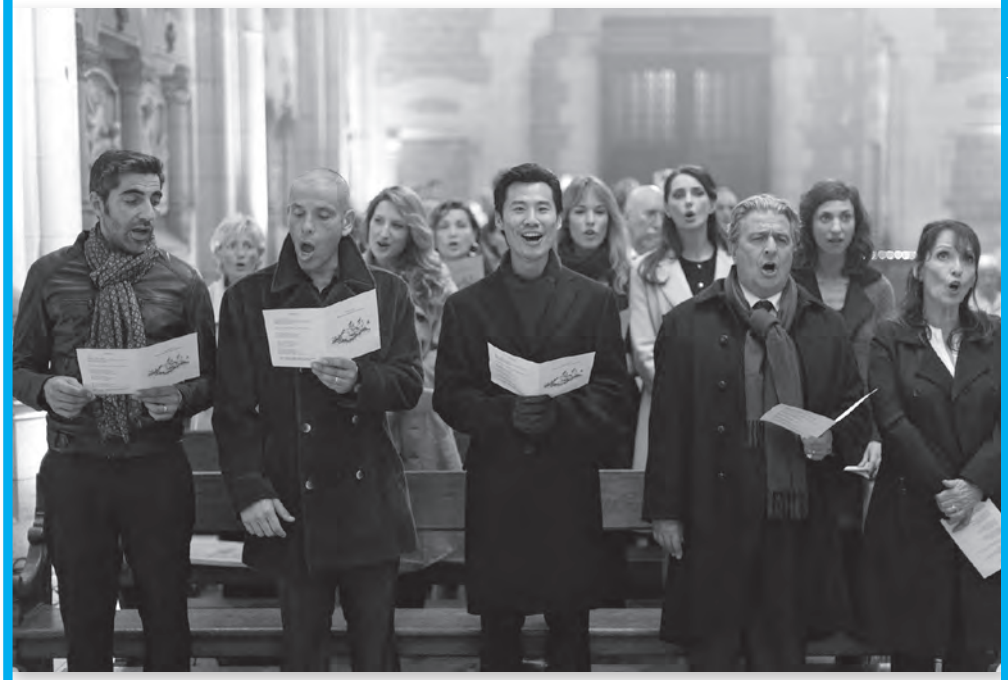
ISSN 1435-8387

Loccumer Pelikan

1/15

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum

Gott im Spiegel der Religionen



Der Gott von Juden, Christen und Muslimen

Religiöse Orientierung gewinnen

Nachgefragt: Glauben wir an denselben Gott?

Mein Gott – dein Gott – unser Gott: Teamsitzung in der Kita

Gott im islamischen Religionsunterricht der Grundschule

Die Anderen und ich: Zum Film „Monsieur Claude und seine Töchter“

Von der (Un-)Verfügbarkeit Gottes sprechen

Interreligiöse Erfahrungen auf einer Konfirmandenfreizeit

EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE HANNOVERS

rpi loccum

inhalt

Silke Leonhard — editorial 1

grundsätzlich

Clauß Peter Sajak — Der Gott von Juden, Christen und Muslimen
Fundamentale Anfragen zu einem elementaren Thema im Religionsunterricht 3

Friedrich Schweitzer — Religiöse Orientierung gewinnen
Religionspädagogische Aufgaben in der multireligiösen Gesellschaft 9

nachgefragt

Wolfgang Reinbold — Glauben wir an denselben Gott?
Eine christliche Perspektive 13

Gábor Lengyel — G'tteserfahrung und G'tteswesen
Eine jüdische Perspektive. 14

Hamideh Mohagheghi — Glauben wir an denselben Gott?
Eine muslimische Perspektive 15

praktisch

Frauke Lange — Mein Gott – dein Gott – unser Gott?
Wie sollen wir anderen Religionen in der Kita begegnen?"
Ideen für eine religionspädagogische Teamsitzung in der Kita 16

Annett Abdel Rahman — Die Frage nach Gott im islamischen Religionsunterricht der Grundschule 20

Anne-Friederike Freißler — Die Anderen und ich.
Unterrichtsideen zum Film „Monsieur Claude und seine Töchter" 22

Kirsten Rabe — Mit Schülerinnen und Schülern der Sek II
von der (Un-)Verfügbarkeit Gottes sprechen 28

Dirk von Jutrczenka — Abenteuer Religion
Interreligiöse Erfahrungen auf einer Konfirmandenfreizeit 32

informativ

Elke Dünisch — Lernziel Religionskompetenz:
Das Schulprojekt „Religionen in München" 35

Ausgestellt: „Sie waren Nachbarn – geflüchtet, deportiert, ermordet" 2
In eigener Sache: Christiane Kürschner in den Ruhestand verabschiedet 40
Buch- und Materialbesprechungen 40
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche 43
Veranstaltungen von Februar bis Mai 2015 44
Neuerscheinungen am RPI 48
Bildungsmesse didacta, 24. bis 28. Februar 2015 49

Titelbild: Chor der Kulturen. Szene aus dem Film „Monsieur Claude und seine Töchter" © Neue Visionen Filmverleih

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

das Jahr 2015 hat nicht nur mit frohen Blicken begonnen: Anschläge und Unruhen im Zeichen von Islamkritik, Misstrauen und Fremdenfeindlichkeit verunsichern das politische Innen wie Außen und drohen das Bild, das andere Länder und Kulturen von Deutschland gewinnen, zu beschädigen. Zugleich wecken sie auf der anderen Seite Gegenkräfte, die sich im Zeichen der Vielfalt und Toleranz miteinander bewegen. Die herausfordernde paulinische Jahreslosung für 2015 „Nehmt einander an, wie Christus euch angenommen hat zu Gottes Lob“ (Röm 15,7) möge als christliche Wurzel der Orientierung an friedvollem Zusammenleben zu Bildern und Gesten der Akzeptanz und Toleranz auffordern.

Diese Anlässe, aber auch das grundsätzliche theologische wie religionspädagogische Interesse an interreligiöser Begegnung und Dialog haben uns zu der Thematik dieses Heftes ermutigt: Christentum, Judentum und Islam begeben sich ins Gespräch. Wir befassen uns mit der Rede, den Bildern von und dem Glauben an Gott im Spiegel der Religionen. Was gibt es zu sehen und zu lesen? Clauß Peter Sajak erinnert daran, dass sich die drei monotheistischen Religionen auf unterschiedliche Weise mit vier Grundfragen zu Gottesvorstellungen befassen. Es komme religionspädagogisch darauf an, die Gottesfrage als biografische Baustelle für eine intakte Gottesbeziehung im Blick zu behalten, in der das Verhältnis von Autonomie und göttlichem Handeln je nach Religionszugehörigkeit unterschiedlich ausfällt. Interreligiosität unterstreicht Friedrich Schweitzer als grundlegende Dimension von Bildung und markiert vier kompetenz- und einstellungsbezogene Bildungsaufgaben für den Religionsunterricht und Religion in der Schule, die er in der kürzlich erschienenen EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ (Hannover 2014) auf den Weg gebracht sieht. Auch die weiteren Beiträge dieses Heftes ermutigen zu Dialog und Auseinandersetzung. Bei allem kann und soll die Perspektivität nicht vorenthalten werden; es gilt, die Fragen nach Positionalität unter den Gegebenheiten der Pluralität im Auge zu behalten. Welche Rolle dabei Gemeinsames, aber auch Unterschiede und Dissens spielen, zeigt sich nicht zuletzt an den Lernorten selbst – auch, welche Kulturen der Konfliktbearbeitung zuweilen nötig sind.

Ein ökumenisches Gesicht hat der gemeinsame Stand der Kirchen auf der Bildungsmesse didacta in Hannover vom 24. bis 28. Februar 2015 mit einem Programm unter dem bewährten Motto „Religion – Werte – Bildung“; hier suchen wir den öffentlichen Dialog zu aktuellen religionspädagogischen Bildungsthemen in Religionsunterricht und Schule. Das Veranstaltungsprogramm dazu finden Sie in diesem Heft auf Seite 49 – wir freuen uns auf Ihren Besuch in Halle 16 (Stand D 52).

Zusammen mit dem Team des RPI wünsche ich Ihnen und uns allen ein gesegnetes, lebendiges und friedvolles Jahr, das sich in guten Balancen und mit frohen Perspektiven entwickeln möge!

Herzlich, Ihre

Silke Leonhard

Dr. Silke Leonhard
Rektorin

„Sie waren Nachbarn – geflüchtet, deportiert, ermordet“

Ausstellung des Arbeitskreises „Stolpersteine Rehburg-Loccum“ über die Geschichte der Juden in der Stadt Rehburg-Loccum

Nur wenn wir wissen und uns mit diesem Wissen auseinandersetzen, können wir ein ‚Nie wieder’ erreichen.“ Die Intention, mit der der Arbeitskreis „Stolpersteine Rehburg-Loccum“ vor einem Jahr angetreten ist, hat dessen Mitglied Dieter Hüsemann mit diesem einen Satz zusammengefasst. Geforscht hat der Arbeitskreis, hat erste Stolpersteine für Verfolgte verlegen lassen und die weiteren Ergebnisse seiner Arbeit öffentlich gemacht – zum einen mit dieser Ausstellung, die nun im RPI gezeigt wird, zum anderen mit der Website www.stolpersteine-rehburg-loccum.de.

Die jüdische Gemeinde in Rehburg-Loccum zur NS-Zeit steht im Mittelpunkt der Ausstellung „Sie waren Nachbarn“ – wie hier der Schüler Walter Birkenruth, dem der Besuch der Rehburger Schule verboten wurde.

„Wie erleben zurzeit, … wie neue Ziele und Opfer für den menschlichen Frust gesucht und gefunden werden, wie nationalistische Tendenzen sich gegen Minderheiten wenden“, sagte Hüsemann. Bevor sich dieses Denken und Verhalten wieder gegen Minderheiten richte, müsse deutlich werden, dass diese Minderheiten Nachbarn seien – „unsere Nachbarn“. Die geschichtliche Aufarbeitung sei eine gute Möglichkeit, dieses Bewusstsein zu fördern.

Den aktuellen Bezug der Ausstellung sah auch Steffen Marklein, Pastor und Dozent im RPI, für Medienpädagogik und Ausstellungen zuständig. Dem Zusammenleben der Menschen dienen, sei eine Aufgabe der Religionspädagogik. Um aufmerksam zu machen, um diesem Zusammenleben zu dienen, würden speziell zu dieser Ausstellung auch Führungen vom Arbeitskreis Stolpersteine angeboten. Erste Gruppen hätten sich angemeldet, auf weitere, wie etwa Schulklassen, Konfirmandengruppen und auch Gruppen von Lehrern, hoffe er.

Die Szenen aus dem Alltag der jüdischen Gemeinde in der Stadt, zu Verfolgung, Flucht, Deportation und auch Widerstand sind im RPI noch bis zum 10. April 2015 zu sehen. Das RPI ist montags bis freitags, 9 bis 18 Uhr, sonnabends und sonntags, 9 bis 12 Uhr, geöffnet. Gruppen, die Führungen durch die Ausstellung in Anspruch nehmen möchten, können sich unter den Telefonnummern (0 50 37) 13 89 oder (0 57 66) 81-152 anmelden.

Weitere Informationen sind im Internet abrufbar unter www.stolpersteine-rehburg-loccum.de.

Beate Ney-Janßen

Der Gott von Juden, Christen und Muslimen

Fundamentale Anfragen zu einem elementaren Thema im Religionsunterricht

Von Clauß Peter Sajak

Gott als Thema im Religionsunterricht

Darf man Gott als elementares Thema des Religionsunterrichts bezeichnen? Schaut man in die verschiedenen Grundlagenpläne, Länderlehrpläne und jüngst auch Kompetenzmodelle für den evangelischen wie katholischen Religionsunterricht, so gewinnt man den Eindruck, dass das Thema Gott zwar an verschiedenen Stellen der Schullaufbahn thematisiert und diskutiert wird, doch verschwindet es zwischen einer Fülle von anderen Themen, die den Religionsunterricht beschäftigen. Und dennoch darf man sicher sagen, dass die Gottesthematik das eigentliche Integrativum jeden Religionsunterrichts ist. Denn das Thema Gott taucht ja nicht nur als Längsschnittthema durch die Schuljahre in unterschiedlichen, altersgemäßen Zugängen immer wieder auf, sondern es zeigt sich vielmehr als Querschnittthema in unterschiedlichsten Kontexten des Religionsunterrichts immer dann, wenn Schülerinnen und Schüler die Theorie und Praxis von Religion kritisch im Rückgriff auf Gottesvorstellungen und Gottesbilder in Frage stellen und diskutieren. In diesem Sinne kann man sagen, dass alle Themen des Religionsunterrichts dazu dienen können, die Gottesfrage als die entscheidende Frage nach dem, was uns unbedingt angeht (Paul Tillich), in je unterschiedlichen Kontexten und vor verschiedensten Horizonten immer wieder neu zu stellen, zu diskutieren und zu reflektieren. Das Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht im gymnasialen Bildungsgang in Niedersachsen formuliert deshalb wie folgt: „Wie in keinem anderen Fach können die Schülerinnen und Schüler über die Frage nach Gott nachdenken und deren Bedeutung für die Grundfragen des menschlichen Lebens ausloten. In der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Evangelium von der Menschlichkeit Gottes werden Grundstrukturen des christlichen Menschen- und Weltverständnisses aufgezeigt“ (Kerncurriculum Evangelische Religion 2009, 9).

Analoges lässt sich für den Themenbereich des Interreligiösen Lernens im Kontext des schulischen Religionsunterrichts sagen. Auch hier ist es so, dass zwar der Monotheismus als gemeinsame Basis des Glaubens von Juden, Muslimen und Christen angesprochen und thematisiert wird, die Fülle der Themen in diesem Lernfeld sich aber eher aus den orthopraktischen Vollzügen der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften strukturiert, so z. B. aus der Erschließung der unterschiedlichen Gotteshäuser, einem Vergleich der verschiedenen Offenbarungsurkunden, einer Prüfung der Feste und Feiertage, einem Vergleich der Fasten- und Speiseregeln usw. Wer sich um Formate interreligiösen Lernens bemüht, weiß allerdings, dass auch hier im Sinne einer latenten An- und Rückfrage das Thema „Gott“ im Hintergrund steht und sich immer wieder in Fragen und Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern Raum verschafft. In diesem Sinne ist es doppelt sinnvoll, dass sich dieses Themenheft der Frage nach den Gottesvorstellungen und Gottesbildern im Kontext des Religionsunterrichts stellt und zwar mit einem besonderen Fokus auf dem gemeinsamen Unterricht von jüdischen, christlichen und muslimischen Schülerinnen und Schülern. Um dieses elementare Thema nun in eine didaktische Struktur zu bringen, erscheint es höchst sinnvoll, fundamentale Anfragen zu formulieren, die aus Sicht von Kindern und Jugendlichen untrennbar mit der Gottesfrage verbunden sind.

Ausstellungstafeln *Sie waren Nachbarn*, Arbeitskreis Stolpersteine Rehburg-Loccum 2014/2015

Gott als Motiv in Kinderfragen

Auch wenn in unserer Gesellschaft die Gottesfrage inzwischen zu einem Tabu geworden ist, zeigen doch die vorliegenden empirischen Studien zu Weltanschauungen und Weltbildern von Kindern und Jugendlichen deutlich, dass die Gottesfrage in ihrer Entwicklung weiterhin durchaus ein relevantes Thema ist (vgl. Jugend 2006; Szagun/Fiedler 2008; Feige/Gennerich 2008; Jugend 2010). Allerdings ist es so, dass die Gottesthematik nicht mehr dominant das Leben von Kindern und Jugendlichen bestimmt, wie es in traditionell religiösen Gesellschaften, die einen geschlossenen religiösen Kontext für Bildung und Erziehung generiert haben, der Fall gewesen ist. Es „ist das Problem heutiger religiöser Erziehung und Bildung sicher nicht, dass – wie bis in die 1960er Jahre hinein – zu massiv und zu viel mit gefährlichen und bedrohlichen Gottesbildern gearbeitet wird […], sondern wie und mit welchen Bildern und Vorstellungen Kinder heute überhaupt im Grundschulreligionsunterricht Gott begegnen sollen und können" (Ritter/Simojoki 2014, 171). Deshalb gilt: „Wer das Thema ‚Gottesbilder' für den Religionsunterricht fruchtbar machen will, muss sich folglich als erstes den Kindern zuwenden: Wie erschließt sich die Frage nach Gott aus ihrer Sicht" (ebd.).

Eine solche fragende Zuwendung zu Kindern und zu ihrer Sicht auf Mensch, Welt und Gott ist in den letzten Jahren in der Religionspädagogik im Kontext der sogenannten Kindertheologie bzw. des Theologisierens mit Kindern massiv gefördert und weiterentwickelt worden (vgl. im Besonderen Freudenberger-Lötz/Riegel 2011). Allerdings sind auch schon in den Jahren vor dem Boom dieser neuen Disziplin eine ganze Reihe von Studien vorgelegt worden, die sich mit der kindlichen Perspektive auf die Gottesfrage beschäftigen. Hier soll im Besonderen auf die Religionspädagogen Rainer Oberthür und John Martin Hull zurückgegriffen werden, die bereits Mitte der 1990er Jahre ihre Erfahrungen aus theologischen Gesprächen mit Kindern in verschiedene Publikationen gefasst haben. So hat Rainer Oberthür in Grundschulklassen jene Fragen gesammelt und geordnet, die das Zentrum einer genuinen kindlichen Perspektive auf Gott und Welt ausmachen, so z. B. Fragen nach der Existenz Gottes, Fragen nach dem Leid oder Fragen nach der Wirklichkeit von Sprache (Oberthür 1995, 13). John Hull dagegen unternimmt in seinem Buch „Wie Kinder über Gott reden" (1997) eine wichtige, ergänzende Kategorisierung, die nicht die theologischen Inhalte zum Gegenstand hat, sondern die Genese der Fragen aus den Strukturen kindlichen Denkens zu erklären versucht. Gliedert Oberthür also seine Fragen nach philosophischen bzw. theologischen Inhaltskategorien, so unterscheidet Hull zwischen drei verschiedenen Klassen von Fragen, die sich im Zugang der Kinder auf Wirklich ursächlich bilden, nämlich das kindliche Denken in Bildern (z. B.

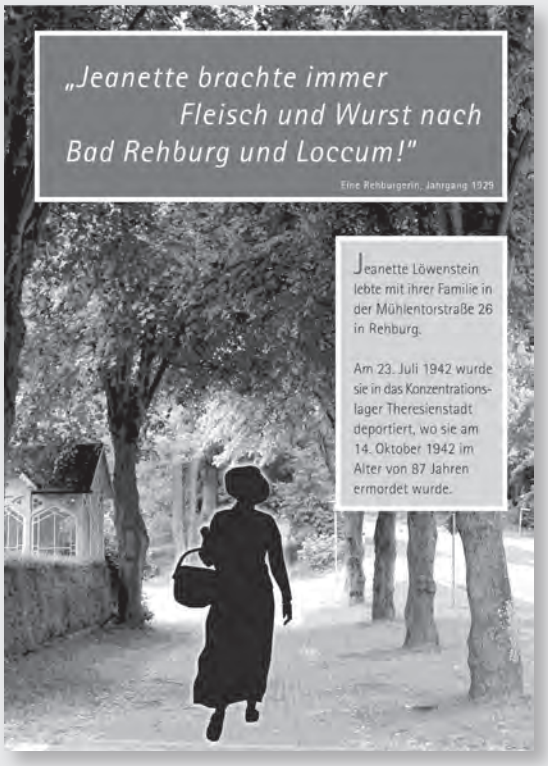
„Wo wohnt Gott?"), Formen moralischen Urteilens (z. B. „Liebt Gott auch Einbrecher?") und das Nachdenken und die Wirksamkeit von Gebet und Gottesrede (z. B. „Warum würfele ich nie eine Sechs, obwohl ich vorher immer bete?").

Diese unterschiedlichen Kategorisierungen können zum einen zu einer stärkeren Systematisierung des theologisierenden Gesprächs mit Kindern beitragen, sie können aber zum anderen auch im Rahmen dieser Untersuchung einen Schlüssel liefern, Kategorien fundamentaler Fragen von Schülerinnen und Schülern zum Thema Gott zu bilden und zu bezeichnen. So lassen sich mit Blick auf die Gottesfrage vier Grundfragen identifizieren: Es sind die Fragen nach der Existenz Gottes, nach den Bildern, die wir uns als Menschen individuell wie kollektiv von Gott machen, es ist die Frage nach dem Leiden in der Welt im Angesicht eines verkündeten liebenden und allmächtigen Gottes und es ist schließlich die Frage nach der Wirksamkeit von Kommunikation zwischen Gott und Mensch, also die Frage nach Sinn und Zweck des menschlichen Gebets.

1. Gottes Existenz: Gibt es Gott?

Nicht nur Jugendliche, die in der entwicklungspsychologischen Phase des sogenannten Deismus eine natürliche Distanz und Skepsis zu Glaube und Religion ausbilden, sondern auch Kinder im Grundschulalter stellen bereits die Frage nach der Existenz Gottes: Gibt es diesen Gott wirklich, von dem die Menschen sprechen und der angeblich gütig und allmächtig diese Welt regiert? Dabei speist sich diese kindliche Skepsis sicherlich auch aus der zunehmenden agnostischen bzw. religionskritischen Haltung, die den weltanschaulichen Mainstream unserer Gesellschaft inzwischen prägt. Zum anderen aber zeigt sich in dieser kritischen Auseinandersetzung mit den bisher vermittelten Gottesbildern die Überwindung von ersten kindlichen Stufen des Gottesglaubens, wie sie im Kontext des kognitiven Strukturalismus angeregt und begleitet werden soll. Kinder erleben während ihrer Grundschulzeit, dass die bisher gepflegten anthropomorphen, animistischen und artifizialistischen Gottesbilder der frühen Kindheit nicht mehr taugen bzw. nun doch erhebliche Widersprüche aufweisen. Entsprechend ist die Frage nach der Existenz Gottes nicht nur ein Thema für die Mittelstufe und die gymnasiale Oberstufe, sondern durchaus auch für die Jahre der Grundschule, gerade weil Kinder in diesem Alter auf eine kritische Auseinandersetzung mit den frühkindlichen Stufen ihres Gottesbildes angewiesen sind.

Judentum, Christentum und Islam kennen die Auffassung, dass eine natürliche Erkenntnis Gottes aus der Ordnung und Struktur der Welt möglich ist. Vor allem in der katholischen Tradition hat dieses Theologoumenon Gewicht und wird in Anknüpfung an eine einschlägige Passage im Brief des Apostels Paulus an die Römer (Röm



Ausstellungstafeln *Sie waren Nachbarn,* Arbeitskreis Stolpersteine Rehburg-Loccum 2014/2015

1,20) als sogenannte natürliche Theologie bezeichnet. Natürlich ist diese Form der Gotteserkenntnis deshalb, weil sie jeden Menschen dazu befähigt, „Gottes unsichtbares Wesen, das ist seine ewige Kraft und Gottheit […] an den Werken, nämlich der Schöpfung der Welt" zu erkennen. Ähnliche Passagen finden sich in der hebräischen Bibel im Buch der Weisheit (Weish 13,5) und auch im Koran, der Offenbarungsurkunde des Islam (vgl. exemplarisch Sure 16,65-69, 78f.). Auch wenn diese Argumentation angesichts des Leidens in der Welt (vgl. 3.2.) immer auch in Frage gestellt wird, gibt es in allen drei monotheistischen Religionen die Auffassung, dass der eine Gott eine Welt geschaffen und in Ordnung gebracht hat, die in sich selbst vernünftig und sinnvoll ist und deren Struktur mit Hilfe der menschlichen Vernunft als ein Zeichen und Hinweis für die Existenz eines allmächtigen Schöpfergottes gelesen werden kann.

Eine solche philosophisch-theologische Auseinandersetzung mit dem Für und Wider der Existenz Gottes ist sicherlich dem Unterricht in der Oberstufe bzw. den höheren Jahrgängen der Mittelstufe überlassen. Nichtsdestotrotz gibt es auch in der Grundschule wie auch in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe I religionsdidaktische Verfahren, die Kinder anleiten, über das Betrachten und das Staunen angesichts der Schönheit und Sinnhaftigkeit von Schöpfung auf das Wirken eines Schöpfergottes zurückzuschließen. In besonders eindrücklicher und anrührender Art und Weise hat dies Rainer Oberthür in „Neles Buch und die großen Fragen" für den Bereich der Grundschule aufgezeigt (vgl. Oberthür 2002, 23-25).

2. Gottesbilder: Wie kann ich mir Gott vorstellen?

Zu kaum einem Thema ist in der Religionspädagogik mehr geforscht worden als zur Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Zum einen konnte hier die religionspädagogische Forschung auf eine ganze Reihe von entwicklungspsychologischen bzw. lernpsychologischen Klassikern zurückgreifen, die auch im Bereich der Psychologie und Pädagogik erforscht und fortgeschrieben worden sind. Zum anderen hat die Entwicklung der Gottesvorstellung vom Kleinkind bis hin zum Erwachsenen eine hohe Relevanz für den Erfolg religiöser Bildungsprozesse. Insofern ist es seit Jahrzehnten ein zentrales Anliegen der christlichen Religionspädagogik, religiöse Bildungsangebote so zu gestalten, dass es Kindern und Jugendlichen möglich wird, ein gesundes und heilsames Gottesbild zu entwickeln, das ihnen Hilfe und Unterstützung für die Gestaltung ihres Lebens sein soll. Nicht vergessen werden sollte allerdings, dass die Entwicklung individueller Gottesbilder in einem Zusammenhang steht mit kollektiven Gottesvorstellungen, wie sie in einer Religionsgemeinschaft gepflegt werden. Dies ist in der Religionspädagogik nicht immer im Blick,

weil die Entwicklung z. B. des christlichen Gottesbildes in der Regel in der Systematischen Theologie, vor allem in der Dogmatik und Dogmengeschichte abgehandelt wird.

Die religionspädagogische Arbeit an den eigenen Gottesbildern ist nicht nur für christliche Kinder eine wichtige Perspektive mit Blick auf die Entwicklung einer lebensdienlichen Spiritualität. Auch jüdische und muslimische Kinder müssen angeregt werden, ihre Gottesvorstellungen im Rahmen von Unterrichtsprozessen zu artikulieren und zu reflektieren. Dabei sollte allerdings beachtet werden, dass aufgrund des strikten Bilderverbotes in Judentum und Islam die Thematisierung anthropomorpher Gottesbilder im Bereich der kindllichen Religiosität ein Tabu darstellt und deshalb nicht problemlos mit jüdischen und muslimischen Schülerinnen und Schülern diskutiert werden kann. Wohl aber lässt sich mit Kindern und Jugendlichen aller drei Religionen die Bildhaftigkeit biblischer bzw. koranischer Sprache thematisieren: Allen drei monotheistischen Religionen ist es zu eigen, dass in ihren Offenbarungsurkunden, also dem TeNaK, der Bibel und dem Koran, in Analogien und Bildern von Gott gesprochen wird, weil er für alle drei Religionen – dies ist ja das revolutionär Neue des Monotheismus – Gott weder sichtbar noch auf einen bestimmten Ort beschränkt erfahrbar ist. Dabei wird die christliche Lehre von einem Gott in drei Personen bei jüdischen und muslimischen Schülerinnen und Schülern sicherlich Widerspruch hervorrufen. Nicht nur, dass im Islam die Trinität häufig als die göttliche Familie von Gottvater, Gottmutter Maria und Gottsohn Jesus von Nazareth verstanden wird, sie konterkariert jene strenge Verehrung des einen Gottes, die von Abraham, Isaak und Jakob, aber eben auch von Muhammad und seinen Gefolgen als Grundregel allen Kultes verkündet worden ist. Entsprechend wird es immer eine Aufgabe des interreligiösen Religionsunterrichts sein, die Lehre von der Dreieinigkeit Gottes zu erklären und zu erläutern, ohne auf der anderen Seite das religiöse Empfinden von Juden und Muslimen in der Lerngruppe zu stören oder gar zu verletzen.

3. Gottes Gerechtigkeit: Warum kann Gott das Böse zulassen?

Für das theologische Problem, einen Schöpfergott, der allmächtig, gütig und vernünftig sein soll, mit dem faktisch erlebten Leiden und dem oft unfassbar Bösen in dieser Wirklichkeit zusammen denken zu müssen, hat der deutsche Philosoph Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) den Begriff der „Theodizee“, also der „Rechtfertigung Gottes“ (angesichts des Leidens in seiner Schöpfung) geprägt. Nicht nur in der Systematischen Theologie, sondern auch in der religionspädagogischen Forschung ist eine ganze Reihe von Arbeiten entstanden, die sich der Frage widmet, inwieweit die Erfahrung des Leidens und des Bösen in der Welt Menschen in ihrem Gottesglauben beeinflusst oder sogar erschüttert. Lange Zeit galt die These von der Theodizee-Frage als erste und zentrale „Einbruchstelle für den Verlust des Glaubens an Gott“, die Karl Ernst Nipkow auf eine empirische Studie aufbauend mehrfach in seinen Schriften formuliert hat (vgl. Nipkow 1987). Inzwischen haben aber weitere Untersuchungen gezeigt, dass vor allem für Jugendliche die Theodizee-Frage heute nicht mehr diese Brisanz besitzt (vgl. Ritter et. al. 2006 und Stögbauer 2011). Nichtsdestotrotz hat die Theodizee-Frage für Kinder und Jugendliche vor allem immer dann Relevanz, wenn Leidenserfahrungen den eigenen Glauben und das Vertrauen auf einen guten und fürsorglichen Gott erschüttern. In welch anrührender Weise Kinder sich mit der Frage nach dem guten Gott angesichts einer oft bösen Wirklichkeit auseinandersetzen und mit welchen religionsdidaktischen Angeboten Religionslehrerinnen und Religionslehrer in dieser Situation helfend zur Seite stehen können, hat auch hier Rainer Oberthür gezeigt (1998).

Mit Blick auf einen Religionsunterricht, der Juden, Christen und Muslime verbindet, ist unbedingt darauf hinzuweisen, dass das Theodizee-Problem sich in ganz besonderer Weise im Judentum und Christentum stellt und von muslimischen Schülerinnen und Schülern nur bedingt akzeptiert und anerkannt werden wird. Schließlich provoziert Leiden nicht notwendigerweise die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes. Wenn es nämlich dem Menschen gar nicht zusteht, Gott anzuklagen, sondern hinter dem Leiden des Geschöpfes in der Schöpfung ein unbekannter Heilsplan Gottes vermutet wird, der dem Menschen aber aufgrund der großen Distanz zwischen Schöpfer und Geschöpf nicht offenbart werden soll, stellt sich auch nicht die Frage nach der Allmacht oder der Güte Gottes (vgl. Koran Sure 21,23; 2,155-157).

4. Gottesbeziehung: Wann hört Gott auf mein Gebet?

Das Gebet ist sowohl im Judentum als auch in Christentum und Islam elementarer Ausdruck des Gott-Mensch-Verhältnisses. Juden, Christen und Muslime verstehen das Gebet als Gespräch zwischen dem Menschen und Gott, in dem in einem kommunikativen Prozess des Sprechens und Hörens der Betende auf besondere Weise die Nähe und Anwesenheit Gottes erspürt. Die abrahamischen Religionen haben dem Sprechen-mit-Gott in ihrer je eigenen Gebetspraxis besondere Form gegeben. Im Gebet bringen Juden, Christen und Muslime vor Gott ihr Leben auf vielfältige Weise zur Sprache, verbal im Sinne der in Worte gefassten Gedanken, Bitten, Dankesworte, Klagen und Lobpreisungen, wie auch körperlich in Form einer leiblichen Gebetssprache, besonders im muslimischen Ritualgebet (vgl. Herborn 2015). Bis Kinder und Jugendliche eine eigene reflektierte Gebetspraxis pflegen, bedarf es allerdings langer Phasen religiöser Erziehung, die in der Regel vom angeleiteten Ritualgebet mit den Eltern (bei Tisch, vor dem Verlassen des Hauses, am Bett vor dem Schlafengehen) und den Gebetserfahrungen im Gottesdienst über Phasen der Skepsis und Kritik im Jugendalter hin zu einem Gebetsverständnis führen, in dem Gott nicht mehr als willkürlicher Deus ex machina, aber auch nicht als eine Art metaphysischer, durch Anruf und Opfer korrumpierbarer Dienstleister verstanden wird.

Vielmehr erscheint Gott nun als Ermöglichungsgrund einer freiheitlichen Praxis von Kult und Gebet, der darum gebeten werden kann, in anderen Menschen durch seinen guten Geist – und damit durch die Einsicht in das rechte Handeln im Horizont personaler Freiheit – zu wirken. Ein solches Reifen bezeichnet Fritz Oser in seinem inzwischen zum Klassiker avancierten Modell religiöser Urteilsfähigkeit als Entwicklung von der kindlichen Phase der Heteronomie hin zu einer erwachsenen Zielstufe der Autonomie (vgl. Oser/Gmünder 1984). Die kindliche Frage, ob Gott Gebete erhöre und warum sich dann keine vernehmlichen Antworten und keine sichtbaren Ergebnisse einstellten, markiert den Übergang vom kindlichen Do ut des zu jugendlichen Deismus-Vorstellungen. Dass jüdische, christliche und muslimische Kinder ihre eigene Spiritualität zu einer Gottesbeziehung weiterentwickeln können, in der die menschliche Autonomie und der göttliche Heilsplan zusammengedacht werden, ist eine bedeutende Aufgabe des Religionsunterrichts.

„Gepriesen seist du, Ewiger, unser Gott" – „Im Namen des Vaters, des Sohnes, und des Heiligen Geistes" – „Im Namen Gottes, des Allerbarmenden und Barmherzigen". Die Ansprache an Gott im Gebet von Juden, Christen und Muslimen markiert aber auch die Unterschiede in den Gottesvorstellungen. Zwar sprechen alle Gläubigen in den drei monotheistischen Religionen zu dem einen Gott Abrahams, doch beten sie auf je verschiedene Weise und mit unterschiedlichen Gottesvorstellungen. So wenden sich Juden und Muslime im Gebet streng monotheistisch dem einen Gott zu, während das christliche Gebet immer an den trinitarischen Gott gerichtet wird: Christen beten im Heiligen Geist zu Gott, durch, mit und in Jesus Christus. Dies gilt es im Blick zu behalten, wenn in gemeinsamen Lerngruppen von jüdischen, christlichen und muslimischen Schülerinnen und Schülern über das Gebet gesprochen oder sogar Gebete vollzogen werden (vgl. Herborn 2015).

Gott als der immer Unsichtbare

Wenn im schulischen Religionsunterricht die Fragen nach der Existenz Gottes, nach den Gottesbildern, nach dem Leiden in der Welt im Angesicht Gottes und die Frage nach der Wirksamkeit des menschlichen Gebets gestellt und diskutiert werden, kann Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, die Gottesfrage als eine wichtige „Baustelle" (Freudenberger-Lötz/Riegel 2011) ihrer Biografie im Blick zu behalten und zu bearbeiten. Lothar Kuld hat diese ständige Lebensaufgabe die Unsichtbarkeitsproblematik genannt, weil es die in jeder Biografie zentrale Aufgabe ist, die Unsichtbarkeit Gottes zu akzeptieren und produktiv zu bearbeiten: „Aus der konkreten Gestalt über den Wolken wird ein ‚Geist', dann ‚eine Erzählung', schließlich ‚ein Gefühl'. Alle Begriffe bezeichnen Unsichtbares. In jedem Fall geht es darum, das Unsichtbare zu benennen. Aus der scheinbar anthropomorphen Vorstellung wird eine literarische, dann im Jugendalter eine psychologische" (Kuld 2011, 54). Zentrale Aufgabe religiöser Bildung ist es nun, in diesem lebenslangen Prozess Impulse zu geben, Anregungen zu liefern und Material bereit zu halten, an dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene ihre religiösen Vorstellungen reflektieren, bearbeiten und weiterentwickeln können, um so zu einer reifen und erwachsenen Religiosität und Spiritualität zu finden. Dazu kann das gemeinsame Nachdenken von Juden, Christen und Muslimen über die großen Fragen zur Gottesthematik gewiss einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

Feige, Andreas/Gennerich, Carsten: Lebensorientierung Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster 2008

Freudenberger-Lötz, Petra/Riegel, Ulrich (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde". Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter (JaBuKi-Sonderband), Stuttgart 2011

Herborn, Dorothee: „Und alle sprechen doch mit Gott, oder?" – Spirituelles Lernen am Beispiel der Gebetspraxis von Juden, Christen und Muslimen (5/6), in: RelliS Nr. 16 (2015) H. 2 im Druck

Hull, John M.: Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997

Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, hg. v. der Shell Deutschland Holding, Frankfurt/Hamburg

Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, hg. v. der Shell Deutschland Holding, Frankfurt a. M./Hamburg

Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion, hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 2009

Kuld, Lothar: Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, Das Entscheidende ist unsichtbar, Augsburg 2011

Nipkow, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 4. Auflage 1987

Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995

Oberthür, Rainer: Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998

Oberthür, Rainer: Neles Buch der großen Fragen. Eine Entdeckungsreise zu den Geheimnissen des Lebens, München 2002

Oser, Fritz/Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1994

Ritter, Werner H./Gramzow, Christoph/Hanisch, Helmut/Nestler, Erich: Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006

Ritter, Werner H./Simojoki, Henrik: Gott, Gottesbilder und Kirche, in: Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik/Stögbauer, Eva: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014

Stögbauer, Eva: Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen: Eine qualitativ-empirische Spurensuche, Bad Heilbrunn 2011

Szagun, Anna K./Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008

Dr. Clauß Peter Sajak ist Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Religiöse Orientierung gewinnen

Religionspädagogische Aufgaben in der multireligiösen Gesellschaft

Von Friedrich Schweitzer

In ebenso unerwarteter wie verstörender Weise macht sich derzeit ein wachsender Widerstand gegen eine als religiöse Überfremdung wahrgenommene Präsenz des Islam in Deutschland und Europa Luft. Während ich an diesem Text arbeite, wird darüber diskutiert, ob „PEGIDA" („Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes") zum Unwort des Jahres erklärt werden soll.

Im Hintergrund stehen zugleich die nicht weniger verstörenden Bilder und Nachrichten zum so genannten „Islamischen Staat", die das Verhältnis zum Islam in Deutschland und in der Welt vielleicht auf Jahre und Jahrzehnte im Sinne der These von Religion als reiner Barbarei bestimmen könnten.

So stellt sich die in der Religionspädagogik inzwischen seit rund 20 Jahren vermehrt diskutierte Frage nach interreligiöser Bildung und vor allem nach dem Verhältnis zwischen Christentum und Islam in zugespitzter Form und mit einer neuen Unausweichlichkeit. Vor diesem aktuellen Hintergrund sollen im Folgenden die darauf bezogenen religionspädagogischen Aufgaben reflektiert werden. Zugleich nimmt der vorliegende Beitrag schon im Titel die Ende 2014 veröffentlichte Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht auf – „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule" (EKD 2014) – und versucht, diese Denkschrift diesem Zusammenhang zuzuordnen.

Bildungsaufgaben in einer multireligiösen Welt

Ich spreche bewusst nicht mehr einfach, wie bislang üblich, von interreligiösem *Lernen*, sondern von interreligiöser Bildung (vgl. auch zum Folgenden Schweitzer 2014, Interreligiöse *Bildung* und zum Hintergrund ders. 2014, Bildung). Auf diese Weise soll deutlich werden, dass es sich dabei längst nicht mehr um ein Spezialanliegen von begrenzter Reichweite handelt, auf das vielleicht gelegentlich einzugehen wäre. Vielmehr geht es in dem Sinne um Bildung – wenn man so will: um allgemeine Bildung –, dass von einer durchgängigen Dimension zunächst der religiösen Bildung, weiter gefasst zugleich aber auch von einem Beitrag zu Bildung überhaupt zu sprechen ist. Wie im Folgenden noch deutlich werden soll, kann diese Dimension auch keineswegs auf Schule und Religionsunterricht begrenzt sein. Sie berührt ebenso pädagogische Aufgaben in Kirche und Gemeinde.

So verstanden muss interreligiöse Bildung nicht nur theologisch und pädagogisch begründet werden, sondern sie ist auch didaktisch zu konkretisieren, beispielsweise im Blick auf Kompetenzen, die dabei erworben werden sollen. In meiner eigenen Sicht kommt dabei vier Aspekten eine hervorgehobene Bedeutung zu (siehe dazu das Kompetenzmodell in Schweitzer 2014 Bildung):

- *Wissen über andere Religionen:* Nach wie vor gehören dazu religionskundliche Kenntnisse im Blick auf die Entstehung und Geschichte verschiedener Religionen, aber eben auch – was bislang häufig zu kurz kam – die Thematisierung der gelebten Formen dieser Religionen in Deutschland und Europa. Darüber hinaus muss auch auf das Verhältnis der Religionen zueinander eingegangen werden, wiederum zugleich auf theologischer wie auf lebensweltlicher Ebene.
- *Verstehen und Perspektivenübernahme:* Wie auch in anderen Zusammenhängen gilt hier, dass Wissen allein nicht ausreicht. Verstehensprozesse im Blick auf Glaubensüberzeugungen und religiöse Praxisformen, erläutert wiederum auch in ihrem Verhältnis zueinander, müssen hinzukommen. Solche Verstehensleistungen finden ihre Zuspitzung in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Damit ist hier zum einen der Versuch gemeint, die Welt – soweit dies möglich ist, also immer im Bewusstsein der entsprechenden Grenzen – mit den Augen des Anderen zu sehen, beispielsweise also nachzuvollziehen, wie sich die Welt in der Sicht des Islam und von Muslimen darstellt; zum anderen schließt Perspektivenübernahme aber auch konkret den Blick des Anderen auf mich und uns selbst ein, wie auch die eigene Reaktion auf diese Wahrnehmung.

Es legt sich daher nahe, Perspektivenübernahme als Bildungsziel weiter auszudifferenzieren, etwa so, dass dabei verschiedene (Kompetenz-)Niveaus unterschieden werden.

- *Handlungsfähigkeit:* Gemeint ist damit gleichsam die Anwendung von Wissen und Verstehen/Perspektivenübernahme in der Gestalt von Kommunikation, Partizipation usw. Auch eine solche Handlungsfähigkeit kann nicht als automatische Folge der bei den ersten beiden Aspekten genannten Kenntnisse und Fähigkeiten angesehen werden, sondern muss eigens erworben werden.
- *Einstellungen:* Haltungen oder Einstellungen liegen auf einer anderen Ebene als die zuerst genannten drei Aspekte, sind aber ebenfalls von grundlegender Bedeutung für interreligiöse Bildung. Es ist bekannt, dass Fähigkeiten wie die zur Perspektivenübernahme unterschiedlich eingesetzt werden können. Die Perspektive des Anderen kann ebenso dazu übernommen werden, um ihn oder sie erfolgreich zu täuschen, wie eben auch für ein in tieferes Verstehen des Anderen, seiner Wahrnehmungen und Empfindungen. Deshalb ist es wichtig, dass interreligiöse Bildung auch den Bereich der Einstellungen einschließt, die hier vor allem auf die affektive Dimension verweist. Inhaltlich geht es um Haltungen wie Toleranz, wechselseitigen Respekt, Anerkennung des Anderen oder, allgemeiner formuliert, um Offenheit für andere Religionen und Weltanschauungen.

In diesen vier Aspekten lassen sich die sonst in der Diskussion genannten weiteren Momente etwa von Wahrnehmung, Kommunikation, Urteilsfähigkeit usw. zusammenfassen. Die zu interreligiöser Bildung bislang nur in begrenztem Maße verfügbaren empirischen Erkenntnisse führen zu der Auffassung, dass beispielsweise im Religionsunterricht vor allem der Bereich des Wissens erfolgreich unterstützt werden kann, während sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und noch mehr die Einstellungen nur schwer unterstützen oder verändern lassen (vgl. nur Sterkens 2001, Ziebertz 2010 und mit allerdings anderem Schwerpunkt: Ritzer 2010). Darin sollte jedoch kein prinzipieller Einwand dagegen gesehen werden, auch diese Aspekte, soweit als irgend möglich, in die religionspädagogische Arbeit einzubeziehen.

„Religiöse Orientierung gewinnen": zur neuen EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht

Vielleicht angesichts der Funktion des Verfassers dieses Beitrags als Vorsitzender der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend nicht überraschend, in der Sache aber doch höchst bemerkenswert, lässt sich die neue Denkschrift zum Religionsunterricht den Anforderungen interreligiöser Bildung sehr gut zuordnen. Im Anschluss an eine Äußerung des damaligen Ratsvorsitzenden Nikolaus Schneider bei einer Pressekonferenz zur Präsentation der Denkschrift im November 2014 lässt sich dies so ausdrücken, dass die vor 20 Jahren erschienene erste Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität" einen mutigen Schritt im Blick auf die Kooperation zwischen den Konfessionen getan hat, vor allem mit dem konfessionell-kooperativen (evangelisch-katholischen) Religionsunterricht, während nun mit „Religiöse Orientierung gewinnen" der Umkreis von Orientierungs- und Kooperationsaufgaben entschieden weiter gezogen werde, nämlich im Blick auf die religiös-weltanschauliche Vielfalt. Angesichts der für die evangelische Tradition prägenden, sehr lange anhaltenden Zurückhaltung in der kirchlichen und theologischen Wahrnehmung anderer Religionen ist dies in der Tat ein Schritt, der kaum überschätzt werden kann. Der Begriff der Orientierung in der Denkschrift lässt sich dabei ebenso auf eine persönliche Orientierung im Glauben beziehen wie allgemein auf den Bereich des Orientierungswissens, dem der Religionsunterricht zugeordnet werden kann.

Im Zentrum der Denkschrift steht das Kapitel „Pluralitätsfähigkeit als ein Bildungsziel für Schule und Religionsunterricht" (EKD 2014, 54ff.). Die Denkschrift ist hier zunächst darum bemüht, mögliche Missverständnisse zu vermeiden: „Selbstverständlich kann und soll Pluralitätsfähigkeit, wie sie hier verstanden wird, nicht das einzige Ziel sein, dem Schule und Religionsunterricht dienen sollen" (EKD 2014, 55). Und zum Religionsunterricht heißt es weiter: „Dieser Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrungen eine Auseinandersetzung mit den christlichen Glauben, seinen biblischen Grundlagen und ethischen Konsequenzen." Es soll jedoch auch gelten: „In alldem wird erwartet, dass sich auch ein Verständnis für Menschen entwickelt, die nicht-christlichen Religionen oder keiner Religion angehören." Beides ist dabei aufeinander zu beziehen: „Die im Religionsunterricht ermöglichte religiöse Orientierung stellt eine Voraussetzung auch für Pluralitätsfähigkeit dar" (ebd.).

Damit ist die Grundlinie der Denkschrift angesprochen: Es geht nicht um einen Verzicht auf eine klare christliche und evangelische Identität und auch nicht um eine wie auch immer vorstellbare Zurücknahme des Eigenen im Verhältnis zum Fremden. Herausgearbeitet wird vielmehr, dass zum evangelischen Glaubensverständnis konstitutiv Haltungen wie Offenheit und Toleranz gehören – etwa im Sinne einer „Toleranz aus Glauben" (Christoph Schwöbel).

Das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit wird in der Denkschrift zugleich auch weiter konkretisiert – im Blick auf das Bildungsverständnis, aber auch hinsichtlich der Kompetenzentwicklung, die zumindest exemplarisch umrissen wird.

Weiterhin vertritt die Denkschrift die Auffassung, dass die Herausforderungen der religiös-weltanschaulichen Pluralität keineswegs allein den Religionsunterricht

Ausstellungstafeln *Sie waren Nachbarn*, Arbeitskreis Stolpersteine Rehburg-Loccum 2014/2015

betreffen, sondern die Schule insgesamt. So wird hervorgehoben, dass die entsprechende Vielfalt „immer auch Religion im Schulleben, in der Schulentwicklung und im Schulprofil" berührt. Zugespitzt wird dies in der These: „Schule und Religionsunterricht stehen hier vor gemeinsamen Aufgaben. Über den Religionsunterricht kann heute nicht mehr geredet werden, ohne über die Schule insgesamt zu reden – und umgekehrt" (EKD 2014, 12). Dies erklärt, warum die Denkschrift auch einen eigenen Teil zur pluralitätsfähigen Schule einschließt.

Weitere Konkretionen betreffen eine pluralitätsfähige Religionsdidaktik, die konsequente Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen (evangelisch-katholischen) Religionsunterrichts, der auf klarere Grundlagen im Sinne offizieller kirchlicher Vereinbarungen gestellt werden soll (was bislang nur in Niedersachsen und Baden-Württemberg der Fall ist), sowie die Weiterentwicklung der Kooperation auch im Blick auf den islamischen Religionsunterricht, um nur die wichtigsten Momente zu nennen.

Bei alldem erwächst für den Religionsunterricht der Denkschrift zufolge eine neue Aufgabe: Der Religionsunterricht sollte „gleichzeitig als ein Ort verstanden und ausgestaltet werden, an dem die in der eigenen Schule vorhandene sowie mehr oder weniger bewusst gelebte Vielfalt reflexiv aufgenommen und eingeholt werden kann. Im Religionsunterricht können verschiedene Arten und Weisen, mit dieser Vielfalt umzugehen, ausdrücklich thematisiert werden" (EKD 2014, 103).

Perspektiven für die religionspädagogische Praxis – nicht nur im Religionsunterricht

Die EKD-Denkschrift bezieht sich nur auf den Religionsunterricht, lässt aber doch erkennen, dass die Aufgaben interreligiöser Bildung weit über Schule und Religionsunterricht hinausreichen. Wesentlich in dieser Hinsicht ist die veränderte Einschätzung des Verhältnisses zwischen Identitätsbildung und Verständigung. Ging die EKD-Denkschrift von 1994 zumindest teilweise noch davon aus, dass biografisch eine religiöse Identität schon ausgebildet und gefestigt sein müsse, ehe die Frage nach anderen Religionen aufgenommen werden kann, so steht nun die Einsicht im Vordergrund, dass Kinder heute von früh auf zusammen mit anderen Kindern aufwachsen, die einer anderen Religion angehören oder auch keine formale Religionszugehörigkeit besitzen. Religiöse Identitätsbildung und die Begegnung mit anderen Religionen müssen deshalb Hand in Hand gehen.

Interreligiöse Bildung sollte demnach bereits im *Elementarbereich* beginnen, bei den Tageseinrichtungen für Kinder (Kindergarten, Kindertagesstätte usw.). Den empirischen Erhebungen zufolge, die dazu in den letzten Jahren durchgeführt werden konnten, stellt sich die Situation hier ambivalent dar: Die Kindergruppen sind unabhängig von der Trägerschaft religiös und weltanschaulich vielfältig zusammengesetzt, also auch in Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft. Interreligiöse

Bildung oder gar eine religionspädagogische Begleitung muslimischer Kinder findet bislang aber nur in geringem Maße statt. Zugleich gibt es aber auch Einrichtungen, die sich entschieden auf diese Aufgaben eingelassen haben und die es erlauben, zumindest von Best-Practice-Beispielen zu sprechen (vgl. Schweitzer 2011 und Edelbrock 2012).

Der *schulische Religionsunterricht* bemüht sich schon seit Jahrzehnten auch um die Behandlung anderer Religionen, folgt dabei aber vielfach noch einem überholten Weltreligionen-Ansatz, der nur wenig auf die alltäglichen Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Religionen – gerade auch im Kindes- und Jugendalter sowie an der eigenen Schule – bezogen ist (vgl. Schweitzer 2014, Interreligiöse Bildung, 45ff.). Insofern besteht ein religionsdidaktischer Nachholbedarf. Darüber hinaus lassen auch die Bildungspläne weithin noch zu wenig erkennen, dass die Aufgabe interreligiöser Bildung tatsächlich konsequent angegangen wird.

Dass die Aufgaben interreligiöser Bildung keineswegs auf die Schule oder andere staatliche Bildungsangebote beschränkt werden können, sondern auch *pädagogische Angebote in der Gemeinde* umfassen, ist besonders hervorzuheben, da es insgesamt noch immer zu wenig bewusst zu sein scheint. Schon etwa bei der ersten Konfirmandenstudie, die 2009 veröffentlicht wurde (vgl. Ilg 2009), war deutlich, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden ein weit größeres Interesse an der Beschäftigung mit anderen Religionen auch im Rahmen der Konfirmandenarbeit haben, als dies für die Pfarrerinnen und Pfarrer nach deren eigener Aussage zutrifft. Ähnlich lässt sich dies auch auf der Grundlage der zweiten Konfirmandenstudie sagen, deren erste Ergebnisse im Frühsommer 2015 veröffentlicht werden sollen (vgl. Schweitzer 2015). Nach wie vor liegen die Schwerpunktsetzungen bei den Jugendlichen einerseits und den Pfarrerinnen und Pfarrern andererseits gerade bei diesem Thema deutlich auseinander. Zugleich zeichnet sich aber auch ab, dass das Interesse der Jugendlichen an anderen Religionen geringer ausfällt als noch fünf Jahre zuvor. Aus der Perspektive interreligiöser Bildung ist dies durchaus als problematisch zu bezeichnen. Wie kommt es, dass die zunehmenden gesellschaftlichen Diskurse sich hier nicht auch in einem wachsenden Interesse der Jugendlichen niederschlagen? Und kann sich die Religionspädagogik einfach von wechselnden Interessen abhängig machen? Unabhängig von solchen Fragen bleibt allerdings festzuhalten, dass nach wie vor 39% der befragten Jugendlichen Interesse an interreligiösen Fragen bekunden.

Auch die kirchliche Jugendarbeit sieht sich zunehmend mit interreligiösen Fragen konfrontiert und sucht nach Möglichkeiten eines produktiven Umgangs damit (vgl. Bertels 2013). Selbst Kurse zum Glauben werden von den Teilnehmenden kritisiert, wenn und weil sie nicht auf solche Fragen eingehen (vgl. Hofmann 2013).

Offenbar gibt es kaum mehr einen Bereich der religionspädagogischen Praxis, der prinzipiell von den Ansprüchen interreligiöser Bildung ausgenommen werden könnte.

Ausblick: eine neue Grundaufgabe der Religionspädagogik

Die Zukunftsperspektive heißt nicht Verzicht auf Wahrheitsansprüche, wohl aber wird deren dialogisch-offene Auslegung in einem zunehmend pluralen Umfeld dringlich. Damit verbinden sich weitreichende Anforderungen, die keineswegs auf den Religionsunterricht beschränkt werden können. Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, dass sie angesichts der religiös-weltanschaulichen Vielfalt Orientierung gewinnen können, ist zu einer neuen Grundaufgabe der Religionspädagogik geworden.

Literatur

Bertels, Gesa / Hetzinger, Manuel / Laudage-Kleeberg Regine (Hg.): Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule, Weinheim/ Basel 2013

Edelbrock, Anke / Biesinger, Albert / Schweitzer, Friedrich, Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis, Berlin 2012

Rat der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014

Hofmann, Beate: Sich im Glauben bilden. Der Beitrag von Glaubenskursen zur religiösen Bildung und Sprachfähigkeit Erwachsener, Leipzig 2013

Ilg, Wolfgang / Schweitzer, Friedrich / Elsenbast, Volker in Verb. mit Matthias Otte: Konfirmandenarbeit in Deutschland: Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven, (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3), Gütersloh 2009

Ritzer, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien 2010

Schweitzer, Friedrich / Edelbrock, Anke / Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Münster 2011

Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014

Schweitzer, Friedrich: Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014

Schweitzer, Friedrich / Maaß, Claus / Lißmann, Katja / Hardecker, Georg / Ilg, Wolfgang in Verb. mit Volker Elsenbast und Matthias Otte: Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der Zweiten Bundesweiten Studie (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 6), Gütersloh 2015

Sterkens, Carl: Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education, Leiden u. a. 2001

Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien, Berlin 2010

Dr. Friedrich Schweitzer ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Eberhard Karls Universität zu Tübingen und Vorsitzender der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend.

Glauben wir an denselben Gott?

Eine christliche Perspektive

Von Wolfgang Reinbold

Es ist eine einfache Frage, und ich will darauf an diesem Ort mit einer einfachen Antwort antworten: Ja, selbstverständlich, denn wir haben, wie die Schrift sagt, keinen Gott als den einen, von dem alle Dinge sind und wir zu ihm (1Kor 8,6).

Juden, Christen und Muslime glauben an denselben Gott. Wir glauben an den Gott, der Himmel und Erde erschaffen hat. An den Gott, von dem alles ist und wir zu ihm. Wir glauben an den Gott, der sich uns Menschen mitgeteilt hat. An den Gott, der uns aufgetragen hat, seine Gebote zu achten.

Juden, Christen und Muslime glauben an denselben Gott. Zugleich streiten wir darüber, wie Gott in angemessener Weise zu verehren ist. Hat er sich in der Tora zu erkennen gegeben? In Jesus Christus? Im Koran? Was ist ein rechter Gottesdienst? Was gebietet Gott für das tägliche Leben und den Umgang untereinander?

Juden, Christen und Muslime streiten darüber, wie Gott in angemessener Weise zu verehren ist. Dieser Streit ist nach menschlichen Maßstäben nicht zu entscheiden. „Man untersucht, man zankt, man klagt. Umsonst“ sagt der weise Nathan in Lessings Ringparabel. Der Streit wird andauern, solange es Juden, Christen und Muslime gibt.

Die entscheidende Frage an uns ist daher, auf welche Weise wir den unvermeidlichen Streit führen. Streiten wir „auf schöne Art“, wie es der Koran an einer Stelle formuliert (Sure 29,46)? Oder streiten wir mit Rechthaberei, mit Verachtung, Polemik, gar mit Gewalt?

Aus christlicher Sicht ist die Antwort auf diese Frage klar und eindeutig. Alle drei synoptischen Evangelien berichten, dass Jesus seine Schüler gelehrt hat, dass das wichtigste Gebot in der Schrift das zweifache Gebot der Liebe ist: „Und es trat zu ihm einer von den Schriftgelehrten … [und] fragte … ihn: Welches ist das höchste Gebot von allen? Jesus aber antwortete ihm: Das höchste Gebot ist das: ‚Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der Herr allein, und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüt und von allen deinen Kräften‘ (5. Mose 6,4-5). Das andre ist dies: ‚Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst‘ (3. Mose 19,18). Es ist kein anderes Gebot größer als dieses“ (Mk 12,28-31).

Das Gebot der Nächstenliebe gilt nach dem Zeugnis der Bibel gegenüber jedermann, nicht nur für das Verhalten in der eigenen Familie oder der eigenen Religionsgemeinschaft. Die berühmte Geschichte vom barmherzigen Samaritaner macht das unmissverständlich deutlich: Auf die Frage eines Schriftgelehrten, wer das denn sei, mein „Nächster“ (3. Mose 19,18), antwortet Jesus nach dem Bericht des Lukasevangeliums mit der Geschichte eines Mannes, der nach einem Überfall von einem Ausländer gerettet wird, noch dazu von einem Mann mit einer fremden Religion (Lk 10,29-37). Dieser Mann wird zum Beispiel dafür, was „Nächstenliebe“ heißt: Ein menschenfreundlicher Umgang mit jedermann, ohne Ansehen der Person, der Herkunft oder der Religion.

Auf die Titelfrage bezogen, verstehe ich das christliche Zentralgebot heute wie folgt: Juden und Muslime stimmen mit mir in manchen, die Religion betreffenden Fragen überein. In manchen Punkten sind sie anderer Meinung. Diese Unterschiede gilt es zu respektieren. Ich soll meine Nächsten behandeln, wie ich selbst behandelt werden möchte. Und wenn es um der Sache willen nötig ist, dass ich mit ihnen streite, dann soll ich als Christ auf „schöne Art“ streiten, mit Klugheit, Demut und Achtung vor dem Anderen.

Literatur

Reinbold, Wolfgang: Vier Beobachtungen zur Frage, ob Christen und Muslime an denselben Gott glauben, Aufschlüsse 43, 2011

Renz, Andreas: Beten wir alle zum gleichen Gott? Wie Juden, Christen und Muslime glauben, München 2011

Sparn, Walter: Die Gottesfrage im interreligiösen Dialog, in: Ev.-luth. Landeskirche in Bayern (Hg.), Der interreligiöse Dialog, München (erscheint demnächst)

Tworuschka, Udo: Glauben alle an denselben Gott? Religionswissenschaftliche Anfragen, in: Christian Danz/Ulrich H. J. Körtner (Hg.), Theologie der Religionen. Positionen und Perspektiven evangelischer Theologie, Neukirchen 2005

Prof. Dr. Wolfgang Reinbold ist Beauftragter für Kirche und Islam im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

G'tteserfahrung und G'tteswesen

Eine jüdische Perspektive

Von Gábor Lengyel

Unsere Väter in der Bibel, Abraham, Isaak und Jakob haben ihre eigene persönliche G'tteserfahrung. Jeder von ihnen hatte eine eigene Begegnung und haderte mit Gott in einer bestimmten Weise.

G'tt ist der G'tt der Bundesschlüsse nicht nur mit dem Volk Israel, sondern auch mit Noach, wie wir es im Genesis 9,9 lesen: „Ich aber, siehe, ich errichte einen Bund mit euch und auch mit euren Nachkommen …"

Es stellt sich jedoch die Frage: Wer ist G'tt? G'tt ist für einen Juden nicht erfassbar. Moses fragt in der bekannten Dornbuschgeschichte im Exodus 3,13: „Siehe, ich komme zu den Kindern Israels und sage Ihnen: ‚Der G'tt eurer Väter sendet mich zu euch, dann werden sie mich fragen: Wie ist sein Name?'" Die Antwort G'ttes lautet: „*Ehje ascher Ehje*", אהיה אשר אהיה. Die Übersetzungen dieser drei Worte variieren, beispielsweise: „Ich bin, der da ist" oder „Ich werde sein, was ich sein will".

Was sagen jüdische Gelehrte zu der G'ttesidee?

Hermann Cohen (1842-1918), der große jüdische Philosoph, meinte, dass G'tt kein Mensch sein kann, der jüdische G'tt ist der G'tt der Geschichte. Je mehr wir in die Tiefe gehen, desto mehr sollten wir überzeugt sein, dass wir gar nicht versuchen sollten, das Göttliche zu verstehen. Wir lesen im Exodus 33,20: "Und Er sprach: Du vermagst nicht mein Angesicht zu sehen; denn kein Mensch kann mich sehen, so lange er lebt" (vgl. Cohen 1998, 76-102).

Maimonides' (12. Jahrhundert) Lehre zum G'ttesverständnis ist die Theologie der Negation: Der Mensch kann nicht sagen, was G'tt ist, sondern nur, was G'tt nicht ist!

Die Tora, speziell im Buch Exodus 34, 6-7, spricht über die sogenannten 13 Stufen oder Eigenschaften G'ttes: „Der Ewige ist unveränderlich, das ewige Wesen, ein allmächtiger G'tt, allbarmherzig und gnädig, langmütig, von unendlicher Huld und Treue, der seine Huld dem tausendsten Geschlecht noch aufbehält, der Missetat, Abfall und Sünde vergibt, der aber nichts ohne Ahndung hingehen lässt, vielmehr die Missetat der Eltern heimsucht an Kindern und Kindeskindern im dritten und vierten Geschlecht".

Sehr bewegend, welche Einstellungen der große jüdische und tief orthodoxe Philosoph und Torakommentator Joschua Leibowitz (20. Jahrhundert) zum G'tt hatte. Leibowitz sagte in einem Gespräch mit ihm: „Ich verstehe die Bedeutung der Worte: 'Ich glaube an G'tt' ohne die Annahme des Joches der Herrschaft des Himmels, ohne die Annahme des Joches der Tora und der Mizwot (Pflichten) nicht! Und er setzte fort: „Die Hauptsache des Glaubens ist, dass es nicht wichtig ist, wie G'tt den vorhersieht, entscheidend ist, wie der Mensch sich zu G'tt verhält". Leibowitz geht einen Schritt weiter: „Es steht geschrieben: ‚Ich bin G'tt' und der Mensch muss ihn erkennen. Das ist alles. Der Glaube besteht nicht darin, was ich von G'tt weiß, sondern darin, was ich über meine Pflichten gegenüber G'tt weiß" (vgl. Leibowitz 1990, 123).

Vielleicht lässt sich sagen, dass das Wesentliche und Entscheidende der Frömmigkeit im Judentum das Tun des Menschen ist, die Erfüllung des G'ttesgebotes, des Pflichtbewusstseins.

Literatur

Cohen, Hermann: Die Errichtung von Lehrstühlen für Ethik und Religionsphilosophie an den jüdisch-theologischen Lehranstalten (1904), in: Ben-Chorin, Schalom / Lenzen, Verena (Hg.): Lust an der Erkenntnis. Jüdische Theologie im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch, München 1988

Leibowitz, Jeshajahu: Gespräch über Gott und die Welt mit Michael Shashar, Frankfurt 1990

Dr. Gábor Lengyel ist Rabbiner der Liberalen Jüdischen Gemeinde Hannover.

Vorschau auf das nächste Heft:

Schwerpunktthema der Ausgabe 2/2015:
Apokalypse und die Rede vom Reich Gottes

Erscheinungstermin:
Ende Mai 2015

Glauben wir an denselben Gott?

Eine muslimische Perspektive

Von Hamideh Mohagheghi

In der muslimischen Dichtung und Literatur wird viel über, von und mit Gott gesprochen. Maulana Jalaluddin Rumi, der bekannte muslimische Mystiker des 13. Jahrhunderts befasst sich in seinen narrativen und lang erzählerischen Doppelversen mit diesem Thema. In einer Erzählung beschreibt er die individuelle Beziehung des Menschen zu Gott, die nicht unbedingt den bekannten Bildern und Vorstellungen von Gott entspricht. In sinngemäßer Übersetzung geht es um Mose und einen Schäfer. Eines Tages beobachtete Mose, wie ein Schäfer mit Gott spricht. Seine Sprache war einfach und kindisch und kam Mose sogar spöttisch vor. Der Schäfer sprach zu Gott und erzählte, dass er Diener Gottes werden wolle, Gottes Rock flicken, sein Haar kämmen, sein Kleid waschen und ihm die beste Milch bringen würde, wenn er nur wüsste, wo Gott zuhause sei. Mose hörte dieses Gespräch und beschimpfte den Schäfer daraufhin, dass er Gott verspotten wolle, und jagte ihn fort. Der Schäfer hörte auf zu beten und entfernte sich. Der Tadel Gottes ließ nicht lange auf sich warten, und Mose wurde von Gott angesprochen: „Mose! Du bist entsandt, die Menschen uns nahe zu bringen und nicht sie von uns zu trennen. Gott liebt das Gebet, was von ganzem Herzen kommt, mehr als die wohlgedrehten Worte der Intellektuellen:

> *„Denn ist dein Wort schief, deine Absicht gerade*
> *dein falsches Wort, es wird erhört aus Gnade.“*[1]

In dieser Erzählung werden drei wichtige Aspekte im Zusammenhang mit der Gott-Mensch-Beziehung angesprochen:

1. Jeder Mensch verfügt über gewisse individuelle Fähigkeiten und Möglichkeiten und kann gemäß der eigenen Lebenserfahrung ohne weiteres sich Gott zuwenden und mit ihm eine Beziehung aufbauen.
2. Keinem steht es zu – auch nicht einem Gesandten und Propheten wie Mose – zu beurteilen, ob Gebete der Menschen angenommen werden oder nicht.
3. Gottes Zuwendung und Gnade sind keine Grenzen gesetzt, nur Gott weiß, was im Herzen der Menschen ist, was sie bewegt und nur ER kann entscheiden, wie die Taten der Menschen zu beurteilen sind.

Die Frage, ob wir an denselben Gott glauben, setzt voraus, dass wir Gott beschreiben können und gemäß dieser Beschreibung beurteilen, ob Gott *derselbe* Gott ist. Hierin liegt die erste Hürde zur Beantwortung dieser Frage. Im Islam heißt es „Allahu akbar, Gott ist größer“. Er ist größer als jegliche Form der menschlichen Wahrnehmung, Vorstellung, Definition und bildhaften Darstellung – und doch dem Menschen näher als seine Halsschlagader, wie es in Sure 50 Vers 16 im Qur`an heißt.

Das höchste Gebot in den monotheistischen Religionen ist das Gebot, kein Bild von Gott zu machen, und doch gibt es in allen Religionen Beschreibungen, Namen und Attribute Gottes, um ihn den Menschen näher zu bringen.

Im Qur’an und in der islamischen Tradition sind Namen Gottes bekannt, die ihn als barmherzigen, zuwendenden, reueannehmenden, mächtigen, gerechten und auch strafenden Gott bezeichnen. Die multivalenten Namen und Attribute belegen die vielfältigen Zugänge zu einem einzigen Gott, der größer als alles ist, was ein Mensch denken und sich vorstellen kann. Der Begriff *Allah* propagiert nicht einen ganz anderen Gott, er ist das arabische Wort für Gott, das auch von den Christen und Anhängern anderer monotheistischen Religionen im arabischen Raum verwendet wird. Die vielfältigen Namen Gottes stehen nach islamischer Auffassung nicht für viele verschiedene Götter. Der Gott als Schöpfer und Erhalter der Schöpfung ist der Eine und Einzige Gott.

Die Wahrnehmungen und die Wege zu Gott sind unterschiedlich, sie bereichern und ergänzen sich gegenseitig, können aber auch zu Abgrenzungen führen. Diese Realität ist zu akzeptieren und zu respektieren, sollte aber keine Grundlage für die Teilung *eines einzigen Gottes* sein, der Schöpfer und Ursprung des Daseins ist, um einen ausschließenden Anspruch zu erheben. Der Qur`an lädt in Sure 3 Vers 64 ein, sich an dem einen Gott festzuhalten und Ihn als die verbindende Kraft anzuerkennen: Sprich: „Volk der Schrift, kommt herbei zu einem *gleichen Wort* zwischen uns und euch, dass wir *Gott allein* dienen und nichts neben Ihn stellen […]“

Prof. Dr. Hamideh Mohagheghi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaft an der Universität Paderborn.

1 Vgl. A. Schimmel, Rumi, Ich bin Wind und du bist Feuer, München 2003, 161.

Mein Gott – dein Gott – unser Gott?

Wie sollen wir anderen Religionen in der Kita begegnen? Ideen für eine religionspädagogische Teamsitzung in der Kita

Von Frauke Lange

Aus dem Alltag erzählt

Während einer Andacht im Kindergarten soll mit den Kindern gebetet werden. Die Pastorin leitet das Gebet ein und bittet die Kinder, still zu werden. Die Kinder hören nach und nach auf zu sprechen und viele falten die Hände. Ein kleiner muslimischer Junge, der neu im Kindergarten ist, weiß nicht so recht, was er tun soll. Also verschränkt er die Arme unter den Achseln. Die Erzieherin in der Gruppe sieht das und zeigt ihm ganz spontan, was er tun soll: die Hände falten.

Doch bevor die Pastorin mit dem Gebet beginnen kann, steht ein älteres muslimisches Mädchen auf und sagt zu dem Jungen: „Du bist Moslem. Du musst die Hände so halten." Und dann macht sie ihm die Gebetshaltung vor. Der Junge macht es ihr nach und hält dann seine beiden Hände mit den geöffneten Handflächen nach oben vor seinen Körper. Erst danach wird das Gebet gesprochen.

Im Anschluss der Andacht fragt ein Junge das muslimische Mädchen: „Aylin, hört Gott dich nur, wenn du die Hände so hältst?"

Orientierung

„Wie sollen wir anderen Religionen in der Kita begegnen?" Eine Frage, die immer wieder gestellt wird und nicht selten eine Verunsicherung seitens des pädagogischen Fachpersonals widerspiegelt. Eine Unsicherheit, die möglicherweise in zwei Aspekten begründet liegt: zum einen in der mangelnden Alltagserfahrung mit Menschen anderer Religionen, zum anderen im häufig nicht ausreichenden Wissen über die jeweiligen Religionen.

So gab die oben erzählte Begegnung Anlass, sich im Kindergartenteam mit anderen Religionen, insbesondere dem Islam[1], auseinanderzusetzen. Dazu wurde eine religionspädagogische Teamsitzung veranstaltet.

Zu Beginn der religionspädagogischen Einheit sollen die Erzieherinnen und Erzieher selbst mit ihren Erfahrungen, Vorstellungen, Ängsten und Fragen zu Wort kommen. Dazu wird in die Mitte eines Sitzkreises oder auch auf den Tisch eine Vielzahl von *Verkehrszeichen* gelegt. Im Idealfall sind das „reale" Spielzeugverkehrszeichen; es eignen sich aber auch entsprechende laminierte Fotos (**M 1**). Die Erzieherinnen und Erzieher werden nun gebeten, sich eines der Verkehrszeichen auszusuchen unter der Fragestellung: „Wenn ich an meine Kita und den Umgang mit anderen Religionen denke, dann ist das wie …"

Mögliche Antworten wären z. B.: „… dann ist das wie eine Sackgasse, weil ich so wenig über die anderen Religionen weiß" oder „… wie eine grüne Ampel, weil wir bei uns in gutem Kontakt mit den muslimischen Eltern stehen und uns gegenseitig bereichern."

Die aus diesem Einstiegsgespräch resultierenden Fragen („Weiß ich genug von anderen Religionen?" „Wie gehe ich mit Eltern um, die aus einer ganz anderen Tradition kommen als der, mit der ich vertraut bin?" „Worauf haben wir zu achten, wenn gemeinsam gegessen wird?" „Welche Feste werden in der anderen Religion gerade gefeiert?") und Ängste („Bin ich offen genug für Menschen und Traditionen anderer Religionen?" „Was erwartet mich im Umgang mit anderen Religionen?") werden dabei auf Moderationskarten geschrieben und thematisch geordnet.

Biblische Grundlegung: Abraham

Nachdem so die ersten Erfahrungen ausgetauscht wurden, soll anhand der Abraham-Erzählung ein biblischer Blick auf die drei großen Religionen Judentum, Christentum

1 Ein Vergleich von Christentum und Islam findet sich bei Dr. Christine Schirrmacher unter: www.efg-hohenstaufenstr.de/downloads/texte/islam_christentum_vergleich.html (zuletzt aufgerufen am 29.12.2014).

und den Islam geworfen werden. Die pädagogischen Fachkräfte vergegenwärtigen sich Abraham und seine Geschichte als gemeinsame Wurzel der drei monotheistischen Weltreligionen.

Als Textgrundlage dient die Abrahamsgeschichte (Gen 12-25 i. A.) aus der Einheitsübersetzung (**M 2**), nicht aus einer Kinderbibel oder freien Erzählung. Auf diese Weise werden Erzieherinnen und Erzieher ermutigt, sich auch im Kindergartenalltag bei der Vorbereitung von religionspädagogischen Einheiten mit dem Wortlaut aus der Bibel in einer gängigen Übersetzung auseinanderzusetzen.

Damit die Erzählung der Abrahamsgeschichte besser nachvollziehbar ist, wird sie nicht nur gelesen, sondern in einem sich fortlaufend entwickelnden Bodenbild (**M 3**) visualisiert. Damit wird den Erzieherinnen und Erziehern zugleich eine Methode angeboten, die sie in ihre eigene religionspädagogische Arbeit übernehmen können.

Raum geben für Reflexion

Im Anschluss daran und auch anknüpfend an die biblische Grundlegung sollte auf die konkreten Fragen der pädagogischen Fachkräfte eingegangen werden[2] und gleichzeitig das eigene Selbstverständnis als Person sowie Institution reflektiert werden.

- Die Kitas aller Träger – also auch die evangelischen Kitas – sollen geprägt sein durch eine Offenheit für jedes Kind, unabhängig von der Kultur, Nationalität, Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung der Eltern, und sie haben die Aufgabe, jedes Kind in seinem Recht auf Religion[3] wahrzunehmen und religiöse Begleitung möglich zu machen.[4]
  Die besondere Aufgabe einer evangelischen Kita ist es dabei, zum einen den Umgang mit religiöser Vielfalt zu pflegen, ohne auf der anderen Seite die Profilbildung als eine evangelische Einrichtung zu vernachlässigen.
- Es ist wichtig, das pädagogische Fachpersonal dabei zu unterstützen, Kinder gleich welcher Religion „religionssensibel“[5] zu begleiten. Damit ist nicht eine Vermischung verschiedener religiöser Traditionen gemeint, sondern es sollen Unterschiede geachtet und ein angemessener Umgang mit der Religion des/der jeweils anderen soll gepflegt werden.[6]
- Auch die Frage nach dem Umgang und Kontakt mit Eltern anderer Religionen spielt eine große Rolle. Hier ist es wichtig, Erzieherinnen und Erzieher darin zu bestärken, Eltern beim Erstkontakt mit der Kita deutlich zu machen, zu welchem Träger die Kita gehört. Zum Beispiel sollten im Erstgespräch bei einer evangelischen Kita die christlichen Feste, Rituale im Alltag, der Besuch von Kirchen und das Feiern der Gottesdienste benannt und konkretisiert werden – immer aber in dem Selbstverständnis, dass das Kennenlernen von Religionen und das Erleben von kultureller Vielfalt in der Kita selbstverständlich sind. So können sich Eltern anderer Religionen bewusst für oder gegen die Kita entscheiden und bei einer Entscheidung für diesen Ort eigene Anliegen und Ängste ins Gespräch bringen, denen man dann begegnen kann.
- Entlastend kann es sein, den pädagogischen Fachkräften zu vermitteln, dass es nicht zentrales Anliegen ist, den Kindern Wissen oder verbindliche Glaubensaussagen zu vermitteln, sondern die Kinder in ihrem Fragen und in ihrem (religiösen) Alltag ernst zu nehmen und mit ihnen in den Dialog über Gott und den eigenen wie anderen Glauben zu treten[7].

Aus einer solchen Teamsitzung können sich dann ganz konkrete Projekte entwickeln, wie z. B. die Planung und Durchführung eines Elternabends oder Festes zum Thema „Mein Gott – dein Gott – gegenseitiges Kennenlernen der Religionen“ oder einer größer angelegten Projektwoche in der Kita zu diesem Thema.

Literatur

Bederna, Katrin / König, Hildegard (Hg.): Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin, Düsseldorf 2009

Damon, Emma: Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du? Stuttgart, Wien 2002

Dommel, Christa, Interreligiöses Lernen im Elementarbereich: Kindertagesstätten und Kindergärten, in: Schreiner, P. u. a. (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005

Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Münster 2010

Schweitzer, Friedrich (Hg.): Mein Gott – dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim, Basel 2008

Frauke Lange ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Elementarpädagogik.

2 Wissenswertes im Überblick über die großen Religionen findet sich beispielsweise unter www.planet-wissen.de/kultur_medien/religion/ (zuletzt aufgerufen am 29.12.2014).

3 UN-Kinderrechtskonvention: Artikel 14: das Recht des Kindes auf Glaubens-, Gewissens- und Religionsfreiheit; Artikel 29: konkretisiert im Sinne von Persönlichkeitsentfaltung, Vermittlung von Achtung vor den Menschenrechten und Grundrechten, vor seinen Eltern, vor seiner kulturellen Identität, Sprache und Werten, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen.

4 Zur Beantwortung der Frage, mit welchen Konzepten der religiösen Vielfalt in den Kitas und Identitätsentwicklung des Kindes begegnet werden kann, gibt es unterschiedliche Modelle, vgl. dazu Christa Dommel unter: www.comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Handbuch_Interreligioeses_Lernen/37-Dommel-interreligioeses_Lernen_Elementarbereich.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.12.2014).

5 Mehr über „Religionssensible Begleitung in der Kita“ bei Bederna/König: Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen.

6 Vgl. dazu auch die Arbeitshilfe Religionen in der Kita. Impulse zum Zusammenleben in religiöser Vielfalt, S. 15, unter http://kita.zentrumbildung-ekhn.de/fileadmin/kita/Religion/Arbeitshilfe_Religionen_in_der_Kita_2012.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.12.2014).

7 Ebd.

M 2:
Erzählung: Abraham als Stammvater der drei monotheistischen Weltreligionen

Der Herr sprach zu Abraham: Zieh weg aus deinem Land, von deiner Verwandtschaft und aus deinem Vaterhaus in das Land, das ich dir zeigen werde.

(Auf ein ausgebreitetes grünes Tuch wird ein Holzkegel gestellt.)

Ich werde dich zu einem großen Volk machen, dich segnen und deinen Namen groß machen. Ein Segen sollst du sein. Ich will segnen, die dich segnen; wer dich verwünscht, den will ich verfluchen. Durch dich sollen alle Geschlechter der Erde Segen erlangen.
Da zog Abraham weg, wie der Herr ihm gesagt hatte.

(An das grüne Tuch wird ein braunes Tuch gelegt.)

Abraham war fünfundsiebzig Jahre alt, als er aus Haran fortzog. Abraham nahm seine Frau Sara mit, seinen Neffen Lot und alle ihre Habe, die sie erworben hatten, und die Knechte und Mägde, die sie in Haran gewonnen hatten.

(Zu dem Holzkegel werden weitere Holzkegel gestellt: Sara, Lot, Knechte und Mägde.)

Sie wanderten nach Kanaan aus und kamen dort an.

(Grünes Tuch ausbreiten, auf das alle Holzkegel gestellt werden.)

Der Herr erschien Abraham und sprach: Deinen Nachkommen gebe ich dieses Land. Dort baute er dem Herrn, der ihm erschienen war, einen Altar.

(Aus Holzklötzen einen Altar bauen.)

Nach einem Streit unter den Hirten Abrahams und Lots über das beste Weideland, trennen sich Lot von Abraham.

(Zwei braune Tücher legen – rechts und links neben das grüne für den Weg Lots und Abrahams.)

Der Herr sprach zu Abraham: Mach dich auf, durchzieh das Land in seiner Länge und Breite; denn dir werde ich es geben. Da zog Abraham mit seinen Zelten weiter und ließ sich bei den Eichen von Mamre in Hebron nieder. Dort baute er dem Herrn einen Altar.

(An das braune Tuch [Weg Abrahams] wird ein weiteres großes grünes Tuch gelegt und darauf werden die Holzkegel für Abraham und seine Familie gestellt sowie aus Holzklötzen ein weiterer Altar.)

Sara, Abrahams Frau, hatte ihm keine Kinder geboren. Sie hatte aber eine ägyptische Magd namens Hagar. Sara sagte zu Abraham: Der Herr hat mir Kinder versagt. Geh zu meiner Magd! Vielleicht komme ich durch sie zu einem Sohn.

(Zwei Holzkegel für Abraham und Sara etwas abseits von den Mägden und Knechten dicht nebeneinander stellen, einen für Hagar etwas entfernt.)

Abraham hörte auf sie. Er ging zu Hagar.

(Holzkegel Abraham zu Hagar stellen.)

Und sie wurde schwanger. Als sie merkte, dass sie schwanger war, verlor die Herrin bei ihr an Achtung. Da sagte Sara zu Abraham: Das Unrecht, das ich erfahre, komme auf dich. Ich habe dir meine Magd überlassen. Kaum merkt sie, dass sie schwanger ist, so verliere ich schon an Achtung bei ihr. Der Herr entscheide zwischen mir und dir. Abraham entgegnete Sara: Hier ist deine Magd; sie ist in deiner Hand. Tu mit ihr, was du willst. Da behandelte Sara sie so hart, dass ihr Hagar davonlief.

(Gelbes Tuch anlegen und den Holzkegel für Hagar dort aufstellen.)

Der Engel des Herrn fand Hagar an einer Quelle in der Wüste.

(Holzkegel für den Engel zu Hagar stellen.)

Er sprach: Hagar, Magd Saras, woher kommst du und wohin gehst du? Sie antwortete: Ich bin meiner Herrin Sara davongelaufen. Da sprach der Engel des Herrn zu ihr: Geh zurück zu deiner Herrin und ertrag ihre harte Behandlung! Der Engel des Herrn sprach zu ihr: Deine Nachkommen will ich so zahlreich machen, dass man sie nicht zählen kann. Weiter sprach der Engel des Herrn zu ihr: Du bist schwanger, du wirst einen Sohn gebären und ihn Ismael (Gott hört) nennen; denn der Herr hat auf dich gehört in deinem Leid.

(Holzkegel Engel verschwindet wieder, Hagar wieder zurückstellen.)

Hagar gebar dem Abraham einen Sohn und Abraham nannte den Sohn, den ihm Hagar gebar, Ismael.

(Einen kleinen Holzkegel für Ismael dazustellen.)

Der Herr erschien Abraham bei den Eichen von Mamre. Abraham saß zur Zeit der Mittagshitze am Zelteingang.

(In einer Ecke des Tuches ein braunes Tuch als Zelt falten, Abraham dazu setzen.)

Er blickte auf und sah vor sich drei Männer stehen.

(Drei Holzkegel dazu stellen.)

Er sagte: Man wird etwas Wasser holen; dann könnt ihr euch die Füße waschen und euch unter dem Baum ausruhen. Ich will einen Bissen Brot holen und ihr könnt dann nach einer kleinen Stärkung weitergehen. Sie erwiderten: Tu, wie du gesagt hast.
Abraham wartete unter dem Baum auf sie, während sie aßen. Sie fragten ihn: Wo ist deine Frau Sara? Dort im Zelt, sagte er. Da sprach der Herr: In einem Jahr komme ich wieder zu dir, dann wird deine Frau Sara einen Sohn haben. Sara hörte am Zelteingang hinter seinem Rücken zu.

(Hinter dem Zelt steht Sara.)

Abraham und Sara waren schon alt.
Da sprach der Herr zu Abraham: Warum lacht Sara und sagt: Soll ich wirklich noch Kinder bekommen, obwohl ich so alt bin? Ist beim Herrn etwas unmöglich? Nächstes Jahr um diese Zeit werde ich wieder zu dir kommen; dann wird Sara einen Sohn haben.

(*Die drei Holzkegel verschwinden, Abraham und Sara vor das Zelt stellen.*)

Der Herr nahm sich Saras an, wie er gesagt hatte, und er tat Sara so, wie er versprochen hatte. Sara wurde schwanger und gebar dem Abraham noch in seinem Alter einen Sohn zu der Zeit, die Gott angegeben hatte. Abraham nannte den Sohn, den ihm Sara gebar, Isaak.

(Zu Sara und Abraham wird ein kleiner Holzkegel-Isaak gestellt.)

Eines Tages beobachtete Sara, wie der Sohn, den die Ägypterin Hagar Abraham geboren hatte, umhertollte.

(Ismael und Isaak zusammenstellen.)

Da sagte sie zu Abraham: Verstoß diese Magd und ihren Sohn! Denn der Sohn dieser Magd soll nicht zusammen mit meinem Sohn Isaak Erbe sein. Dieses Wort verdross Abraham sehr, denn es ging doch um seinen Sohn. Gott sprach aber zu Abraham: Sei wegen des Knaben und deiner Magd nicht verdrossen! Hör auf alles, was dir Sara sagt! Denn nach Isaak sollen deine Nachkommen benannt werden. Aber auch den Sohn der Magd will ich zu einem großen Volk machen, weil auch er dein Nachkomme ist.
Am Morgen stand Abraham auf, nahm Brot und einen Schlauch mit Wasser, übergab beides Hagar, legte es ihr auf die Schulter, übergab ihr das Kind und entließ sie.

(Ein weiteres gelbes Tuch an das erste gelbe Tuch legen und Hagar und Ismael darauf stellen.)

Sie zog fort und irrte in der Wüste von Beerscheba umher. Als das Wasser im Schlauch zu Ende war, warf sie das Kind unter einen Strauch, ging weg und setzte sich in der Nähe hin, etwa einen Bogenschuss weit entfernt.

(Ismael unter ein paar Zweige legen, Hagar etwas entfernt davon stellen.)

Denn sie sagte: Ich kann nicht mit ansehen, wie das Kind stirbt. Sie saß in der Nähe und weinte laut.

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel sind im Internet unter www.rpi-loccum.de/material/pelikan abrufbar.

Gott hörte den Knaben schreien; da rief der Engel Gottes vom Himmel her Hagar zu und sprach: Was hast du, Hagar? Fürchte dich nicht, Gott hat den Knaben dort schreien gehört, wo er liegt. Steh auf, nimm den Knaben und halt ihn fest an deiner Hand; denn zu einem großen Volk will ich ihn machen. Gott öffnete ihr die Augen und sie erblickte einen Brunnen.

(Blaues Tuch falten als Brunnen.)

Sie ging hin, füllte den Schlauch mit Wasser und gab dem Knaben zu trinken. Gott war mit dem Knaben. Er wuchs heran, ließ sich in der Wüste nieder und wurde ein Bogenschütze. Er ließ sich in der Wüste Paran nieder und seine Mutter nahm ihm eine Frau aus Ägypten.

Die Lebenszeit Saras betrug hundertsiebenundzwanzig Jahre; so lange lebte Sara. Sie starb in Kanaan. Abraham kam, um die Totenklage über sie zu halten und sie zu beweinen. Dann begrub Abraham seine Frau Sara in der Höhle des Grundstücks von Mamre, das jetzt Hebron heißt, in Kanaan.

(Steine in eine Ecke des grünes Tuches „aufschichten" als Höhle – Saras Holzkegel dazulegen.)

Issak nimmt Rebekka zur Frau.

(Weiteren Holzkegel ergänzen.)

Hundertfünfundsiebzig Jahre wurde Abraham alt, dann verschied er. Seine Söhne Isaak und Ismael begruben ihn in der Höhle bei Mamre.

(Abraham zu Sara in die Grabhöhle legen. Danach Ismael und Issak wieder an den jeweiligen Platz stellen.)

Mit Abraham beginnt die besondere Segensgeschichte in den großen drei Monotheistischen Religionen. Höhepunkt der Offenbarung sind im Christentum Jesus Christus,

(Das entsprechende Symbol an eine Stelle des Bodenbildes legen.)

im Judentum Mose

(Das entsprechende Symbol an eine Stelle des Bodenbildes legen.)

und im Islam Muhammad.

(Das entsprechende Symbol an die Stelle des Bodenbildes legen.)

***

Alle drei Religionen kennen nur einen Gott, und Abraham ist der Stammvater. Wichtige Stellen sind für das Judentum die Abrahamsgeschichte in Gen 12-25 und Gen 26,24; Ex 4,5 sowie Ps 105,9.42.

Für das Christentum sind die entscheidenden Stellen der Stammbaum in Mt 1,1-17, wo Jesus als ein Nachkomme Abrahams ausgewiesen wird, sowie Mt 3,1-12, Joh 8,30-40.59, Röm 4 und Gal 3,1-18.

Im Islam finden sich an verschiedenen Stellen im Koran Ibrahimgeschichten wie z. B. in Sure 2,124-136; 3,64-68; 6,73-79; 9,114; 19,41-50; 21,58-69; 37,101-109.

Die Frage nach Gott im islamischen Religionsunterricht der Grundschule

Von Annett Abdel Rahman

Überlegungen zur Frage nach Gott

Die Frage nach Gott ist die Essenz des Religionsunterrichtes und sie ist die am schwierigsten zu bearbeitende Frage im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern. Warum?

Die Frage nach Gott kann nicht ohne die individuelle Wahrnehmung von Gott beantwortet werden – so verschieden Schülerinnen und Schüler sind, so unterschiedlich ist auch ihr Verhältnis zu Gott und ihr Bezug zu gelebter religiöser Praxis. Jede Religion hat ihre theologischen Grundlagen und Deutungsstrukturen für ihre Vorstellungen, wie Gott ist und was Gott von den Menschen will. Dies ist natürlich Grundlage im Religionsunterricht, um mit Schülerinnen und Schülern über Gott zu sprechen. Aber treffen diese theologischen Rahmenbedingungen zum Gottesverständnis auf die lebensweltlichen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern? Können sie ihr persönliches individuelles Gottesbild mit den Beschreibungen Gottes aus der Schrift ihrer Religion verbinden? Und wie kann man mit Schülerinnen und Schülern so über Gott sprechen, dass sie sich davon auch berühren lassen?

Diese Frage stellt sich natürlich auch im islamischen Religionsunterricht. In der Grundschule wird die Frage nach Gott im Kerncurriculum in einer expliziten Leitfrage thematisiert, sie wird dabei in den Zusammenhang von Gott – Glaube – Handeln gesetzt. Die angestrebten Kompetenzen sollen dabei die Fähigkeiten sein, *eigene Gottesvorstellungen zu benennen,* die *Vielfalt Gottes anhand seiner im Koran aufgeführten Namen zu beschreiben*, aber auch *unterschiedliche religiöse Ausdrucksformen zu kennen* und *an ihnen teilnehmen zu können*.

So wie in anderen Religionsunterrichten auch, ist die Schülerschaft im islamischen Religionsunterricht äußerst heterogen. Neben den heterogen ausgeprägten religiösen Bindungen, die Schülerinnen haben (oder eben nicht haben), leben sie in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Bezügen. Die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sind somit sehr verschieden, Gespräche über Gott gehören nicht immer dazu.

Exemplarisch für eine Unterrichtssequenz zur Frage nach Gott soll hier ein Kapitel aus dem Arbeitsheft „Bismillah – Wir entdecken den Islam“ für Klasse 3 (S. 8-12) vorgestellt werden, welches ich mit einer Autorin erstellt habe. Das Arbeitsheft ist für den bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht konzipiert und umfasst Arbeitsangebote zu spezifischen Unterrichtsschwerpunkten.

Einer dieser Schwerpunkte umfasst das Thema „Gott und der Glaube in meinem Leben“ und soll hier kurz vertiefend vorgestellt werden.

Anregungen für eine Unterrichtseinheit „Gott und der Glaube in meinem Leben“

Erster Schritt: Nach Gott fragen

Nach Gott fragen ist der Leitgedanke des Einstiegs in diese Sequenz. Ausgehend von den unterschiedlichen Erfahrungen und lebensweltlichen Bezügen der Schülerinnen und Schüler wird hier Raum gelassen, sich auszutauschen zu ihren möglichen Fragen: „Passt Gott auf mich auf?“ „Wie sieht Gott aus?“ „Hört mich Gott?“ „Wo ist Gott?“ usw. Die Fragen nach Gott können an der Tafel gesammelt werden, um zu ermutigen, über Gott ins Gespräch zu kommen. Dabei darf alles gesagt werden, was Schülerinnen und Schülern wichtig erscheint. Im Anschluss daran kann darüber gesprochen werden, was wir über Gott wissen können und was nicht. Dies dient als Vorbereitung, um in den folgenden Unterrichtsstunden konkreter mit Hilfe spezifischer islamischer Deutungen auf das Gottesbild im Islam eingehen zu können.

Einige Schülerinnen und Schüler, deren Lebenswelt tatsächlich von religiöser Praxis geprägt ist, werden da-

mit vertraut sein, dass viele Muslime ihre Tätigkeiten/ Handlungen mit dem Begriff „*Bismillah*“ beginnen. Dies bedeutet „Mit dem Namen Allahs …“ und meint die innere Haltung des Gläubigen, alles, was er tut, im Bewusstsein der Begleitung und im Vertrauen auf Gott zu tun. Das Kinderlied „*Bismillah*“ beschreibt dies aus dem Alltag eines Kindes heraus und bietet hier Anlass, sich darüber auszutauschen. Ziel des Austausches sollte an dieser Stelle nicht der Wissenstransfer muslimischer Normen sein, sondern das Mitteilen und das Zuhören, um eine vertrauensvolle Atmosphäre für weitere Gespräche über Gott aufzubauen.

Zweiter Schritt: Mit Gott sprechen

Mit Gott sprechen eröffnet als nächster Schwerpunkt dieser Sequenz die konkrete Möglichkeit, sich an Gott im Gespräch zu wenden. Grundlage dafür ist der Koranvers 2:18 „… ich bin nahe, ich höre den Ruf des Bittenden, wenn er mich ruft.“ Dieser Vers ist einer der eindrucksvollsten Verse im Koran über die Wechselwirkung zwischen Mensch und Gott. Ohne Vermittler kann der Mensch Gott anrufen und gleichzeitig wird ihm zugesichert, dass er erhört wird. Der Mensch darf sich also ohne Angst und in voller Zuversicht an Gott wenden.

Wie rufe ich Gott an, welche Möglichkeiten habe ich dafür? Im Arbeitsheft gibt es hier konkrete Angebote: „in Stille nachdenken“, „mit meinen Worten zu Gott sprechen“, „Gott danken“, „bekannte Bittgebete verrichten“. Diese Angebote könnten im Unterrichtsgespräch gemeinsam diskutiert werden. Dabei sollte größtmögliche Offenheit Voraussetzung sein: einerseits für diejenigen, für die das Gespräch mit Gott gelebter Alltag ist, und andererseits auch für diejenigen, denen das (noch) fremd ist. Schwerpunkt sollte hier der Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler sein, die darüber berichten können, welche Bedeutung das Gespräch mit Gott für sie hatte. Abschließend kann die Aufgabenstellung, ein Gebet schriftlich an Gott zu formulieren, einen Rahmen für ein persönliches Gespräch mit Gott geben. Ziel ist hier die persönliche Auseinandersetzung mit der konkreten Situation, sich an Gott zu wenden, das Nachdenken darüber, *was* man Gott *wie* mitteilen möchte, nicht der fertig formulierte Inhalt des Gebets. Dementsprechend sollte seitens der Lehrkraft mit Fingerspitzengefühl entschieden werden, ob Gebete vorgelesen werden und auch, ob in jedem Fall ein schriftlich verfasstes Gebet vorliegen muss.

Dritter Schritt: Gott fühlen

Gott fühlen lädt anhand eines farbenprächtigen Bildes ein, über Empfindungen, eigene Gedanken oder auch Erlebnisse und Erfahrungen Gott zu erspüren. Hilfreich ist hier ein vertrauensvoller Austausch verbunden mit einem Brainstorming entsprechender Wörter an der Tafel oder in einer kleineren Gruppe. Das gesammelte Wortmaterial soll im Anschluss helfen, allein oder in Kleingruppen ein Elfchen zur Frage „Wie ich Gott fühle“ zu schreiben.

In den bisherigen Angeboten war das subjektive Gottesverständnis der Schülerinnen und Schüler leitend für die Unterrichtsgespräche. Schwerpunkt der nächsten möglichen Unterrichtsstunden dieser Sequenz soll das islamische Gottesbild sein, um Schülerinnen und Schülern damit auch eine Perspektive anbieten zu können, wie Gott sich den Menschen beschreibt.

Vierter Schritt: Die schönsten Namen Gottes im Koran

Der Glaube an Gott wird durch die Eigenschaften Gottes, die fast alle im Koran erwähnt werden, illustriert. Gott hat die schönsten Namen: Die 99 Eigenschaften Gottes werden als die 99 schönsten Namen bezeichnet: „Und Allah gehören die schönsten Namen. Daher ruft ihn damit an …“, Koran 7:180. Unter diesen Namen sind die Attribute der absoluten Vollkommenheit Gottes zu verstehen. Da viele Attribute auch Eigenschaften von Menschen sind, ist es hier naheliegend, vorwiegend mit diesen zu arbeiten, um eine Brücke vom koranischen Text über das Wesen Gottes zur Vorstellung der Schülerinnen und Schüler zu schlagen. Auszugsweise werden folgende Eigenschaften Gottes im Arbeitsheft angeboten: *der Beschützer, der Gebende, der Gerechte, der Geduldige, der Verzeihende, das Licht, der Hörende* usw. Nun kann ein Austausch, erst mündlich, dann schriftlich, darüber erfolgen, wann konkret Gott beschützt, wann Er gibt, wann Er gerecht ist und wann Er verzeiht usw. Möglich wäre auch eine Gruppenarbeit mit Placemates, in der eine kleine Auswahl (ca. 3) an Namen Allahs besprochen wird. Dabei soll der konkrete Bezug der Schülerinnen und Schüler zu genau diesen Namen thematisiert werden und eine Einigung auf ein bis zwei Kernsätze erfolgen. Jede Gruppe kann dann ihr Ergebnis der Klasse mitteilen. Die jeweiligen Namen Gottes und der ausgearbeitete Bezug zu den Schülerinnen und Schülern können auf einem Plakat gesammelt werden und somit zu einer beeindruckenden Übersicht für das Klassenzimmer werden. Dies bietet eine ausgewählte Visualisierung dessen, welche Eigenschaften Gott den Menschen anbietet, um sich von Ihm „berühren“ zu lassen, oder Ihm letztendlich vertrauen zu können.

Im Islam ist der Glaube an Gott nicht losgelöst vom Umgang miteinander in seinen individuellen Lebenssituationen zu sehen, daher wird der letzte Teil der Unterrichtssequenz auch mit Aspekten des Handelns verknüpft.

Fünfter Schritt: Den Glauben leben

Den Glauben leben bezieht sich damit nicht nur auf das normative Verständnis religiöser Lebensregeln, wie z. B. die Frage danach, welche Speisen Muslimen erlaubt sind. Sondern es bezieht sich auch auf die ethische Grundforderung, welche im Koran immer wieder Erwähnung findet: „Gebiete Gutes und verbiete Schlechtes“. Dies wird anhand kleinerer im Arbeitsheft dargestellter Alltagssituationen, wie sie Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Lebenswelt erleben dürften, deutlich.

Zur Beendigung der Unterrichtssequenz wäre ein interreligiöser Austausch mit christlichen oder jüdischen Schülerinnen und Schülern hilfreich und spannend. Schwerpunkt kann das sicherlich verschiedene Gottesbild sein, in dem aber alle Religionen gemeinsame Eigenschaften Gottes entdecken können. Einen Anknüpfungspunkt bietet ebenso der Austausch über religiöse Ausdrucksformen, wie das Gespräch mit Gott in seinen unterschiedlichen Formen als Gebet, Gottesdienst oder freies Gebet. Die Teilnahme als Gast am Gottesdienst des Anderen in einer Synagoge, Kirche oder Moschee kann eindrucksvoll zeigen, wie Andere das Gespräch mit Gott führen und sich dabei möglicherweise berühren lassen. Das „Sich dem Anderen Mitteilen und Erklären" kann helfen, eigene Positionen und Empfindungen deutlich zu machen und zu reflektieren.

Ein besonderer Anspruch, aber nicht zu vernachlässigen, ist ebenso der Austausch mit nicht religiösen Schülerinnen und Schülern, um ein Schulklima zu schaffen, in dem ein wertschätzender Umgang mit allen Beteiligten und deren anderen Lebenswegen gelebt wird.

Literatur

Ceylan, Rauf (Hg.): Bismillah – Wir entdecken den Islam" Arbeitsheft für Klasse 3, Braunschweig 2012

Annett Abdel-Rahman ist Religionspädagogin und Lehrbuchautorin und unterrichtet an der Drei-Religionen-Grundschule in Osnabrück.

Die Anderen und ich

Unterrichtsideen zum Film „Monsieur Claude und seine Töchter"

Von Anne-Friederike Freißler

Vorüberlegungen zum Thema

„Die ‚Anderen' und ich – Das Eigene über das Fremde wahrnehmen und reflektieren" lautet der Titel einer Unterrichtssequenz, die vor allen Dingen den Umgang mit der Vielfalt ins Zentrum stellt.

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene wachsen gegenwärtig in einer Lebenswelt auf, die durch Pluralität, Heterogenität und Differenz gekennzeichnet ist. Ihr Aufwachsen vollzieht sich heute im Nebeneinander von verschiedenartigen, teils kontroversen Überzeugungen, Weltanschauungen, Religionen und politischen Positionen (EKD 1994, S. 40). In der Schule, am Praktikums- oder Arbeitsplatz und in der Freizeit treffen Menschen verschiedener Kulturen und unterschiedlichen Glaubens aufeinander. Diese Situation stellt neue und komplexere Anforderungen an den Religionsunterricht (Wiedenroth 2014, S. 38). Die fremden Religionen sind heutzutage nicht mehr nur die Religionen fremder Völker, über die man sich mit einer gewissen Distanz Wissen aneignet, sondern die Religionen und auch fremde Kulturen leben neben und mit uns. Diese Situation stellt die Gläubigen der verschiedenen Religionen vor die Frage, wie sie die jeweils anderen sehen und ob es eine gemeinsame religiöse Basis für das Gespräch und das Zusammenleben gibt (Renz 2011, S. 9). Dabei scheint es nicht das Hauptproblem zu sein, dass verschiedene religiöse Überzeugungen nebeneinander existieren, sondern dass die Konfrontation mit anderen Religionen in Deutschland mit einer verbreiteten Standpunktlosigkeit, vagabundierenden Religiosität und synkretistischen Mischformen einhergeht (EKD 1994, S. 26). In diesem Kontext kommt dem interreligiösen und interkulturellen Lernen erhebliche Bedeutung zu. Es soll Orientierung ermöglichen und Verständigung anbahnen. Schülerinnen und Schüler sollen mit der Herausforderung einer bestehenden kulturellen und religiösen Pluralität umgehen lernen. Konkret geht es darum Gespräche und Austausch zu initiieren, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Empathie zu stärken und konstruktive Begegnungen zu gestalten, d. h. z. B. gemeinsam zu lernen, zu leben und zu feiern (Born 2005, S. 1). Beim interreligiösen Lernen geht es um das Bewusstsein der eigenen Perspektive und um probeweise Übernahme der Fremdperspektive, um die eigene Religion aus der eigenen und der fremden Sicht und die fremde Religion aus der christlichen und der fremden Perspektive wahrzunehmen.

Johannes Lähnemann unterscheidet verschiedene Ebenen der Begegnung im Dialog. So sollte seiner Meinung nach zunächst die Gegenwart im Hinblick auf das Zusammenleben verschiedener Kulturen und Religionen betrachtet werden. Daran anschließend steht die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der jeweiligen Religion im Mittelpunkt des Dialoges, d. h. den Erhalt eines fundierten Basiswissens über den jeweils „Anderen", um darauf aufbauend Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und beurteilen zu können. Daraus resul-

tiert die Auseinandersetzung mit den eigenen (religiösen) Traditionen als eine Phase der Vergewisserung. Sie ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum Dialog, um gesprächsfähig zu sein. Auf der letzten Ebene der Begegnung steht die Begegnung selbst, das wahrhaftige In-Kontakt-Treten mit dem „Anderen“ mit meinem Gegenüber (Wiedenroth 2014, S. 165).

Didaktische Überlegungen

Unter Berücksichtigung dieser Ausgangslage ist die Unterrichtssequenz „Die ‚Anderen‘ und ich – Das Eigene über das Fremde wahrnehmen und reflektieren“ entstanden. Diese gliedert sich in zwei Teile. Während es im ersten Teil um den Aufbau und die Festigung des Wissens der Grundzüge des Islam und das Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der abrahamitischen Religionen geht, wird im zweiten Teil der Blick auf die Probleme der Pluralisierung gelenkt, wie zum Beispiel Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus, die den interreligiösen Dialog erschweren.

Die Unterrichtssequenz lässt sich, mit Blick auf das Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religion in der Integrierten Gesamtschule, dem inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Nach Religionen fragen“ zuordnen. So sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende des 8. Schuljahrs in der Lage sein, zum einen Grundzüge des muslimischen und jüdischen Glaubens darzustellen und gerade das Judentum in Beziehung zum Christentum zu setzen, als auch zum anderen einen respektvollen Dialog mit Anhängern anderen Glaubens führen zu können.

Darüber hinaus geht es um die Auseinandersetzung mit der Situation Andersgläubiger und die Vertretung einer eigenen Position im Dialog. Die Auseinandersetzung mit den dargestellten inhaltsbezogenen Kompetenzen schult neben der Deutungskompetenz auch die Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler, da sie sich zum einen ihrer eigenen religiösen Sprache bewusster werden und zum anderen in den Austausch mit dem Gegenüber treten können und ihre Gesprächsfähigkeit trainieren beziehungsweise optimieren.

Doch nicht nur der inhaltsbezogene Kompetenzbereich „Nach Religionen fragen“ wird berücksichtigt, sondern zudem der Bereich „Nach Gott fragen“, da das eine das andere bedingt. So sollen Schülerinnen und Schüler des Weiteren zur christlichen Vorstellung der Einzigartigkeit Gottes Stellung nehmen können und sie mit Gottesvorstellungen anderer Religionen vergleichen (Kultusministerium 2009, S. 15/16, S. 20, S. 28).

Hieran schließen sich die Lernerwerbe der zwei Teile der Unterrichtssequenz an:

Teil 1: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit zentralen Grundzügen des muslimischen Glaubens auseinander und setzen sie in Beziehung zu zentralen Grundzügen des christlichen und jüdischen Glaubens.

Teil 2: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Thematik „Vorurteile, Verallgemeinerungen, Rassismus“ auseinander und erarbeiten Wege des respektvollen Miteinanders.

Darstellung einer Unterrichtssequenz „Die ‚Anderen‘ und ich – Das Eigene über das Fremde wahrnehmen und reflektieren“

Bei der Zweigliederung der Unterrichtssequenz wurde sich an den Ebenen der Begegnung nach Lähnemann orientiert. Zur Sicherstellung des Lernerwerbs des ersten Teils, die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den zentralen Grundzügen des muslimischen Glaubens und dem Vergleich dieser mit denen des christlichen und jüdischen Glaubens, wurde sich an dem Kapitel 6 „Was glauben die Anderen? – Abraham und die Muslime“ des Lehrwerks „Moment mal! 2“ orientiert. Dieses wird im Folgenden nicht näher erläutert, sondern kann im Lehrwerk selbst eingesehen werden.

Teil 2: „Die ‚Anderen‘ und ich – Das Eigene über das Fremde wahrnehmen und reflektieren“ – Umgang mit Vielfalt anhand des Films Monsieur Claude und seine Töchter

MONSIEUR CLAUDE UND SEINE TÖCHTER
Filmplakat
© Neue Visionen Filmverleih

Der Film[1] – Inhalt

Der Film „Monsieur Claude und seine Töchter“ des Regisseurs Philippe Chauveron zählte schon kurz nach seinem Erscheinen im April 2014 in den französischen Kinos zu den zehn erfolgreichsten französischen Filmen aller Zeiten. Auch in Deutschland stieß er auf positive Resonanz, denn bereits in den ersten drei Wochen sahen über eine Millionen den Film in den deutschen Kinos.

Bei dem Film „Monsieur Claude und seine Töchter“ handelt es sich um eine sogenannte Culture-Clash-Komödie. Culture-Clash-Komödien nutzen Differenzen des alltäglichen Lebens. Dabei geht es häufig um klischeehafte Eigenarten von Angehörigen verschiedener Nationalitäten, aber auch schichtspezifische Unterschiede. Häufiges Thema sind interkulturelle Liebesbeziehungen, die nur schwer mit Familie und sozialem Umfeld vereinbar sind, dargestellt in übertriebener Inflexibilität zumindest eines Teils der Charaktere (Eltern etc.) bei der interkulturellen Kommunikation. Aus diesen Differenzen nutzt die Culture-Clash-Komödie Momente der Situationskomik (siehe http://www.wissenswertes.at/index.php?id=film-culture-clash).

Genau diese aufgeführten Aspekte weist der Film „Monsieur Claude und seine Töchter“ auf, denn auch hier treffen Menschen verschiedener Herkunft, Hautfarbe und Religion aufeinander und haben immer wieder aufs Neue mit Vorurteilen und „Inflexibilität“ zu kämpfen.

Inflexibilität zeigt sich vor allen Dingen bei den beiden Protagonisten Monsieur Claude und seiner Frau Marie Verneuil.

Ein französisches Ehepaar wie aus dem Bilderbuch: Claude (Christian Clavier) und Marie Verneuil (Chantal Lauby). © Neue Visionen Filmverleih

Beide leben in einem wunderschönen Gutshaus in der französischen Provinz. Während Geldprobleme ihnen fern sind, haben sie mit ganz anderen Problemen zu kämpfen. Denn wider ihre Vorstellung, dass alle ihre Töchter einen katholischen Franzosen aus gutem Hause heiraten, und somit die Fortführung ihrer Familientraditionen garantiert ist, schlagen diese einen ganz anderen Weg ein und geben zu verstehen, dass die Vorstellung ihrer Eltern von der gegenwärtigen französischen Gesellschaft „old fashioned“ ist.

Als sich drei ihrer Töchter mit einem Muslim, einem Juden und einem Chinesen verheiraten, geraten Claude und Marie Verneuil unter Anpassungsdruck. Beiden wird die globalisierte Welt vor Augen geführt, aber dort angekommen sind sie noch nicht. Hoffnung auf Einkehr von Normalität schöpfen beide, als die jüngste Tochter ihnen offenbart, dass sie einen französischen Katholiken heiraten wird. Zu diesem Zeitpunkt ahnen beide noch nicht, dass auch ihr vierter Schwiegersohn „irgendwie anders“ ist.

Auf uns Schwiegersöhne! Die drei Auserwählten, der chinesische Chao (Frédéric Chau), der jüdische David (Ary Abittan) und der muslimische Rachid (Medi Sadoun), sind glücklich. © Neue Visionen Filmverleih

Als sie ihn in einem Restaurant kennenlernen und feststellen müssen, dass er dunkelhäutig ist, kommen beide an ihre Grenzen. Geschwächt durch Beschneidungsrituale, Hühnchen halal und koscheres Dim Sum ist ihr Toleranzvorrat restlos aufgebraucht. Doch nicht nur das Ehepaar Verneuil ist mit der anstehenden Heirat nicht einverstanden. Auch Charles‘ Familie ist nicht gerade begeistert – ihr Sohn und eine „Catherine Deneuve“. Beide Seiten lassen sich daraufhin auf ein Kennenlernen ein. Streit, Unverständnis und Vorwürfe sind durch die Einstellungen beider Seiten vorprogrammiert und die Hochzeit droht zu kippen.

Der Film – Didaktische Begründung

Interreligiöses Lernen kann und wird auch durch Medienrezeption angestoßen (Schröder 2005, S. 529). Der Einsatz des Films „Monsieur Claude und seine Töchter“ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen distanzierten Zugang zu der Thematik, beispielsweise im Hinblick darauf, dass Andere aussprechen, was man selber denkt/denken würde, sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Die Figuren in dem Film bieten zudem die Möglichkeit des Perspektivenwechsels, der ein zentrales Element des interreligiösen, aber auch interkulturellen Lernens darstellt.

1 Monsieur Claude und seine Töchter, Komödie, Frankreich 2014, 97 Minuten. Regie: Philippe De Chauveron, Produzent: Romain Rojtman. Ohne FSK, www.monsieurclaude.de

Der Film „Monsieur Claude und seine Töchter“ weist somit ein großes Potential zur Arbeit mit und an ihm auf. Es geht hier nicht um „political correctness“, sondern darum, das, was da ist, nämlich Vorurteile, Intoleranz und Rassismus, sichtbar zu machen, und gerade durch das „Offensichtliche“, den Blick auf das „Verborgene“, d. h. die eigene Sichtweise auf die aufgeführte Thematik, zu richten – *Das Eigene über das Fremde wahrnehmen und reflektieren.*

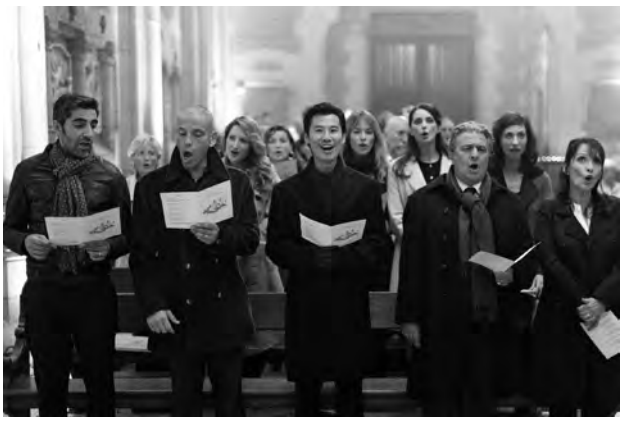
Das, was wir in unserer Gesellschaft „im Großen“ haben, nämlich das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen, Herkunft und Religionen und die damit einhergehenden Vorurteile, die zwischen den Menschen kursieren und das Miteinander erschweren, zeigt sich „im Kleinen“ in der Familie Verneuil.

Der Film spielt mit dem „Extremen“. Außergewöhnlich erscheint, dass in einer Familie so viele Kulturen aufeinandertreffen. Nicht nur die französische Kultur steht den Anderen gegenüber, sondern diese sich auch untereinander, was die Gesamtsituation zudem verkompliziert. Es geht nicht nur um Vorurteile der Franzosen gegenüber „Anderen“, sondern auch, um die Vorurteile der „Anderen“ untereinander.

Diese Vorurteile sind greifbar, d. h., dass sie Schülerinnen und Schülern zumeist bekannt sind und sie ihre Bedeutung ansatzweise in einen Kontext einordnen können. Häufig bleiben die Vorurteile im Raum stehen und werden nicht ausdiskutiert. Zumeist werden sie aber auch gar nicht öffentlich ausgetauscht, sondern nur in bestimmten Personenkonstellationen. Deshalb ist auch das Setzen von Beobachtungsschwerpunkten bei der Betrachtung des Films von Nöten. Die Frage, die dabei im Raum steht, ist, wie welche Vorurteile in den einzelnen „Gruppierungen“ (Töchter, Ehepaar Verneuil, Schwiegersöhne, Ehepaare, …) kommuniziert und thematisiert werden. Zudem gibt es in dem Film immer wieder Szenen, in denen „zu viele“ Vorurteile, auch Stereotype, aufeinandertreffen, sodass man gar nicht weiß, bei welchem man mit der (Auf-)Klärung beginnen soll. Bei manchen der Vorurteile merkt man, dass sie in gewisser Weise schon „normal“ geworden sind und man ihnen mit Ironie begegnet. Immer wieder lässt der Regisseur die Darsteller über Vorurteile stolpern. Stets verkomplizieren sie das Miteinander.

Das Weihnachtsfest im Hause Verneuil scheint einen Wendepunkt darzustellen. Dieses wird zum einen beim Festmahl deutlich, als Marie Verneuil drei verschiedene Gänse/Truthähne serviert (halal, koscher, „normal“) und jeder von jedem probieren möchte. Zum anderen zeigt sich eine gewisse Annäherung in der Szene, als alle vier Schwiegersöhne zusammen die Nationalhymne singen.

Denn bei all der Verschiedenheit haben alle fünf Männer, auch Claude Verneuil, eines gemeinsam: Sie sind alle, unabhängig von ihrer Herkunft, vollwertige und gleichberechtigte Bürger Frankreichs (Institut für Film und Kultur 2014, S. 6). Jeder von ihnen leistet seinen individuellen Beitrag zu der französischen Gesellschaft, die dadurch besonders wird.



Chor der Kulturen: Der verstimmte Monsieur Claude (Christian Clavier) singt mit seinen Schwiegersöhnen um die Wette. © Neue Visionen Filmverleih

Auch in Deutschland haben wir diese Vielfalt, mit der die Schülerinnen und Schüler tagtäglich im Raum Schule und privat konfrontiert werden. Der Film zeigt einen Umgang mit dieser Vielfalt auf. Er veranschaulicht, dass interreligiöses und interkulturelles Lernen nur im Miteinander passieren kann, im Austausch, im Teilhabenlassen, im gemeinsamen Erleben von Situationen und Anlässen.

Nur im Miteinander können Vorurteile und Stereotype abgebaut, aber vielleicht auch bestätigt werden, denn Vorurteile spalten nicht nur, sondern weisen auch auf das Besondere hin, auf das, was das, was den „Andere(n)“ ausmacht. Als dieses „Besondere/Einzigartige“ sollte man es aber auch ansehen und es als Bereicherung für unsere Gesellschaft erfahren, die durch die Vielfalt wächst und lebendig wird.

Der Film –
Einsatz in den ersten zwei Doppelstunden

Im Folgenden wird anhand der ersten beiden Doppelstunden exemplarisch die Arbeit mit dem Film „Monsieur Claude und seine Töchter“ im Rahmen des Religionsunterrichts dargestellt.

Erste Doppelstunde:
In der 1. Doppelstunde geht es um die Annäherung der Schülerinnen und Schüler an den Film und seine Thematik. Sie sollen am Ende der Unterrichtsstunde in der Lage sein, festzuhalten, dass die Charaktere in dem Film in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, und zudem, welches der mögliche Hintergrund dieses Verhältnisses ist. So sollen sie beispielsweise anhand der Analyse des Filmplakates aufzeigen können, dass verschiedene Religionen und Kulturen in dem Film eine Rolle spielen und dem Ehepaar Verneuil wohl eine „exklusive“ Rolle zukommt, da sie auf dem Filmplakat räumlich distanziert von den anderen sind. Das Verhältnis der Figuren des Films untereinander erfährt eine erste gewisse Klarheit, indem die Schülerinnen und Schüler sich in Kleingruppen gezielt mit einzelnen Gruppierungen auseinandersetzen und sich am Ende der Unterrichtsstunde über ihre Beobachtungen

austauschen. Auffallend wird am Ende der Stunde sein, dass die Gruppierungen unterschiedlich untereinander und miteinander agieren und die Thematik der „Vorurteile“ und „Stereotype“ alle gleichermaßen bestimmt.

Vor der Unterrichtsstunde wird auf den Tischen der Tischgruppen eine Klarsichthülle deponiert, die alle benötigten Materialien für die Unterrichtsstunde beinhaltet. Zu Beginn der Stunde präsentiert die Lehrkraft das Filmplakat zu „Monsieur Claude und seine Töchter“ und bittet die Schülerinnen und Schüler auf dem Arbeitsblatt „Monsieur Claude und seine Töchter – eine erste Annäherung“ den benannten Arbeitsauftrag zu bearbeiten (**M 1**). Im Anschluss daran tauschen sie sich in ihrer Tischgruppe über ihre Notizen aus und halten zentrale Merkmale des Plakates auf farbigen Zetteln fest. Diese werden im Plenum gesammelt und besprochen.

Daran anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler einen ersten Einblick in den Film (Szene 1: 00:00 bis 13:07). Mit der gezeigten Szene kann auf zwei verschiedene Weisen umgegangen werden. Zum einen kann die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern Beobachtungsschwerpunkte (**M 2a**) zuweisen. Die folgenden Beobachtungsschwerpunkte bieten sich an:

1. Das Ehepaar Verneuil
2. Die Töchter und ihre Partner
3. Die Schwestern untereinander
4. Die Partner der Töchter untereinander
5. Religiöse Elemente/Hinweise & Vorurteile im Film

Da die Thematik der Beobachtungsschwerpunkte sehr grob formuliert ist, bleibt den Beobachtern und Beobachterinnen ein gewisser interpretativer Freiraum bei dem Anfertigen von Notizen zum Film. Die aufgeführten Beobachtungsschwerpunkte können immer wieder im Rahmen den Unterrichtssequenz aufgenommen werden, beispielsweise bei der Analyse weiterer Szenen des Films oder der Reflexion von Schülerergebnissen aus kreativen Arbeitsprozessen (Rollenspiele, Bilder, …).

Alternativ könnten die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt erhalten, das inhaltliche Fragen aufweist (**M 2b**). Hier wird ihr Blick mehr gelenkt. Im Anschluss an die gezeigte Filmsequenz finden sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppen (Beobachtungsschwerpunkt) zusammen und tauschen sich über ihre Notizen aus. Ihre Ergebnisse halten sie auf Plakaten in Form einer selbst gestalteten Grafik und einem erklärenden Text fest. Diese werden den Anderen präsentiert und besprochen.

Zweite Doppelstunde:

Die zweite Doppelstunde knüpft an die erste Doppelstunde an und vertieft den Aspekt der „Vorurteile“ und die Folgen, die diese für das Miteinander der Familienmitglieder der Familie Verneuil haben. Zudem kommt ein neuer Begriff ins Spiel, der für die weitere Arbeit mit dem Film zentral wird: der Begriff „Rassismus“. Dafür wird ein zweites Mal die Szene gezeigt, in der Claudes und Maries Tochter Ségolène und ihr Mann Chao alle zum Essen zu sich einladen, bis zu der Stelle, an der Rachid seinem Schwiegervater vorwirft eine rassistische Bemerkung gemacht zu haben. Was nun? Mit dieser Frage sollen sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Unterrichtsstunde auf verschiedene Art und Weise auseinandersetzen. Wesentlich ist dabei der Perspektivwechsel. Den Schülerinnen und Schülern soll die Möglichkeit gegeben werden, die verschiedenen Perspektiven, die in der Szene eine Rolle spielen, einnehmen zu können und davon ausgehend eine eigene Sichtweise auf die Dinge (ansatzweise), auch im Austausch mit anderen, zu entwickeln.

Zu Beginn der zweiten Doppelstunde zeigt die Lehrkraft noch einmal die dritte Szene aus der ersten Doppelstunde (Szene 2: 05:53 bis 09:56). Hierbei handelt es sich um die Situation, als alle sich bei Chao und Ségolène zum gemeinsamen Essen einfinden. Ziel der Unterrichtsstunde soll es sein, dass die Schülerinnen und Schüler aufzeigen, welche Probleme das Zusammenleben der Familie Verneuil erschweren. Nach der Filmsequenz bearbeiten sie auf einem Arbeitsblatt zunächst in Einzel-, dann in Partner- und abschließend in Gruppenarbeit die benannten Aufgaben (**M 3**). Abschließend präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse. Über den Beobachtungsauftrag kommen die Schülerinnen und Schüler ins Gespräch.

Weiterführende Arbeit mit dem Film

In der darauffolgenden Doppelstunde sollte der Begriff Rassismus ins Gespräch gebracht und definiert werden. Neben den dargestellten Szenen weist der Film viele Schlüsselszenen auf, die geeignet sind, um mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen. Da an dieser Stelle nicht alle ausführlich dargestellt werden können, möchte ich einzelne Szenen im Folgenden hervorheben und Impulse für die Arbeit mit diesen aufzeigen:

- Szene 3 – Laure & Charles (19:39 bis 20:38): Umgang mit Vorurteilen;
- Szene 4 – Halal/Koscher/Ente (21:03 bis 21:52): Andere Religionen andere Geschmäcker – Zeichen der Begegnung;
- Szene 5 – Vorurteile (22:27 bis 26:59): Welche Vorurteile stehen zwischen den Kulturen und Religionen?
- Szene 6 – Gemeinsames entdecken und Unterschiede erkennen (26:03 bis 34:46/36:25): Weihnachten – Fest der Liebe; alle Familienmitglieder bemühen sich um ein besinnliches Weihnachtsfest und überschreiten dabei Grenzen, zugleich führen Neuigkeiten in der Familie von Charles zu Konflikten;
- Szene 7 – Die Krippe (27:00 bis 27:11): Wer war und ist Jesus Christus?
- Szene 8 – Die Messe (27:12 bis 31:21): Weihnachten – das Fest der Liebe; alle Familienmitglieder bemühen sich um ein besinnliches Weihnachtsfest und überschreiten dabei Grenzen;
- Szene 9 – französische Nationalhymne (32:00 bis 32:32): Sind wir nicht alle Franzosen?
- Szene 10 – Laures Beichte (40:03 bis 45:43): Vorurteile blockieren Beziehungen;

- Szene 11 – Was haben wir dem lieben Gott getan? (45:44 bis 46:16): Schülerinnen und Schüler gehen der Frage unter Berücksichtigung des Filmverlaufs nach.

Impulse für die Weiterarbeit

Die Analyse des Films, gerade mit Blick auf die herausge- und erarbeiteten positiven Schritte im Umgang mit kulturellen und religiösen Unterschieden, bietet eine gute Grundlage, um die Schülerinnen und Schüler zum einen recherchieren zu lassen, welche Projekte es beispielsweise in ihrer näheren Umgebung gibt, die sich für den interreligiösen Dialog einsetzen. Ansprechpartner wären zum Beispiel die ortansässigen Gemeinden. Zum anderen können Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen selber Projekte erarbeiten, beispielsweise die Ausrichtung einer interreligiösen Feier, um ihre Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenz weiter auszubilden.

Anne-Friederike Freißler ist Lehrerin und Fachbereichsleiterin für das Fach Ev. Religion / Werte und Normen / Deutsch an einer Integrierten Gesamtschule in Braunschweig

Literatur

Institut für Kino und Filmkultur e.V. (Hg.): Kino & Curriculum – Monsieur Claude und seine Töchter, Wiesbaden 2014. (www.film-kultur.de/glob/monsieur-claude-und-seine-toechter_kc.pdf)

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5-10 – Evangelische Religion, Hannover 2009

Husmann, Bärbel/Merkel, Rainer (Hg.): Moment mal! 2 Evangelische Religion, Stuttgart 2013

Renz, Andreas: Beten wir alle zum gleichen Gott? Wie Juden, Christen und Muslime glauben, München 2011

Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Kompetenter Religionsunterricht – Konzeptionell, kreativ und konkret, Braunschweig 2014

EKD: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994

Born, Julia: RPI virtuell – Ein Interview mit Peter Schreiner – Interreligiöses Lernen: Vielfalt der Religionen als Teil von Gottes Schöpfung wahrnehmen – Brücken bauen durch Begegnung!, 2005

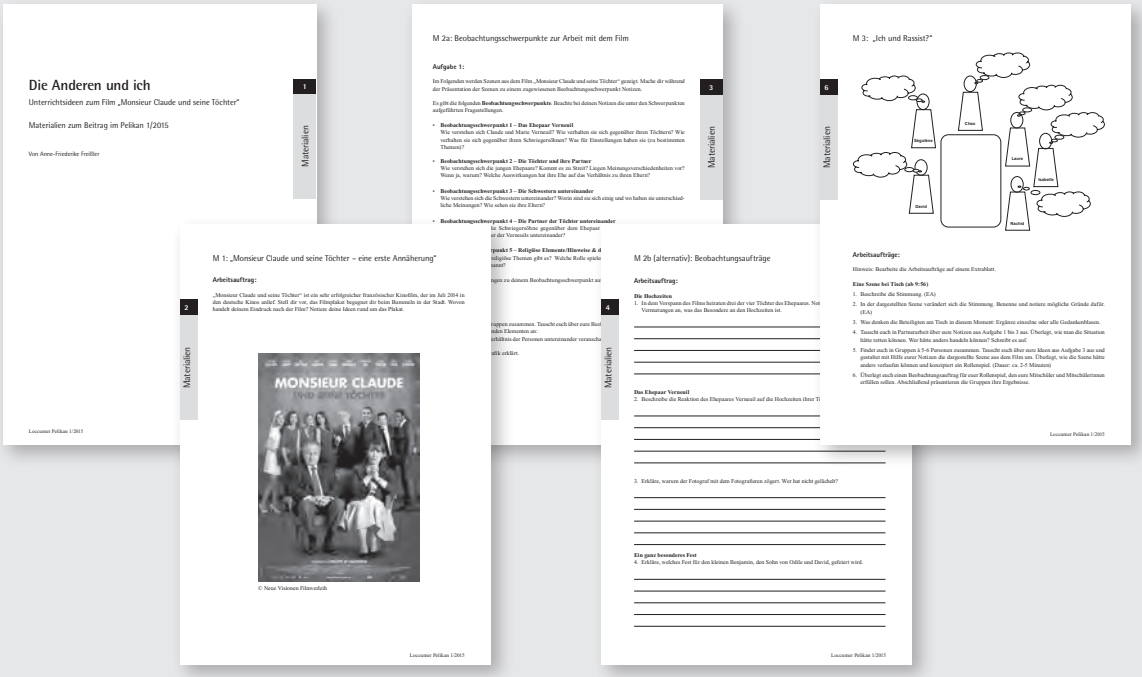
Schlüter, Richard: Methoden des interreligiösen Lernens: Grundsätzliche Überlegungen, in: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005

Schröder, Bernd: Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik, in: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005

www.wissenswertes.at: www.wissenswertes.at/index.php?id=film-culture-clash

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel sind im Internet unter www.rpi-loccum.de/material/pelikan abrufbar.



„Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen;
aber nun hat mein Auge dich gesehen" (Hiob 42,5)

Mit Schülerinnen und Schülern der Sek II von der (Un-)Verfügbarkeit Gottes sprechen

Von Kirsten Rabe

Vorüberlegungen

Mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II über die Gottesfrage zu sprechen, setzt voraus, dass sie sich einlassen auf etwas, das von dem einen als zu privat, von der anderen als Fremderfahrung, von einem dritten als ganz vertraut empfunden werden kann. Hinzu kommt, dass alles menschliche Reden von Gott (R. Bultmann) ein subjektives ist, das nur aus der Gott-Mensch-Beziehung heraus verstanden werden kann und will. Damit gibt sich der Unterrichtsgegenstand selbst letztlich in unterschiedlicher Hinsicht gleichermaßen verfügbar wie unverfügbar.

Die Gottesfrage im Religionsunterricht immer auch zugleich aus der Perspektive der Anthropologie zu stellen, liegt nicht nur theologisch auf der Hand, sondern ermöglicht didaktisch Chancen für den Unterricht. Jugendliche dieser Jahrgangsstufen stellen verstärkt die Frage nach der eigenen Identität und der persönlichen Lebensgeschichte. Sie machen Erfahrungen von Freiheit und Machbarkeit ebenso wie die von Begrenzung und Ohnmacht. Dabei kann die Frage nach Gott, nach seiner Gegenwart und Abwesenheit, Teil dieser persönlichen Erfahrungen sein.

Die Frage nach der (Un-)Verfügbarkeit Gottes ist die nach der Klärung und Vergewisserung der eigenen Gottesbeziehung. Und diese Gottesbeziehung ist grundgelegt in der durch Gott gestifteten, sein Geschöpf wertschätzenden Beziehung der imago dei. Alles Reden von Gott (und mit Gott) trifft letztlich immer wieder in dieser zentralen biblischen Aussage zusammen.

Gegenwart oder Ferne Gottes werden vor allem in existenziellen Situationen des Lebens relevant, in denen Vergewisserung aus unterschiedlichsten Gründen notwendig wird. Diese Erfahrung kann den Jugendlichen vertraut sein – und steht häufig in engem Zusammenhang mit der Theodizeeproblematik.

Die (Un-)Verfügbarkeit Gottes lässt sich im Unterricht thematisieren an biblischen Figuren, deren Geschichten von solchen existenziellen Situationen erzählen: Menschen wie Abraham, Mose, Hiob, Jakob oder Jesus selbst können in ihrem Ringen mit Gott und ihrer Suche nach Vergewisserung für Schülerinnen und Schüler Anknüpfungsmöglichkeiten für Identifikation geben.

Hiob

Das Buch Hiob bietet anthropologisch wie theologisch zentrale Aspekte für die Frage nach der (Un-)Verfügbarkeit Gottes:

a. den Wandel von Selbstbild und Gottesbild in der Figur des Hiob selbst,
b. Klage und Theophanie als Ausdruck und Vergewisserung der Gott-Mensch-Beziehung,
c. die Auflösung des Tun-Ergehen-Zusammenhangs.

Über die Erzählebene hinaus stellt das Buch Hiob nicht nur die grundsätzliche *Anfrage an die Verheißung und den Segen Gottes*, sondern spiegelt gleichzeitig Facetten des *Menschen- und Gottesbildes der drei abrahamitischen Religionen* wider.

Bausteine für den Unterricht

Im Folgenden werden Ideen für eine Unterrichtssequenz skizziert, die je nach schulinternem Lehrplan im Semester zur Gottesfrage oder in dem zur Frage nach dem Menschen ihren Ort finden kann.

Die Schülerinnen und Schüler bringen aus den Jahrgangsstufen 9/10 für gewöhnlich Vorwissen zum Buch

Hiob mit. In diesem Doppeljahrgang liegen inhaltliche Schwerpunkte auf dem Gottesbild und der Theodizeeproblematik.[1]

Entsprechend werden für die konkrete Unterrichtsplanung im Kursunterricht der Sek II die Auswahl und der Umfang der Textauszüge ausfallen, die gelesen und erarbeitet werden.[2]

Es ist für das Verständnis der Erzählung nicht zwingend notwendig, die Lektüre als Ganzschrift zu lesen. Zentrale inhaltliche Elemente sind:

- die Vorgeschichte Hiobs, die auch sein Denken im Tun-Ergehen-Zusammenhang deutlich macht;
- das erfahrene Leid, das diesen Menschen immer ein Stück mehr zerstören will;
- die Antworten der Freunde Hiobs, die selbst nicht anders können als im Tun-Ergehen-Zusammenhang zu argumentieren und sich – aus Sicht des Lesers – damit als ziemlich hilflose, subjektiv betrachtet sogar als schlechte Freunde zu erkennen geben;
- die Klage Hiobs als existenzielle Anfrage an die Gegenwart und Gerechtigkeit seines Gottes;
- die Theophanie und Antwort Gottes aus dem Wettersturm;
- die Zurechtweisung der Freunde durch Gott und damit die Widerlegung des Tun-Ergehen-Zusammenhangs und eines falschen Gottesbildes durch Gott selbst;
- das Ende der Geschichte – das Schülerinnen und Schüler in seinem „Happy End-Charakter“ häufig als sehr fragwürdig empfinden.

Hiob klagt Gott an

Hiob, dessen Gottesbeziehung und Weltdeutung sich aus dem Tun-Ergehen-Zusammenhang heraus verstehen, weiß, dass er zu Unrecht leidet. Statt sein Schicksal aber weiterhin demütig hinzunehmen, wie er es seiner Frau gegenüber zu Beginn der Geschichte noch vertreten hat (**M 2**: „Der Herr hat‘s gegeben, der Herr hat‘s genommen; der Name des Herrn sei gelobt!“), verflucht Hiob seine Existenz (**M 1**) und wirft Gott dessen größtes Geschenk, sein Leben, wieder vor die Füße: „Ausgelöscht sei der Tag, an dem ich geboren bin!“ Drastischer kann er seinem Schöpfer kaum begegnen.[3]

Hiob geht noch weiter. Er fordert Gerechtigkeit ein und behauptet selbstbewusst seine Unschuld: „Gott möge mich wiegen auf rechter Waage, so wird er erkennen meine Unschuld! O hätte ich einen, der mich anhört – hier meine Unterschrift! Der Allmächtige antworte mir!“

Problemtisch an dieser eingeforderten Gerichtssituation, die Schülerinnen und Schüler in einem Schaubild nachzeichnen können, ist in letzter Konsequenz die Frage, wer der Richter sein kann, wenn Gott zum Angeklagten wird.

Den Jugendlichen muss an dieser Stelle deutlich werden, dass Hiobs (An-)Klage in der absoluten Gewissheit seiner Gottesbeziehung geschieht. Es ist nicht etwa so, dass Hiob seinen Glauben an Gott aufgibt, wie seine Frau es von ihm einfordert (**M 2**: „Hältst du noch fest an deiner Frömmigkeit? Sage Gott ab und stirb!“) und wie es Schülerinnen und Schüler manchmal etwas voreilig formulieren. Die Klage Hiobs macht nur Sinn innerhalb der Gott-Mensch-Beziehung. Sonst liefe sie ins Leere. Hiob fordert selbstbewusst ein, dass Gott die zu ihm gestiftete Beziehung und die damit verbundene Verheißung und den Segen von Angesicht zu Angesicht bestätigt – dass sein verborgener Gott sich ihm in dieser bedrohlichen Situation als verfügbar zeigt.

Das Gespräch darüber, mit welchem Menschen sich die Jugendlichen zuletzt sehr heftig gestritten haben, kann hier eine Verständnisbrücke bauen: Man ringt nur mit einem Gegenüber, mit jemandem, der einem wirklich wichtig ist. Und den schreit man dann möglicherweise auch mal an, wie es Hiob hier mit Gott tut.

Die Skulptur von Martin Wilke (**M 3**) zeigt die intensive Gottesbeziehung in den überdimensionalen Händen des betenden und ringenden Hiob an. Die existenzielle Bedrohung durch das erfahrene Leid, aber auch durch die Wut und Verzweiflung, weil Gott fern erscheint oder gar als ungerechter Gott in Erscheinung tritt, sind der Figur anzusehen und nachzuspüren. Gott wird angeschrien, der Körper ist gekrümmt, die Gottesferne – oder die Gegenwart dieses als grausam empfundenen Gottes – erscheinen körperlich wie psychisch kaum zu ertragen.

Gottes Antwort aus dem Wettersturm (M 4)

Gott antwortet dem (an-)klagenden Hiob. Die Bedeutung dieser Theophanie als Verfügbarmachen Gottes und als Bestätigung der bestehenden Gott-Mensch-Beziehung ist Schülerinnen und Schülern meist gar nicht bewusst, denn sie verbleiben gedanklich zunächst bei dem ihrer

1 Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe nimmt diese inhaltlichen Aspekte unter dem Kompetenzbereich „Gott“ wieder auf. Hier sind als inhaltliche Kompetenzen formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Theodizee-Frage und der Erfahrung der Abwesenheit Gottes auseinander“ und „erklären die Spannung zwischen der Rede von Gott und der Unverfügbarkeit Gottes“ (Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, 37). In diesem Zusammenhang sind als verbindliche Grundbegriffe „deus absconditus“ und „deus revelatus“ vorgesehen (vgl. a.a.O., 22.24).

2 Das Buch Hiob gehört zu den unter dem Kompetenzbereich „Gott“ vorgesehenen biblischen Basistexten. Die Auswahl der Textauszüge liegt dabei in der Entscheidung der Lehrkraft (Kercurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, 22).

3 Es ist an dieser Stelle in zweifacher Hinsicht sinnvoll, die im Kerncurriculum unter dem Kompetenzbereich „Mensch“ formulierte inhaltsbezogene Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler erläutern die biblische Auszeichnung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes“ (Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, 37) in den Fokus zu nehmen: So wird ihnen zum einen deutlich, was Hiob in seiner Klage mit dem Wunsch, nie geboren worden zu sein, zurückweist; zum anderen wird erkennbar, wie eng und wertschätzend diese in der Schöpfung gestiftete Beziehung ist, die Hiob von seinem Gott bestätigt wissen will.

Wahrnehmung nach wenig zufriedenstellenden Inhalt von Gottes Antwort. Statt Hiob eine Erklärung für das zu geben, was ihm an Leid widerfahren ist, und dem Vorwurf der Ungerechtigkeit zu begegnen, überhäuft Gott sein Gegenüber mit dem Beweis der Einmaligkeit von Schöpfung und Schöpfer, aber auch mit der deutlichen Ansage, dass Hiob und damit der Mensch nicht in der Lage sei, Herr über das Böse in der Welt, symbolisiert in Behemot und Leviatan, zu werden.

Gott macht sich Hiob verfügbar, indem er ihm begegnet und antwortet. In seiner Antwort jedoch bleiben er und seine Schöpfung unverfügbar: Hiob wird diese Welt, das Schöne und das Grausame, nicht verstehen und fassen können. Und das meint Gott hier nicht nur drohend, sondern auch tröstlich: Hiob muss das auch nicht, denn *den* Kampf kann er nicht bestehen.

„Aber nun hat mein Auge dich gesehen“

Der biblische Hiob reagiert für Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Wahrnehmung der Antwort Gottes aus dem Wettersturm überraschend, vielleicht auch unerträglich demütig: Er spricht sich schuldig. Das tut er allerdings nicht, weil er grundsätzlich bereut, Gott angeklagt zu haben, sondern aus zwei ganz anderen Gründen: Er hat erkannt, dass er diese Welt nicht verstehen und erklären kann. Und, viel wichtiger, er erkennt die existenzielle Bedeutung dieser Theophanie: „Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen; aber nun hat mein Auge dich gesehen.“

Die Begegnung und Bestätigung der Gottesbeziehung, die vorher „bloße Theorie“ war, lassen Hiob versöhnlich und aufgerichtet aus der Geschichte gehen. Dass Gott nicht die Klage verurteilt, sondern sogar für richtig hält, betont er am Ende in der Zurechtweisung der Freunde Hiobs: „Denn ihr habt nicht recht von mir geredet wie mein Knecht Hiob.“ (Hiob 42,7b).

Hiob in jüdischer und muslimischer Lesart

Die Figur des Hiob und seine Geschichte sind in den drei abrahamitischen Religionen bekannt und theologisch relevant. Diesem Gedanken mit Schülerinnen und Schülern nachzugehen, ermöglicht neben der Erarbeitung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Menschen- und Gottesbild auch den Blick auf das Schriftverständnis der jeweiligen Religion.[4] Margarete Susman (**M 6**) zeigt auf, dass das Buch Hiob, das seinen Entstehungskontext in der Exilerfahrung hat, im Lebenslauf des Protagonisten „das Schicksal des jüdischen Volkes“ nachzeichnen: vom glücklichen und beschützten Leben unter der von Gott gegebenen Verheißung über die Erfahrung unermesslichen Leids, von Verstoßung und Verachtung bis hin zur vehementen Anfrage an Gottes Gerechtigkeit, Gegenwart und das einmal gegebene Versprechen seiner Verheißung. Und wie Hiob stelle das jüdische Volk diese existenzielle Frage in der Gewissheit der bestehenden Gottesbeziehung: Es sind „die Pfeile des Allmächtigen“, „die in ihm stecken“.

Wenn Schülerinnen und Schüler zentrale Ereignisse jüdischer Geschichte recherchieren, werden sie erkennen, dass die Geschichte Hiobs nicht nur in der historischen Erfahrung des Exils zu verorten ist, sondern Symbolcharakter für die jüdische Geschichte überhaupt hat.[5]

Navid Kermani (**M 7**) betont die fehlende Klage Hiobs im Koran als wesentlichen Unterschied zur biblischen Geschichte. Dieser Unterschied in der Erzählung ist theologisch nur konsequent, denn im Koran wird im Kontext der Erschaffung des Menschen auch nicht von der Imago Dei als Verhältnisbestimmung von Gott und Mensch gesprochen. Wenn der Mensch nicht als Gegenüber „auf Augenhöhe“ gedacht ist, kann er auch nicht in Anspruch nehmen, sich selbstbewusst in einer Klage gegen seinen Schöpfer aufzulehnen und eine Antwort, ein Verfügbarmachen Gottes, einzufordern.

Ein zweiter Grund für die fehlende Klage liegt nach Kermani im Schriftverständnis. Da der Koran als direkte Offenbarung Gottes gilt, Gottes Rede ist, könne eine solche Klage nicht formuliert werden. Sie würde einem nach Koranverständnis erhabenen, „spiritualisierten“ und deutlich weniger anthropomorph gedachten Gottesbild völlig widersprechen.

Literatur

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg, Hannover 2011

Kermani, Navid: Der Schrecken Gottes. Attar, Hiob und die metaphysische Revolte, München 2011

Mohagheghi, Hamideh: Das Verhältnis von Gott und Mensch im Islam, in: Dahling-Sander, Christoph/Husmann, Bärbel/Scheiwe, Heike (Hg.): So fremd – so nah. Dialog zwischen Christentum und Islam, Hannover/Loccum 2005

Susman, Margarete: Das Buch Hiob und das Schicksal des jüdischen Volkes, Frankfurt am Main 1996

Kirsten Rabe ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Gymnasium und Gesamtschulen.

4 Je nach Vertiefung des weiteren Unterrichtsgangs können an dieser Stelle folgende inhaltsbezogene Kompetenzen aus dem Kompetenzbereich „Religion und Religionen“ in den Blick genommen werden: Die Schülerinnen und Schüler „beschreiben das besondere Verhältnis zwischen Christentum und Judentum aus christlicher Perspektive“, „vergleichen die trinitarische Gottesvorstellung mit dem jüdischen und islamischen Monotheismus“ und „stellen anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten und Grenzen der interreligiösen Verständigung vor“ (Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, 38).

5 Je nach Schwerpunktsetzung lässt sich hier auch die inhaltsbezogene Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler interpretieren die Shoah als tiefste Durchkreuzung des Redens von Gott“ aus dem Kompetenzbereich „Gott“ weiter erarbeiten (Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, 37).

M 2: Hiob und seine Frau (Hiob 1,21 und 2,9)

„Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen; der Name des Herrn sei gelobt!"
„Hältst du noch fest an deiner Frömmigkeit? Sage Gott ab und stirb!"

Aufgaben:

1. Ordnen Sie die Zitate in den Kontext des biblischen Hiob-Buches ein.
2. Stellen Sie Vermutungen an, aus welchen Gründen es zu diesen unterschiedlichen Reaktionen kommt.
3. Begründen Sie, welche Reaktion Sie persönlich für nachvollziehbarer halten.

M 5: Hiob 42,5

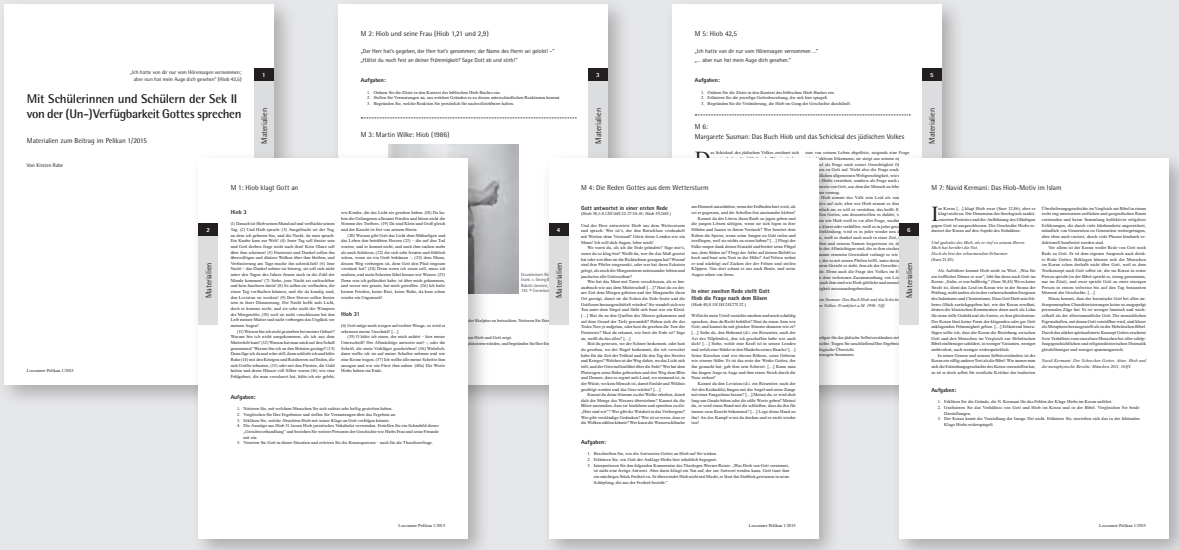
„Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen ..."
„... aber nun hat mein Auge dich gesehen."

Aufgaben:

1. Ordnen Sie die Zitate in den Kontext des biblischen Hiob-Buches ein.
2. Erläutern Sie die jeweilige Gottesbeziehung, die sich hier spiegelt.
3. Begründen Sie die Veränderung, die Hiob im Gang der Geschichte durchläuft.

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel sind im Internet unter www.rpi-loccum.de/material/pelikan abrufbar.



Abenteuer Religion

Interreligiöse Erfahrungen auf einer Konfirmandenfreizeit

Von Dirk von Jutrczenka

Wenn Laxmi Saha den Raum betritt, ist es mucksmäuschenstill. Über hundert Jugendliche, Konfirmanden und Konfirmandinnen, hängen an seinen Lippen, wenn der würdige alte Hindu, in ein gelbes Gewand gekleidet, in einem Deutsch-Englisch mit indischem Akzent von der Spiritualität der indischen Religionen erzählt. Seine Kernaussage: „God is love!“ Dass dieser Satz sich wörtlich auch in der Bibel findet, ist eines der zahlreichen Aha-Erlebnisse des „Abenteuers Religion“.

Rahmenbedingungen

Die Konfirmandenarbeit der St. Remberti Gemeinde Bremen ist nicht nur als Einführung in die christliche Religion konzipiert, sondern als erlebnisorientiert gestaltete und religionstheologisch begründete Einübung in die großen Weltreligionen. Natürlich ist das Christentum evangelischer Ausprägung auch weiterhin zentraler Bezugspunkt; im Verlauf der fünfzehnmonatigen Konfirmandenzeit werden Kirche und Gottesdienst, Bibel, Taufe, Abendmahl, Schöpfung, Tod und andere Themen ausführlich behandelt. Aber die Jugendlichen, die in ihrer städtischen Lebenswirklichkeit, im Schulalltag und beim aufmerksamen Blick in die Welt mit der Vielfalt der Religionen konfrontiert sind, setzen sich auch innerhalb der Konfirmandenzeit produktiv mit dieser Realität auseinander.

Helmut Langel, Pastor in St. Remberti von 1980 bis 2011, hat dem Konfirmandenunterrichtskonzept unter dem Titel „Abenteuer Religion“ seit Beginn der 1990er Jahre diese interkulturelle und interreligiöse Ausrichtung gegeben[1]. Seit 2009 liegt die Konfirmanden- und Jugendarbeit in St. Remberti in meiner Verantwortung. Über Jahrzehnte wurde das Modell immer wieder kritisch überarbeitet und verändert, hat aber seine Grundstruktur inhaltlich und formal weitgehend behalten.

Zu den Rahmenbedingungen, die das für Konfirmandenarbeit immer noch ungewöhnliche Konzept ermöglichen, gehört das gemeindeeigene Freizeitheim in Hohenfelde an der Ostseeküste. Dort findet eine für jeden Jahrgang verbindliche vierzehntägige Freizeit zu Beginn der Sommerferien statt, wahlweise auch noch zwei weitere Freizeiten in den Oster- und Herbstferien. Dadurch steht ein großes Zeitbudget zur Verfügung. Im Lauf der vierzehn Freizeittage werden die großen Weltreligionen vorgestellt. Dabei werden – soweit das möglich ist – Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Religionen eingeladen, über ihre Religion zu berichten und auch atmosphärisch erlebbar etwas zu vermitteln.

Die vierzehn Tage der Freizeit

Es beginnt am ersten Tag mit Stammes- oder Naturreligionen. Die exemplarische Darstellung afrikanischer, australischer oder amerikanischer indigener Religionen ist immer auch ein Blick in den tiefen „Brunnen der Vergangenheit“ (Thomas Mann). Es gibt bei aller nötigen Differenzierung religionsphänomenologisch viel zu entdecken, was auch das Verständnis unserer eigenen christlichen Religion und Theologie erweitert. Die Jugendlichen begegnen einem Schamanen (der in diesem Fall allerdings von einem Jugendleiter verkörpert wird), erfahren etwas über Tabus, Initiationsriten, Opfer.

Am zweiten Tag werden die indischen Religionen vorgestellt – die Bezeichnung „Hinduismus“ wird der Vielfalt ja nur schwer gerecht. Neben der Begegnung mit einem Hindu erleben die Konfirmandinnen und Konfirmanden einen Hindutempel mit entsprechenden Klängen und Gerüchen, Riten und Bildern: Ganesha, Shiva, Vishnu. Natürlich stellt sich hier und an den anderen Tagen die Frage: Darf man das, was anderen heilig ist, spielerisch

1 Vgl. H. Langel, Abenteuer Religion, konfer normal 82, 5/2003; W. Zager/A. Rössler (Hg.), Abenteuer Religion – Jugendliche vor der religiösen Frage, Forum Freies Christentum Heft 48, 2008.

nachbauen? Die Erfahrung und auch die Bereitschaft unserer Gäste zur Mitwirkung zeigt, dass dies sehr wohl möglich und für das Erleben förderlich ist.

Das wird sehr gut deutlich auch am dritten Tag, wenn eine Gruppe von Zen-Buddhisten aus dem nahegelegenen Kiel zu Besuch ist. Nach einer grundlegenden Einführung durch die Jugendleiter sind die Konfirmandinnen und Konfirmanden zunächst staunende Zeugen eines Zazen (Sitzmeditation) mit japanischer Rezitation. Anschließend ist reichlich Raum für Gespräch und Fragen. Besonders eindrücklich ist für die Jugendlichen aber immer die Gelegenheit, unter Anleitung selbst eine Meditationsübung zu absolvieren. 20 Minuten schweigend aufrecht auf dem Boden sitzen – das ist für die meisten eine neue Erfahrung.

Für die Auseinandersetzung mit dem Judentum gibt es zwei Tage. Es ist unabdingbar, auch die Shoa zu thematisieren, dafür steht der zweite Tag zur Verfügung. Zugleich wäre es aber nicht sachgerecht, die Darstellung des jüdischen Glaubens ausschließlich aus dieser Perspektive anzugehen. Die Einführung beginnt mit der hebräischen Bibel, einem Überblick der Geschichte des Judentums, um dann Einblicke in die religiöse Praxis zeitgenössischer deutscher Juden zu geben. Sehr hilfreich ist auch in diesem Fall, wenn Mitglieder der Jüdischen Gemeinde Bremen als Gäste vor Ort sind.

Wenn in den nächsten Tagen das Christentum vorgestellt wird, ergibt sich die Wahrnehmung seiner jüdischen Wurzeln ganz organisch aus dem Verlauf der Freizeit. Manchmal waren in der Vergangenheit auch hier Gäste dabei, doch ist das nicht nötig: Pastor, diakonischer Mitarbeiter, Jugendleiterinnen und Jugendleiter agieren mit dem, was sie sagen, tun und sind, als Repräsentanten ihres Glaubens und werden von den Konfirmandinnen und Konfirmanden als solche wahrgenommen. Insofern ist die ganze Freizeit eine Einübung in christliche Lebensgemeinschaft. Zu den methodischen Gestaltungen gehören von den Jugendlichen inszenierte Stationen aus dem Leben Jesu. Jede Zimmer- oder Zeltgruppe beschäftigt sich intensiv mit einer neutestamentlichen Geschichte und spielt sie allen anderen Gruppen vor. Am Ende haben alle alles gesehen und die eigene Geschichte so oft aufgeführt, dass etliche auch Jahre später noch Details wörtlich wiedergeben können. Da mittlerweile die Hälfte der Freizeit um ist, gehört zum Erleben christlicher Spiritualität immer auch ein Tagesausflug nach Lübeck; in der Marienkirche singen 100 bis 150 Bremer Jugendliche voller Hingabe ein vorher einstudiertes gregorianisches Vaterunser – ein Highlight allemal für ihren Pastor, der jedes Jahr von neuem erstaunt und angerührt ist, dass das funktioniert.

Am Islamtag werden alle vom Muezzin geweckt. „Allahu akbar“, schallt es über das Gelände. Wenn als Gäste einige junge Erwachsene aus einer Bremer Moschee kommen, sitzen ihnen die Konfirmandinnen und Konfirmanden nicht nur getrennt gegenüber, die Mädchen haben überdies an diesem Tag ein Kopftuch angelegt. Wie fühlt sich das an? Wie wirkt es auf die anderen? Natürlich bleiben kritische Fragen an die Gäste nicht aus. Diese berichten über die Fünf Säulen des Islam, rezitieren aus dem Koran, anschließend üben die Jugendlichen den Ablauf eines Gebetes ein.

Zum Abschluss der Auseinandersetzung mit den Religionen steht ein Tag unter dem Thema „Fundamentalismus“. Alle Religionen haben das Potential, absolut gesetzt und fundamentalistisch verengt verstanden zu werden. Es ist uns ein Anliegen, dass die Jugendlichen diese Möglichkeit und leider zunehmend anzutreffende Wirklichkeit von Religion nicht mit der Religion selbst verwechseln.

Nach diesen Tagen voller Eindrücke gibt es einen weitgehend ruhigen Sonntag – mit Konfirmandentaufen in der Ostsee. Der Anteil der ungetauften Konfirmandinnen und Konfirmanden liegt oft bei 20 Prozent oder mehr. Bis zu fünfzehn Jugendliche pro Jahrgang lassen sich bei dieser Gelegenheit taufen, die Übrigen meist in der Osternacht.

Die letzten Tage der Sommerfreizeit dienen der Vorbereitung und Durchführung einer Konfirmandenprüfung. Die Jugendlichen setzen sich anhand von Fragen noch einmal intensiv mit dem Erlebten und Gelernten auseinander. Und wenn sie am Ende in Dreiergruppen vor mir sitzen, feiern wir das erworbene Wissen.

Weitere Elemente der Freizeit

Soweit im Schnelldurchlauf – und naturgemäß stark verkürzt – der Ablauf einer Freizeit. Nicht erwähnt wurde bisher, dass die Tagesgestaltung über die Auseinandersetzung mit den Religionen hinaus natürlich noch viel mehr beinhaltet. Es gibt regelmäßige und einmalige Projekte (von „Vorbilder“ über „Kirchengestaltung“ bis „Liebe in der Bibel“), Sport- und Freizeitangebote, Theater und Film, gemeinsames Singen, tägliche Abendandachten und -abschlüsse und vieles mehr. Das Abenteuer Religion besteht zu einem großen Teil aus dem Erleben. Dass das möglich ist, liegt vor allem an der großen Anzahl von ehrenamtlichen Jugendleiterinnen und Jugendleitern, die nicht nur für Organisation und Betreuung, sondern auch in großem Maß für die inhaltliche Gestaltung zuständig sind und diese Aufgabe sehr selbständig füllen. Viele Jugendliche fahren nach ihrer Konfirmation noch einmal freiwillig als „Ex-Konfis“ mit. Die Angebote der Jugendarbeit vor Ort in Bremen (offene Teestube, Filmprojekt TEESTUKI und anderes) sind mit der Konfirmandenarbeit vielfältig verzahnt. Über Wahlprojekte haben die Konfirmandinnen und Konfirmanden im übrigen auch die Möglichkeit, durch Besuche in Moschee und Synagoge ihre Erfahrungen zu vertiefen.

Alle diese Besonderheiten haben natürlich Einfluss auf die Gestaltung des Konzepts, aber sie sind meines Erachtens keine notwendigen Bedingungen. Die Erweiterung des traditionellen Konfirmandenlehrplans hin zu einem interkulturell-interreligiösen Lernen führt dazu, dass Jugendliche zu einer angemessenen Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Religionen befähigt und damit zu einem kritischen Dialog ermuntert werden.

Theologische Grundlage

Theologische Grundlage für eine solche Sicht ist die Entwicklung einer pluralistischen Religionstheologie, wie sie etwa Perry Schmidt-Leukel vorgelegt hat[2]. Weder werden die vorgestellten Religionen exklusivistisch als „Irrwege“ vorgeführt noch inklusivistisch vereinnahmt. Vielmehr geht es darum, die Vielfalt der religiösen Zugänge zur transzendenten Wirklichkeit Gottes wahrzunehmen und wertzuschätzen. Am Ende der Auseinandersetzung mit den vielen Wegen steht durch Taufe und Konfirmation ein bewusstes und begründetes Bekenntnis zum eigenen christlichen Glaubensweg. In gemeinsam formulierten Glaubensbekenntnissen und einem selbst gedichteten Konfirmationslied finden die Konfirmandinnen und Konfirmanden Worte für das, was sie unter Glauben verstehen. Aber das wissen alle: Das Abenteuer Religion ist damit nicht am Ziel, das stete Suchen nach dem rechten Weg geht weiter.

Dirk v. Jutrczenka ist Pastor der St. Remberti Gemeinde Bremen

2 P. Schmidt-Leukel, Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005.

Impressum

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

Bankverbindung: IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50, BIC: GENODEF1EK1, Evangelische Bank eG Kassel

Redaktion: Oliver Friedrich (verantwortlich), Dr. Silke Leonhard, Beate Peters, Kirsten Rabe, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

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

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

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 10.500
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 05766/81-136, Telefax: 05766/81-184,
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Annett Abdel-Rahman, Drei-Religionen-Grundschule, Süsterstraße 8-10, 49074 Osnabrück.

Elke Dünisch, M.A. Interfakultärer Studiengang Religionswissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

Anne-Friederike Freißler, Freisestraße 15, 38118 Braunschweig.

Dirk von Jutrczenka, St. Remberti Gemeinde, Friedhofstraße 10, 28213 Bremen.

Frauke Lange, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.

Rabbiner Dr. Gábor Lengyel, Liberale Jüdische Gemeinde Hannover K.d.ö.R. Etz Chaim, Fuhsestr. 6, 30419 Hannover.

Prof. Dr. Hamideh Mohaghegi, Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaft an der Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn.

Kirsten Rabe, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.

Prof. Dr. Wolfgang Reinbold, Haus kirchlicher Dienste, Archivstr. 3, 30169 Hannover.

Prof. Dr. Clauß Peter Sajak, Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Hüfferstr. 27, 48149 Münster.

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Evangelisch-theologische Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen.

Lernziel Religionskompetenz: Das Schulprojekt „Religionen in München“

Von Elke Dünisch

Religion und religiöse Pluralität: religionswissenschaftliche Ansätze

Seit den 1980er Jahren hat sich die Religionswissenschaft in weiten Teilen von Vorstellungen gelöst, die hinter der phänomenologischen Vielfalt der Religionen einen gemeinsamen Ursprung, dieselbe Funktion oder ein unveränderliches gemeinsames Wesen von Religion behaupten. Stattdessen wendet sie sich einem kulturwissenschaftlichem Religionsverständnis zu, das Religion als Teil von Kultur sieht[1]. Religion wird als Orientierungs-, Sinn- oder Symbolsystem verstanden, das wie alle anderen kulturellen Sinn- oder Symbolsysteme durch menschliche Kommunikation und menschliches Handeln erzeugt, weitergegeben und verändert wird. Deshalb sehen religiöse Vorstellungen, Einstellungen, Praktiken, Institutionen und Objekte von Kultur zu Kultur höchst unterschiedlich aus und erfüllen auch sehr unterschiedliche Funktionen. Religionen lassen sich nicht einfach als klar abgrenzbare Untersuchungsobjekte aus ihrem kulturellen Kontext ausschneiden, und selbst in funktional stark ausdifferenzierten modernen Gesellschaften steht das Teilsystem Religion in vielfältiger Weise mit anderen gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen wie Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft oder Kunst in Verbindung und verändert sich wechselseitig mit diesen.

Der Religionsbegriff wandelte seit der römischen Antike mehrfach seine Bedeutung und wird ähnlich wie der Begriff Kultur erst seit dem 19. Jahrhundert als Oberbegriff verwendet. Die dadurch eingerichtete scheinbar neutrale Vergleichsebene zwischen den unterschiedlichen Religionen kam in die Kritik (Smith 1998), weil sie bestimmte theologische Voraussetzungen transportiere und Religionen, die nicht dem christlich-europäischen Modell entsprechen, abwerte oder ausblende. Weil einerseits das, was jeweils als „Religion“ begriffen wird, nicht objektiv gegeben ist („*there is no data for religion*“, Smith 1982, xi), sondern abhängig von der Interpretationsleistung des Betrachters, und weil andererseits „Religionen“ so unterschiedlich sein können, verzichten Religionswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler heute auf allgemeingültige Religionsdefinitionen und bedienen sich stattdessen je nach Fragestellung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven und heuristischer Definitionen.

Europäische Religionsgeschichte

Historisch und global gesehen ist die Präsenz mehrerer religiöser Orientierungssysteme in einem geographischen Gebiet, einem Staat oder einer Gesellschaft der Normalfall. Das gilt auch für die „Europäische Religionsgeschichte“, wie Burkhard Gladigow (1995) in seinem gleichnamigen programmatischen Aufsatz gezeigt hat und die daran anschließende Forschung belegt (u. a. Kippenberg/Rüpke/Stuckrad 2009). So wurden nicht nur die vom 8. bis ins 15. Jahrhundert währende Zeit kultureller Blüte unter

1 Zur kulturwissenschaftlichen Wende in der Religionswissenschaft und zum kulturwissenschaftlichen Religionsverständnis vgl. Kippenberg/Stuckrad 2003; Gladigow 2005.

muslimischer Herrschaft auf der iberischen Halbinsel, das Fortbestehen paganer Traditionen in der Volksreligion oder die innere Pluralität des Christentums in der christlich-theologischen Kirchengeschichtsschreibung oder „abendländischen" Religionsgeschichte vergessen. Stattdessen zeigt sich aus der Perspektive der europäischen Religionsgeschichte, dass spätestens seit der Renaissance antike Philosophien und Göttervorstellungen, esoterische Lehren unterschiedlicher Herkunft sowie wissenschaftliche Erklärungsmodelle für die Gebildeten zu Alternativen zum christlichen Weltbild in Umlauf waren. Gerade die Wissenschaften, aber auch Kunst und Literatur spielten einen wichtigen Anteil an der religiösen Pluralisierung: Philologien transportierten durch Textübersetzungen längst ausgestorbene religiöse Traditionen in die Gegenwart und begründeten so direkt oder indirekt neue Kulte und Lehren. Neogermanische Religionen, Neudruidentum sowie viele esoterische Praktiken und westliche Buddhismen und Hinduismen gehen zum Teil auf solche wissenschaftlichen Transferleistungen zurück und haben wenig mit aktuellen oder früheren Praktiken in ihren Herkunftsregionen zu tun. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien treten häufig in Interferenz mit religiösen Vorstellungen und werden somit religionsproduktiv, wie das etwa von der Entdeckung des Magnetismus, der Elektrizität oder der Radiowellen und dem Spiritismus des 19. und 20. Jahrhunderts bekannt ist.

Religiöse Pluralität in Deutschland

In Deutschland wird die Präsenz einer Vielheit von Religionen nach dem Zweiten Weltkrieg seit den 1970er Jahren in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Sie ist vor allem verbunden mit der Arbeitsmigration der „Gastarbeiter" einerseits sowie mit dem Entstehen neuer Religionen bzw. neuer religiöser Bewegungen andererseits (Kippenberg/Stuckrad 2003, 126). In der Zwischenzeit sind viele der ehemaligen Arbeitsmigranten und -migrantinnen hier sesshaft geworden und die dauerhafte Präsenz von ca. vier Millionen Muslimen wird sowohl durch Vereine und Verbände, den Bau von Moscheen, als auch durch die Proteste dagegen sichtbar. Auch die erneute Präsenz einer vergleichsweise kleinen Anzahl jüdischer Mitbürger zeigt sich im Bau von Synagogen und anderen Einrichtungen. Daneben bringen aber auch Zuwanderer aus Asien, Lateinamerika oder Afrika ihre eigenen Religionen mit, darunter auch orthodoxe „Christentümer", Pfingstkirchen, japanische Neureligionen und viele andere mehr.

Die Präsenz anderer großer Traditionen wie dem Islam (4,9 Prozent) und dem Judentum (0,1 Prozent) neben den christlichen Kirchen (30,2 Prozent Katholiken, 29,2 Prozent Mitglieder der Evangelischen Kirchen in Deutschland, aber auch 1,8 Prozent Freikirchen und 1,7 Prozent Orthodoxe) stellt aber nur die eine Seite der religiösen Pluralisierung dar (Prozentangaben nach Bertelsmann 2013, 32). Daneben steht die Option, keiner traditionellen Religionsgemeinschaft anzugehören. Mit 30,3 Prozent ist die Gruppe der „Religionslosen" oder „Säkularen" im westeuropäischen Vergleich sehr hoch, was u. a. aus der Geschichte der neuen Bundesländer zu erklären ist. Eine weitere Option sind die Vielzahl mehr oder weniger „neuer" religiöser und spiritueller Bewegungen, Gruppierungen und Angebote, die ganz anders oder nur lose organisiert sind, und die von vielen Menschen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit oder -losigkeit genutzt werden. Die Zugehörigkeit zu diesen neuen Religionen und spirituellen Angeboten, die mit unscharfen Sammelbegriffen wie alternative Religion, zeitgenössische Spiritualität oder New Age, Esoterik, Neopaganismus, Neo-Schamanismus usw. nur unzureichend gefasst werden können, funktioniert in der Regel nicht über Mitgliedschaften, sondern eher über offenere Sozialformen wie Netzwerke, Events, Seminare oder Esoterik-Messen (Hero 2010), so dass deren zahlenmäßige Bedeutung schwer einzuschätzen ist.

Soziologisch wurde dieses Phänomen seit Ende der 1960er Jahre verschiedentlich als Individualisierung, Privatisierung, „unsichtbare Religion" (Luckmann 1991) oder als Markt der Religionen beschrieben.

Das religiöse Feld

Religionswissenschaftlich anschlussfähiger als Luckmanns Modell, welches Religion als anthropologische Konstante voraussetzt, und komplexer als einfache Marktmodelle, nach denen jeder sich mehr oder weniger frei seine eigene Religion aussuchen oder zusammenbasteln könne, ist das Modell des religiösen Feldes, das Pierre Bourdieu (2000) in Anschluss an Max Weber entwickelt hat. Auch Bourdieus Modell setzt eine funktional zumindest teilweise differenzierte Gesellschaft voraus, in der das religiöse Feld sich von anderen Feldern wie Recht oder Politik unterscheidet. Wie in allen anderen kulturellen Feldern auch, gebe es im religiösen Feld Produzenten, die um Konsumenten konkurrieren und gehe es um die Akkumulation von symbolischem und sozialem „Kapital", also letztlich um Einfluss und Anerkennung. Jede Bewegung eines Akteurs hat in diesem Modell Einfluss auf das Kräfteverhältnis im gesamten Feld. In einem späteren Artikel definiert Bourdieu das religiöse Feld als einen Raum, in dem verschiedene Akteure „Kämpfe um die Durchsetzung einer legitimen Definition sowohl des Religiösen als auch der verschiedenen Arten, die religiöse Rolle zu erfüllen, austragen" (Bourdieu 1992, 231-232). Religiöse Pluralisierung lässt sich in diesem Modell entweder als das Auftreten zusätzlicher Produzenten im religiösen Feld beschreiben, die die etablierten Anbieter zu delegitimieren versuchen, oder als Verschiebung der Feldgrenzen, wie Bourdieu dies in Hinblick auf die zunehmende Relevanz von körperlicher und seelischer Heilung im religiösen Feld tut (ebd.).

Unabhängig davon, welches Theoriemodell man bevorzugt, steht die abnehmende Bedeutung kirchlicher Religiosität sowie die größere Individualisierung und Pluralisierung von Welt- und Lebensdeutungen jedoch außer Frage.

Das Schulprojekt „Religionen in München"

Das Projekt „Religionen in München" interessiert sich für religiöse Pluralität in allen genannten Aspekten. Es wurde zunächst als pädagogisches Projekt von Studierenden des Fachs Religionswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München in Zusammenarbeit mit Dr. habil. Anne Koch mit dem doppelten Ziel entwickelt, Schülerinnen und Schüler mit einem religionswissenschaftlichen, nicht normativen Zugang zu unterschiedlichen Religionen vertraut zu machen und Studierenden die Gelegenheit zu geben, Erfahrungen in der Vermittlung eines solchen Zugangs zu sammeln und seine Relevanz in der Praxis zu testen. In einer zweiten Phase wurde das Schulprojekt von Dr. Michael Brinkschröder um ein Kartographieprojekt erweitert, in dem exemplarisch für einige Stadtbezirke Münchens das religiöse Angebot möglichst vollständig erhoben und sichtbar gemacht wurde. Durchgeführt wurde das Projekt im Zeitraum von Februar 2008 bis Juni 2009 an zwei Gymnasien und zwei Berufsschulen mit Schülern der 10. bis 12. Klassen. Von Oktober 2008 bis Juli 2009 habe ich während der zweiten Phase im Projekt mitgearbeitet und u. a. die Projekthomepage verantwortet. Informationen zum Projekt sowie die Ergebnisse in Form von Schülerprotokollen und Karteneinträgen sind im Internet unter www.schulprojekt.religionswissenschaft.uni-muenchen.de einsehbar.

Das Schulprojekt besteht aus drei Phasen: Der Vorbereitungsphase, in der die Fragestellung – Wen gibt es alles in unserem religiösen Feld? – erarbeitet wird, der Feldphase, in der die dazu benötigten Daten erhoben werden, sowie der Auswertungsphase, in der die gesammelten Daten interpretiert und kartographisch sichtbar gemacht werden[2]. Alle drei Phasen wurden in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Religionslehrern von Studierenden durchgeführt.

Die Vorbereitungsphase

Als Voraussetzung für die Fragestellung nach dem lokalen religiösen Feld wird zuerst in ein religionswissenschaftliches Religionsverständnis eingeführt. Dazu wird der Religionskoffer eingesetzt: Eine Materialsammlung, die Gegenstände aus unterschiedlichen religiösen Traditionen und spirituellen Praktiken enthält, wie z. B. ein Bibelquiz, ein Grablicht, einen Mondkalender, Halbedelsteine, Tarotkarten, Räucherstäbchen, Weihrauch, einen Skarabäus-Talisman, eine Ganesha-Postkarte, Gebetsfahnen, eine Buddha-Figur, einen Yin-Yang-Aufkleber, eine Kippa, einen Dreidel, Chanukka-Kerzen, ein Tasbih, eine Khamsa, einen Traumfänger, Sorgenpüppchen usw.[3]

Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, die Gegenstände in die Hand zu nehmen, sich darüber auszutauschen und jeweils ein oder mehrere Objekte auszuwählen, um sie anschließend in der gemeinsamen Runde zu beschreiben. Vorwissen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind in dieser Phase wertvolle Ressourcen, mit deren Hilfe ein gemeinsames Wissen über die Gegenstände und ihre Verwendung erarbeitet wird. Offene Fragen werden von den Studierenden oder vom anwesenden Lehrer geklärt. Wichtig ist dabei, dass die Gegenstände und die Traditionen, aus denen sie stammen, sowie die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen nicht bewertet werden. Es geht in dieser Übung – wie im gesamten Projekt – vielmehr darum Vielfalt wahrzunehmen, Neues zu entdecken und Interesse an Unbekanntem zu wecken.

Im nächsten Schritt wird das geplante Feldforschungsprojekt mit der Forschungsfrage eingeführt: Wen gibt es alles in unserem religiösen Feld? Ebenso werden die Forschungsperspektiven der Religionsästhetik und Religionssoziologie erläutert. Zur Vorbereitungsphase gehört auch die Organisation: Termin für die Feldforschung festlegen, Gruppen aufteilen, Feldrollen verteilen (Wer ist zuständig für die Liste der Einrichtungen, die ästhetische Seite, das Interview? Wer fotografiert?) und Treffpunkte von Gruppen und Scouts vereinbaren.

Die Feldphase

Der Begriff der Feldforschung stammt ursprünglich aus der Ethnologie und bezeichnet dort die Erforschung fremder Kulturen „im Feld", d. h. der Forscher verlässt seinen Schreibtisch und begibt sich für eine bestimmte Zeit dorthin, wo die Menschen leben, die er erforschen will. Analog dazu verlassen die Schülerinnen und Schüler in Begleitung eines „Scouts", d. h. einer Studentin oder eines Studenten ihr Klassenzimmer und begeben sich ins Feld der religiösen Anbieter in ihrer Straße, ihrem Stadtteil oder ihrer Stadt. Dort sollen sie alle Mitspieler des lokalen religiösen Feldes erfassen, d. h. die Namen der vorgefundenen Einrichtungen und deren Adresse aufschreiben sowie das jeweilige Angebot (Tarotkarten, Horoskope, Yogakurse, Meditation, koscheres oder halal-Essen, Bücher, philosophische Lebensberatung, Votivkerzen, Andachtsbilder, Gottesdienste usw.). Nach Möglichkeit sollen auch Fotos für die spätere Auswertungsphase und Dokumentation gemacht werden. Je nach Zeitkontingent können im Vorfeld bereits Termine mit Vertreterinnen und Vertretern einiger Einrichtungen vereinbart werden, die die Gruppen besuchen und interviewen. In diesem Fall oder auch bei spontanen Kontakten kommen die „Spezialisten" für Religionsästhetik und Soziologie zum Einsatz. Die Ästhetikspezialisten achten auf die Sinneseindrücke, die durch die Räumlichkeit oder das Angebot und seine Präsentation erzeugt werden: Was gibt es zu sehen, zu hören, zu riechen, zu schmecken oder zu tasten? Welche Stimmung wird etwa durch die Farben, die Lichtführung, die Höhe oder Niedrigkeit des Raumes,

2 Koch teilt die Phasen im Praxishandbuch „Religionskompetenz" anders ein (Koch/Tillessen/Wilkens 2013, 17).

3 Die Liste aller Objekte im Religionskoffer mit Beschreibung ihrer Herkunft und Verwendung kann – wie die meisten anderen Informationen und Formulare auch – als PDF von der Homepage des Schulprojekts heruntergeladen werden. Selbstverständlich können auch andere Objekte verwendet werden.

die Art der Geräusche oder durch Gerüche erzeugt? Wird der Blick durch die Architektur oder die Anordnung von Gegenständen in eine bestimmte Richtung gelenkt, oder ist der Raum und die Anordnung der Gegenstände im Gegenteil eher unübersichtlich und erfordern eine individuelle Entdeckung durch den Besucher? Hinter dieser Zugangsweise steht die Erkenntnis, dass Religionen nicht nur mehr oder wenige komplexe und kohärente Lehr- und Glaubenssysteme sind, sondern auch jeweils spezifische Sinneskulturen, die die Sinne und die Wahrnehmung je unterschiedlich nutzen und prägen.

Die Soziologin oder der Soziologe versucht, Informationen über die Organisationsstruktur sowie über die Anbieter und Nutzer der jeweiligen Einrichtung und ihres Angebots zu bekommen: Wie ist die Einrichtung organisiert? Gibt es feste Mitgliedschaft oder Nutzer, die nur bei Bedarf vorbeikommen? Wie wird man Mitglied und wie kommt man in eine Leitungsrolle? Wie ist der Anteil von Männern und Frauen in den unterschiedlichen Rollen? Gibt es eine Ausbildung? Wie ist diese organisiert? Leben die Nutzer in der unmittelbaren Umgebung oder kommen sie aus der ganzen Stadt oder aus ganz Deutschland? Wie finanziert sich die Einrichtung? Wie hoch ist der Mitgliedsbeitrag oder wie teuer ist das Angebot?

Für das Kartographieprojekt wurde außerdem ein Interviewleitfaden zur Erhebung geographisch relevanter Informationen über die reinen Adressdaten hinaus entwickelt, der ebenfalls auf der Projekthomepage zu finden ist.

Die Auswertungsphase

Die Auswertungsphase findet wieder im Klassenzimmer statt. Dabei geht es zunächst darum, die ganze Klasse mit den erhobenen Daten bekannt zu machen. Dafür ist es sinnvoll, zunächst den Weg auf der Karte in Gedanken noch einmal abzugehen. Die Feldnotizen und Protokolle und Fotos helfen dabei, sich zu erinnern. Dann werden die Ergebnisse geordnet: Welchen Traditionen werden die Angebote von ihren Anbietern zugeordnet? Wo geht es um gemeinschaftliche Aktionen, wo um Beratung, wo um eine Lehre, wo um Heilung? Wo spielen Gottheiten eine Rolle und wo nicht? Wo können Objekte gekauft werden und wo Dienstleistungen? Wie finanzieren sich Einrichtungen ohne Verkauf? Wo sind mehr Frauen Eigentümer oder in Leitungsrollen, wo mehr Männer? Wo gibt es mehr Frauen und wo mehr Männer als Mitglieder / Nutzende? Gibt es Korrelationen zwischen diesen unterschiedlichen Kategorien?

Zuletzt werden die Ergebnisse in den einzelnen Gruppen z. B. in Form von Plakaten sichtbar gemacht, der gesamten Klasse präsentiert und gemeinsam besprochen: Was sagen unsere Daten über unser lokales religiöses Feld? Wie vielfältig ist es wirklich? Wie sind die unterschiedlichen Einrichtungen verteilt? Gibt es irgendwo Häufungen und welche Gründe gibt es möglicherweise dafür?

Beim Münchner Projekt wurden die Schülerprotokolle und Fotos außerdem auf der Projekthomepage zugänglich gemacht. Wegen der gewünschten annäherungsweisen Vollständigkeit der Karte der Religionen hatten die studentischen Scouts außerdem die Aufgabe, die ihnen zugeteilten Stadtgebiete bereits ein bis zwei Wochen vor dem Feldforschungstag systematisch abzugehen und zu erfassen sowie Besuchstermine zu organisieren.

Lernziel Religionskompetenz

Anne Koch, Petra Tillessen und Katharina Wilkens haben das Schulprojekt unter dem Titel „Ins Feld gehen: Religionsscouts in der eigenen Stadt“ als Übung zur „Religionskompetenz“ in ihr gleichnamiges Praxishandbuch (2013) aufgenommen. Das Konzept der Religionskompetenz, das sie dort entwickeln, schließt an Kompetenzkonzepte der Demokratieerziehung an und unterscheidet sich von Konzepten religiöser Kompetenz, wie sie in der Religionspädagogik entwickelt wurden (z. B. Helbling 2010), da es weder bei den Lehrenden noch bei den Lernenden eine eigene religiöse Positionierung voraussetzt oder anstrebt. Religiös sein ist weder notwendig für den Erwerb von Religionskompetenz, noch schließt es ihn aus. Damit entspricht das Konzept einem religionskundlichen Konzept von Religionsunterricht (Frank 2010, 240-243).

Die Autorinnen unterscheiden drei Dimensionen der Religionskompetenz (Koch/Tillessen/Wilkens 2013, xiv-xv):

1. *Wissenskompetenz*: Hier geht es um Wissen über fremde und eigene Religion(en) in dem im ersten Abschnitt erläuterten, breiten Sinn, d. h. um die Wahrnehmung und Anerkennung auch solcher Sinn- und Deutungssysteme, die nicht dem christlichen Modell entsprechen.
2. *Selbstkompetenz:* Hier geht es darum, die eigene kulturelle und milieuspezifische Brille zu erkennen, mit der ich die Welt betrachte: Mit welchen Selbstverständlichkeiten bin ich aufgewachsen? Wie reagiere ich auf Menschen mit einem anderen sozialen / kulturellen / religiösen Hintergrund? Wie sehr bewerte ich das, was ich kenne und in das ich zufällig hineingeboren oder hinein sozialisiert wurde, als besser oder höher als Fremdes? Die eigene Brille zu erkennen ist die Voraussetzung dafür, sie auch einmal ablegen zu können und andere Standpunkte als legitim anzuerkennen.
3. *Interventionskompetenz* bezieht sich auf Konflikte, die sich aus Unterschieden in der Weltanschauung und Lebensweise, aber vor allem auch aus Missstimmigkeiten und Missverständnissen im Umgang miteinander ergeben. Zur Interventionskompetenz gehört die Fähigkeit, Konfliktpotentiale zwischen verschiedenen religiösen Gruppen, aber auch zwischen religiösen Menschen, und solchen, die sich als nicht religiös verstehen, zu erkennen, Lösungen zu entwickeln, religionsbezogene Daten zu erheben und interreligiöse Prozesse zu steuern.

Religionskompetenz konkret

Konkret vermittelt das Schulprojekt z. B. das Wissen, dass „Christentum“, „Judentum“, „Islam“, „Buddhismus“ usw. Abstraktionen sind, die es empirisch so nicht gibt. Die Schülerinnen und Schüler lernen stattdessen verschiedene christliche Kirchen, Konfessionen und Gemeinden, konkrete jüdische Gemeinden, eine Vielzahl islamischer Organisationen und Vereine kennen, die jeweils höchst unterschiedlich organisiert sind. Sie wissen, wie es in dieser Moschee, jener Synagoge, diesem Hexenladen oder Yogastudio aussieht, wer dort arbeitet oder diese Einrichtung nutzt, was diese Menschen dort tun und wozu sie bestimmte Gegenstände dort benutzen. Sie haben gelernt, dass es unterschiedliche religiöse Rollen gibt, dass nicht alle Aspekte einer Religion, Weltanschauung oder Praxis von allen Menschen, die damit umgehen, gleich gesehen werden oder ihnen gleich wichtig sind. Dass nicht alle religiösen Optionen notwendig mit einer oder mehreren Gottheiten zu tun haben, und Religionen nicht immer ernst und feierlich sein müssen.

Es vermittelt Selbstkompetenz, indem und insofern es die Selbstreflexion mit den oben genannten Fragen anstößt und anleitet. Damit das gelingen kann, sollten die Anleitenden, d. h. die studentischen Scouts, Lehrerinnen und Lehrer oder andere Personen ihre eigene „Brille“ und ihre Position im religiösen Feld nach Möglichkeit reflektiert haben, um möglichst wenig eigene unbewusste Vorurteile zu transportieren.

Und es vermittelt Interventionskompetenz, indem es die Kommunikation mit kulturell anders geprägten Menschen sowie Unterschiede wahrnehmen, verbalisieren, verstehen und erklären übt.

Darüber hinaus wappnet das Schulprojekt gegen Stereotypenbildung und Fremdenfeindlichkeit und verändert die Wahrnehmung der eigenen Stadt. Als Fazit des erfolgreichen Projekts unseres Studiengangs möchte ich deshalb mit einem Zitat enden:

„Was ‚bringt‘ uns Religionskompetenz? Religionskompetenz ändert unsere Haltung. Wir lernen Verschiedenheit wertzuschätzen. Interreligiöse Verhältnisse und Interaktion mit säkularen Mitbürgern sind die Normalität. Religionskompetente Menschen haben Interesse anstelle von Unbehagen gegenüber Menschen mit anderen Religionen, Weltanschauungen und Lebensweisen. Religionskompetente Menschen haben sogar das Handwerkszeug erhalten, diese Kompetenz an andere weiter zu vermitteln. Sie verstehen diese Umsetzung als einen friedenssichernden, gesellschaftlichen Beitrag.“ (Koch/Tillessen/Wilkens 2013, xvi-xvii)

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh 2013

Frank, Katharina: Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung, Stuttgart, 2010

Gladigow, Burkhard: Europäische Religionsgeschichte, in: Kippenberg, Hans G. / Luchesi, Brigitte (Hg): Lokale Religionsgeschichte, Marburg 1995

Gladigow, Burkhard: Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft, hg. von Auffarth, Christoph / Rüpke, Jörg, Stuttgart, 2005

Helbling, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik, Zürich 2010

Hero, Markus: Die neuen Formen des religiösen Lebens. Eine institutionentheoretische Analyse neuer Religiosität, Würzburg 2010

Kippenberg, Hans G. / Rüpke, Jörg / Stuckrad, Kocku von: Europäische Religionsgeschichte. Ein mehrfacher Pluralismus, 2 Bd., Göttingen 2009

Kippenberg, Hans G. / Stuckrad, Kocku von: Einführung in die Religionswissenschaft, München 2003

Koch, Anne: Multireligiös und Multikulturell. Kompetenz im religiösen Feld der Gegenwart. Ein Praxishandbuch + CD-Rom mit drei Religions-Kompetenz-Trainings. Frankfurt a.M. 2006 (Open access-Publikation der Universität München, URL: http://epub.ub.uni-muenchen.de/12436/)

Koch, Anne / Tillessen, Petra / Wilkens, Katharina: Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart, Berlin 2013

Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion, Frankfurt a.M. 1991

Smith, Jonathan Z.: Imagining Religion. From Babylon to Jonestown, Chicago 1982

Smith, Jonathan Z.: Religion, Religions, Religious, in: Taylor, Mark C. (Hg.): Critical Terms for Religious Studies, Chicago 1998

Elke Dünisch, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Interfakultären Studiengang Religionswissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München.

In eigener Sache:

Christiane Kürschner in den Ruhestand verabschiedet

Gegen Ende vergangenen Jahres haben wir Christiane Kürschner im Rahmen des Treffpunkts Kirchenpädagogik verabschiedet: Nach einem Berufsleben, zudem landeskirchlich fünfzehn Jahre als Kirchenpädagogin und weitere elf Jahre als Dozentin für Kirchenpädagogik am RPI gehören, ist sie in den Ruhestand gegangen.

Der Raum war ihr Co-Religionspädagoge: Christiane Kürschner war in der Klosterkirche Loccum wie in anderen Kirchenräumen der Landeskirche zuhause. In ihrer Zeit an der Marktkirche in Hannover (1988 bis 2003) hat sie die Kirchenpädagogik quasi erfunden. Ihren großen Schatz an kirchenpädagogischem Wissen hat sie in unzähligen Kursen an viele Menschen weitergegeben und eine Struktur von Freiwilligen aufgebaut, die in unserer Landeskirche die Kirchenpädagogik vorangebracht haben und sich vor Ort größtenteils ehrenamtlich in besonderer Weise engagieren. Mit der Kirchenpädagogik hat Christiane Kürschner als Vorreiterin in der Landeskirche ein neues Feld erschaffen, den Boden bereitet und die Ernten weit über die Landeskirche hinaus getragen. Auch im RPI-Kollegium hat sie sich in beeindruckender Beharrlichkeit und Ausdauer für die Kirchenpädagogik stark gemacht. Für die Tagungen des Landeselternrates hat sie Verantwortung übernommen. In mehreren Bereichen hat Frau Kürschner das RPI tatkräftig nach außen vertreten.

Im Namen des RPI-Teams danken wir für viele Jahre Aufbauarbeit, für ihr Engagement, für die Kreativität und Freundlichkeit, mit der sie die Arbeit des RPI bereichert hat. Nun folgt ein Ruhestand, der sicherlich nicht an Produktivität verliert: Wir wünschen ihr dafür Gottes Segen, (be-)greifbare Räume und Wohlergehen auf ganzer Linie.

Dr. Silke Leonhard / Dietmar Peter

Buch- und Materialbesprechungen

Andreas Obenauer

Reli für Jungs

Didaktische Impulse für einen jungengerechten Religionsunterricht
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2014
ISBN 978-3-525-77680-3, 112 Seiten, 17,99 Euro

Der Religionsunterricht wird von Jungen oft als „Mädchenfach“ angesehen. Religionsunterricht für Jungen ist auch aus der Sicht der meisten Lehrkräfte schwieriger. Die Mädchen zeigen sich oft motiviert, Jungen sind als Störer und eher gelangweilt im RU verschrien.

Das ist eigentlich überraschend, denn während man für einen mädchengerechten Unterricht lange suchen muss, um passende Identifikationsfiguren in der Bibel oder der Kirchengeschichte zu finden, gibt es für Jungen Vorbilder in Hülle und Fülle. Deshalb ist der vorliegende Band eine große Hilfe für alle, die sich mit diesem Phänomen beschäftigen wollen oder müssen. Aus der Praxiserfahrung heraus werden Ansätze für einen Religionsunterricht entwickelt, die nicht allein die Jungen in das Vorbereitungsdenken einbeziehen, sondern auch methodisch Vorlieben der Geschlechter reflektieren. So wird das Buch eine Fundgrube für religiöse Lernprozesse mit Jungen, und es zeigt Wege, wie der Religionsunterricht für Jungen interessanter werden kann.

Zunächst zeichnet der Autor die pädagogische Diskussion um Geschlechter und Geschlechterrollen in der Schule nach und untersucht grundlegende biblische Texte, um zu zeigen, dass von jedem Geschlecht jeweils nur im Plural angemessen geredet werden kann (Kapitel 2 und 3). Genau hier liegt auch die Aufgabe für den Religionsunterricht: Freiraum zu gewähren, um innerhalb der Vielfalt von möglichen Männlichkeiten und Weiblichkeiten Schülerinnen und Schülern den jeweils eigenen Weg zu ermöglichen. Welche Auswirkungen diese Pädagogik der Vielfalt (Kapitel 4) auf einen jungengerechten Religionsunterricht haben soll, bedenkt der Autor in dem anschließenden Praxiskapitel zu jungengerechten Themen (Kapitel 5) vor allem anhand biblischer und kirchengeschichtlicher Männergestalten.

Die Ästhetik eines jungengerechten Religionsunterrichts wird in Kapitel 6 exemplarisch anhand von Bodenbildern bedacht und erweitert. So sollten nach Obenauer die Zugänge und Verarbeitungsformen mit „spezieller Ästhetisierung“ (S. 51) wie Kett-Materialien, Egli-Figuren und Godly-Play daraufhin überprüft werden, ob sie Raum geben, auch Sperriges, Dunkles und Brüchiges darzustellen. Daher ist die Frage nach Materialien insgesamt wichtig: Dass es für Jungen hilfreich ist, wenn neben Filz, Kerzen, Sand und weiteren meist üblichen Materialien auch solche in den Blick kommen, die eher grobere Haptik aufweisen, wie zum Beispiel Steine, Scherben, Lego- oder Playmobilfiguren etc., leuchtet unmittelbar ein.

Im Kapitel 7 wird die bisher schon durchgespielte „Pädagogik der Vielfalt“ dann auch auf spirituelle Elemente des Religionsunterrichts übertragen. Dabei orientieren sich die Vorschläge wiederum an „klassischen“ Jungenstärken, die die im Religionsunterricht verbreiteten spirituellen Elemente erweitern. So wird zum Beispiel die Bewegungsfreude von Schülern mit klassischen spirituellen Methoden verbunden und zu einem „Mini-Pilgern“. Oder eingedenk der Suche nach Grenzerfahrungen bei Jungen werden Andachten an eher ungewöhnliche Orte wie z. B. an eine Unterführung oder an einem Fluss o. ä. verlegt (S. 55), wodurch neue Spannungsmomente entstehen.

Spezielle Methoden für Jungen zu entwickeln und zu benennen ist ein Balanceakt: Einerseits soll an typische Jungenstärken angeknüpft werden, andererseits sollen die Entwicklungsaufgaben für Jungen (wie in der Erweiterung dann ja auch für Mädchen) dabei nicht aus dem Blick geraten. Dem widmet sich Kapitel 8, mit 40 Seiten das umfangreichste Kapitel, das konkrete, direkt umsetzbare Ideen für den Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I vermittelt. An einem Unterrichtsbaustein wird dann in Kapitel 9 exemplarisch konkretisiert, wie sich Themenfelder und Methoden in einer Unterrichtssequenz miteinander verbinden lassen (Lernstraße zum Thema „Typisch Jungs“ für die Sekundarstufe). In der Lernstraße werden biblische Texte und Geschichten behandelt, in denen sich Jungen wiederfinden sollen, ohne aber Klischeebilder zu bedienen – ob geschlechtergetrennt (wie hier vorgeschlagen) oder gemeinsam muss den eigenen pädagogischen Überlegungen und Möglichkeiten überlassen bleiben.

Insgesamt sind die vorgestellten Ideen mehr für den Unterricht im Grundschul- und Sekundarbereich verwertbar, die Lernstraße „Typisch Jungs“ könnte aber leicht modifiziert auch in einer Berufsschule einzusetzen sein.

Insgesamt ist die Lektüre anregend und macht auf Ansatzpunkte aufmerksam, die zu bedenken sich lohnen – auch der angenehme Schreibstil ist eine Empfehlung wert. Lediglich das mit dem Erwerb des Buches verfügbare bilderlose Downloadmaterial könnte gestalterisch sicher noch eine Durchsicht vertragen.

Bettina Wittmann-Stasch

Ingo Baldermann

Wer hungrig ist, komme herzu

Ingo Baldermann erzählt die Geschichte
des Jesus von Nazareth
Lesung auf drei CDs
EREV-RAV – Verein für biblische und politische Bildung e. V., Woltersburger Mühle 1, 29525 Uelzen,
Telefon 0581 / 77 666
Uelzen 2014, 19,80 Euro

„Wir selbst sind wieder ganz auf die Anfänge des Verstehens zurückgeworfen“, schrieb Dietrich Bonhoeffer im Mai 1944 aus dem Gefängnis Berlin-Tegel zum Tauftag seines Patenkindes Dietrich Wilhelm Rüdiger Bethge. Über diese Anfänge sind wir auch 70 Jahre nach dieser Zeitansage Bonhoeffers längst nicht hinaus. Im Gegenteil: Immer noch und immer wieder heißt es: anfangen! Aber wie und womit anfangen? Darauf gibt es nur eine Antwort: mit den Anfängen anfangen! Ad fontes!

Genau zu diesen Anfängen führt die von Ingo Baldermann erzählte Geschichte des Jesus von Nazareth. Was hier im populären Genre des Hörbuchs daherkommt, ist mehr und anderes als bloß dies: Wer diesem von Zärtlichkeit und Kraft bestimmten Wort der Evangelien aufmerksam zuhört, hört die schon tausend- und tausendmal gehörte Geschichte Jesu wie zum ersten Mal. Es ist, als ginge er Seit` an Seite mit dem Erzähler in den Spuren des Nazareners und nähme Teil an dessen Begegnungen mit all den Hungrigen, Blinden, den Verirrten und Verwirrten und den schon vom Tode Gezeichneten und könnte mitansehen, wie sie satt und sehend und wieder klar und lebendig werden. Das an sich ist schon ein Anfang!

Aber die behutsame Genialität der Baldermannschen Erzählkunst geht darüber noch hinaus: Denn wem erzählt er die Geschichte Jesu? Er erzählt sie Jesus selbst: „Da gingst DU zu den Menschen. Da richtetest DU sie wieder auf. Da war DEINE Liebe stärker als die Verzweiflung!“ Es ist gerade so, als wollte Baldermann den Menschensohn an IHN SELBST erinnern: Das bist DU! So warst DU! Und unversehens wird ein Hör-Buch zum Gebet-Buch: „Jesus, fang noch einmal an! Fang mit uns noch einmal an!“ Der Anfang, von dem Bonhoeffer sprach – Baldermann wagt ihn hier. Und denen, die glauben, sich diesen Anfang ersparen zu können, denen mit den fetten Ohren dürfte dabei Hören und Sehen vergehen. Die anderen aber, die Anfänger – und wer wäre das nicht? – werden über dem Hören des Wortes hellhörig wie lange nicht!

Peter Neuhaus

Ingrid Wiedenroth-Gabler

Kompetenter Religionsunterricht

Konzeptionell, kreativ, konkret
Westermann-Verlag Braunschweig 2014
ISBN 978-3-14-162148-8, 216 Seiten, 21,50 Euro

Fast fünfzehn Jahre nach PISA ein weiteres Buch zum kompetenzorientierten Religionsunterricht. Wurde hier nicht bereits alles aus der Perspektive von Theorie und Praxis gesagt und geschrieben? Die Buchliste der Theoriebände und der Publikationen mit Praxisbeispielen ist lang. Was allerdings fehlt, sind Veröffentlichungen, die zwischen den Ansprüchen der Theorie und den Gegebenheiten und Notwendigkeiten der Praxis vermitteln. Ingrid Wiedenroth-Gablers „Kompetenter Religionsunterricht“ setzt hier an. Als Zielgruppe ihres Buches nennt die Autorin „Praxisorientierte, die den Anschluss an die Theoriebildung suchen, die reflektierte Praxis mit praxisorientierter Theorie verbinden wollen“ (S. 5). Dieser Prämisse folgend, teilt sich das Buch in drei Abschnitte.

Kapitel 1 gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Religionspädagogik der letzten siebzig Jahre und geht auf aktuelle Fragen der Religionsdidaktik ein. Dabei sind rechtliche, inhaltliche und bildungstheoretische Begründungen für den Religionsunterricht, entwicklungspsychologische Erkenntnisse, Fragen zur Rolle und Persönlichkeit der Religionslehrkräfte sowie didaktische und methodische Entscheidungen als Planungsgrundlage des Religionsunterrichts im Blick. Für Leserinnen und Leser, die sich vertiefend mit den einzelnen Themen auseinandersetzen wollen, werden am Ende des Kapitels – wie auch am Ende vieler weiterer Kapitel – hilfreiche Literaturhinweise gegeben.

Kapitel 2 stellt die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche der aktuellen Kerncurricula für den Religionsunterricht in den Mittelpunkt. Neben den bekannten Kompetenzbereichen der niedersächsischen Kerncurricula („Nach dem Menschen fragen“, „Nach Gott fragen“, „Nach Jesus Christus fragen“, „Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und in der Gesellschaft fragen“, „Nach Glauben und Kirche fragen“, „Nach Religionen fragen“) wird auch der in anderen Bundesländern eingeführte Kompetenzbereich „Nach der Bibel fragen“ berücksichtigt. Alle Kapitel über die sieben Kompetenzbereiche werden durch ein Schaubild eingeleitet, das den Fokus auf fachwissenschaftliche und didaktische Fragestellungen legt. Hier erhalten die Leserinnen und Leser einen Überblick über die Schwerpunkte des Kompetenzbereichs, die anschließend in kurzen Texten aufgegriffen und expliziert werden. Es folgt eine Verknüpfung des Kompetenzbereichs mit den fünf prozessbezogen Kompetenzbereichen („Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz“; „Deutungskompetenz“; „Urteilskompetenz“; „Dialogkompetenz“; „Gestaltungskompetenz“). Ein möglicher Kompetenzerwerb am Ende eines Bildungsganges wird hier deutlich. Den Abschluss bildet eine Tabelle, die einen möglichen spiralcurricularen Aufbau des Kompetenzbereichs von Klasse 1 bis 10 darstellt.

Sowohl im Blick auf die Verknüpfung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen als auch auf die spiralcurriculare Darstellung wäre der Hinweis hilfreich, dass es sich hier um einen (für die Leserinnen und Leser hilfreichen) Vorschlag der Autorin handelt. Letztlich wird eine entsprechende Arbeit von den Kolleginnen und Kollegen unter der Berücksichtigung regionaler Bezüge in den Fachkonferenzen vor Ort zu leisten sein.

Kapitel 3 konkretisiert die dargestellten inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche. Dazu stellt die Autorin beispielhaft Aufgaben für verschiedene Jahrgangstufen vor. Diese orientieren sich an den prozessbezogenen Kompetenzbereichen und werden durch ein Ausgangsmedium eingeleitet. An dieser Stelle lässt sich nicht immer ein direkter Zusammenhang zwischen dem Medium und einzelnen Aufgaben herstellen. Jedoch zeigen die Aufgaben Möglichkeiten einer Verknüpfung zwischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen auf. Die im einleitenden Text zu Kapitel 2 angekündigte „Anwendungs- und Problemlösungsfähigkeit in konkreten Anforderungssituationen“ (S. 84) kommen in den Aufgabenstellungen ansatzweise in den Blick. Durch eine stärkere Fokussierung auf Aufgabenbeispiele, die sich auf alltägliche oder herausgehobene Situationen beziehen und die Schülerinnen und Schüler fordern, sich zu konkreten Herausforderungen zu verhalten oder selbst zu handeln, wäre das Profil eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts in der Praxis noch deutlicher hervorgetreten.

Trotz dieser kritischen Anmerkungen ist das Buch ein wichtiges Kompendium für Studierende, Referendarinnen und Referendare und Berufsanfänger. Ingrid Wiedenroth-Gabler stellt die Essentials einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik gut und nachvollziehbar dar und gibt eine Vielzahl von Anregungen für eine entsprechende religionspädagogische Praxis. Damit gelingt es ihr, Berufsanfängerinnen und -anfängern Mut zu machen, sich beherzt auf die Herausforderungen eines zeitgemäßen Religionsunterrichts einzulassen und dabei den Anschluss an die Theoriebildung im Blick zu behalten.

Dietmar Peter

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Unterrichtswirksame Formate in der Lehrerfortbildung Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 9. bis 10. März 2015.

Der Blick auf die Lehrerfortbildung hat sich in der jüngsten Zeit sehr verändert und führt zur Auseinandersetzung mit den gewachsenen Strukturen und Verfahren. In den Fokus rückt die Frage, wie Fortbildung so angelegt werden kann, dass sie die Lehrkräfte stärkt, durch systematische Reflexion des diagnostischen und didaktischen Handelns positiv auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler einzuwirken.

Ziel der Tagung ist es, innovative Ansätze der Lehrerfortbildung vorzustellen und zu diskutieren, wie die Fortbildungspraxis durch kooperative Formate und professionelle Lerngemeinschaften in ihrer Wirkung gestärkt werden kann. Diesem Ziel wird auch die Arbeitsweise während der Tagung entsprechen: In den Werkstätten werden die vorgestellten Strategien und Praxisansätze kooperativ und aktiv erarbeitet; die Teilnehmenden werden Gelegenheit haben, an der eigenen Fortbildungspraxis anzusetzen, diese weiterzuentwickeln und bezüglich ihrer Wirksamkeit zu reflektieren. Die Tagung richtet sich an Fortbildnerinnen und Fortbildner, Schulentwicklerinnen und Schulentwickler, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie an Verantwortliche aus den Bildungsbehörden. Programm und Anmeldung unter www.loccum.de/programm/p1510.html

EKD veröffentlicht Orientierungshilfe zur Inklusion

Der Rat der EKD hat eine Orientierungshilfe zur Inklusion mit dem Titel „Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft“ veröffentlicht. Sie reflektiert sozial- und bildungspolitische Herausforderungen durch die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sowie deren Konsequenzen für die evangelische Kirche und ihre Diakonie. Die Orientierungshilfe wendet sich an alle, die sich in Kirche und Diakonie, Politik und Gesellschaft, Bildung und Erziehung oder familiär mit Inklusion auseinandersetzen. Die Broschüre ist erschienen im Gütersloher Verlagshaus, 2014, ISBN 978-3-579-05975-4, hat 192 Seiten und kann zum Preis von 7,99 Euro über den Buchhandel bezogen werden. Unter der Internet-Adresse www.ekd.de/inklusion-leben steht sie zum Herunterladen als pdf-Datei bereit.)

Die evangelische Fastenaktion „7 Wochen Ohne“
„Du bist schön! – Sieben Wochen ohne Runtermachen“

Seit mehr als 30 Jahren lädt „7 Wochen Ohne“ – die Fastenaktion der evangelischen Kirche – dazu ein, die Zeit zwischen Aschermittwoch und Ostern bewusst zu erleben und zu gestalten. Mehr als drei Millionen Menschen lassen sich jährlich mit „7 Wochen Ohne“ aus dem Trott bringen. Sie verzichten beispielsweise nicht nur auf Schokolade oder Nikotin, sondern folgen der Einladung zum Fasten im Kopf: sieben Wochen lang die Routine des Alltags hinterfragen, eine neue Perspektive einnehmen, entdecken, worauf es im Leben ankommt. Die Fastenaktion 2015 kommt mit einem ungewöhnlichen Motto daher: „Du bist schön! Sieben Wochen ohne Runtermachen“. Das Themenheft ZUTATEN mit Reportagen, Hintergrundtexten, Gottesdienstentwürfen, Impulsen für Kinder-, Schul- und Konfirmandengruppen etc. kann im Chrismon-Shop (www.chrismonshop.de) für 16,90 Euro bestellt werden.

Wettbewerb „Gemeinde 2015“
Zeitschrift „chrismon“ fördert herausragende Projekte

Das evangelische Monatsmagazin „chrismon“ sucht die „Gemeinde 2015“. Beim Jurywettbewerb mit Publikumsbeteiligung können sich Kirchengemeinden mit kreativen und spannenden Projekten beteiligen. 10.000 Euro Preisgelder sind insgesamt ausgelobt: Unter den 30 vom Publikum nominierten Gemeinden wählt unsere fachkundige Jury drei Projekte aus und fördert diese mit jeweils 3.000 Euro (Platz 1), 2.000 Euro (Platz 2) und 1.000 Euro (Platz 3). Die Kirchengemeinde mit den meisten Stimmen erhält den Publikumspreis und wird somit mit 1.000 Euro gefördert (Publikumspreis). Ferner vergibt die Jury auch unabhängig von der Platzierung der Kirchengemeinden sechs zusätzliche Förderpreise, die mit jeweils 500 Euro dotiert sind. Ausgezeichnet wird je ein herausragendes Projekt aus den Kategorien Besonderer Gottesdienst, Diakonie & Flüchtlingsarbeit, Jugend, Kirchenrenovierung, Musik und Öffentlichkeitsarbeit & Fundraising.

Bewerbungen sind ab sofort möglich, die Abstimmung läuft vom 3. bis 31. März 2015. Mitmachen kann jede evangelische, katholische und freikirchliche Gemeinde, die der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (ACK) angehört. Bewerbungen sind unter www.chrismon-gemeinde.de einzureichen.

Wettbewerb „Kommunikation des Evangeliums in der digitalen Gesellschaft“

Die Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands (VELKD) hat einen Wettbewerb zur „Kommunikation des Evangeliums in der digitalen Gesellschaft“ ausgeschrieben. Unter dem Titel „Evangelium digital“ sind Kirchengemeinden und kirchliche Gruppen eingeladen, sich mit einem Projekt zur Kommunikation des Evangeliums in den digitalen Medien zu beteiligen.

Gemeinden, kirchliche Gruppen aus Kirchengemeinden, Kirchenkreisen bzw. Dekanaten sowie kirchliche Gruppen aus dem Bereich Bildung oder Diakonie können sich ab sofort bis Ende Juli 2015 bewerben. Das eingereichte Projekt soll einen Beitrag zur Kommunikation des Evangeliums leisten und im Zeitraum zwischen Januar 2014 und Juni 2015 durchgeführt worden sein. Es können

Medien wie Audio, Video, Twitter, Blog, Mail u. a. oder ein Crossover digitaler Medien verwendet werden. Die ausgelobten Preisgelder betragen 2000 Euro (1. Preis), 1000 Euro (2. Preis) sowie 500 Euro (3. Preis). Die Einzelheiten der Ausschreibung sind auf der Internetseite www.evangelium-digital.de bzw. www.velkd.de einzusehen.

„Vergiss Deinen Namen nicht!“
Buch über die Kinder von Auschwitz
Nach intensiver Recherche hat der Cloppenburger Autor und Journalist Alwin Meyer sein Buch über die Kinder im Konzentrationslager Auschwitz fertiggestellt. Der 64-jährige war seit 1972 in mehreren Ländern auf Spurensuche nach den Kindern von Auschwitz. Der Band „Vergiss Deinen Namen nicht. Die Kinder von Auschwitz“ ist jetzt im Göttinger Steidl Verlag erschienen und kostet 38 Euro.

Das Buch handelt von der schwer vorstellbaren Realität des Vernichtungslagers, die auch nach der Befreiung noch die Träume und den Alltag der Überlebenden bestimmt habe. Im Gespräch mit dem Autor hätten viele Kinder zum ersten Mal überhaupt vom Lagerleben erzählt, berichtet der Verlag. Meyer gebe den Überlebenden eine Stimme. Ausgewählte Inhalte des Buches werden noch bis zum 29. März in einer Ausstellung der Gedenkstätte Deutscher Widerstand in Berlin gezeigt.

Niedersächsischer Schülerfriedenspreis 2014 vergeben
Einmal im Jahr verleiht das Niedersächsische Kultusministerium den Schülerfriedenspreis als Anerkennung für hervorragende Initiativen und über die Schule hinausgehende Projekte. Der Preis wird vergeben für Leistungen, die der Förderung des Zusammenlebens mit Fremden, der Verbesserung der Völkerverständigung, der Vorbeugung gegen Gewalt oder dem Abbau von Vorurteilen dienen. Jetzt wurden die Preisträger 2014 bekanntgegeben.

Der 1. Preis in Höhe von 800 Euro geht an die BBS II Emden, die sich im polnischen Lodz auf die Suche nach Spuren von Emdener und ostfriesischen Juden gemacht hat, die im Oktober 1941 hierher ins Ghetto deportiert und später nach Kulmhof (Chelmno) ins Vernichtungslager gebracht worden waren. Der 2. Preis in Höhe von jeweils 600 Euro wurde gleich zweimal vergeben: an das Tilman-Riemenschneider-Gymnasium Osterode und an die Gesamtschule Schinkel in Osnabrück. Die Astrid Lindgren-Schule Edewecht (Förderschule Lernen/Geistige Entwicklung) gewann den 3. Preis in Höhe von 400 Euro. Der Zivilcouragepreis in Höhe von 600 Euro wurde an die Otto Hahn-Schule in Wunstorf verliehen.

Kulturpastorin Helmke aus Hannover wechselt zu Bundespräsident Gauck
Die Kulturpastorin Julia Helmke im Haus kirchlicher Dienste in Hannover wird neue Referentin bei Bundespräsident Joachim Gauck. Im Bundespräsidialamt in Berlin übernimmt die 45-Jährige im Februar kurzfristig die Leitung des Referates „Gesellschaftspolitische Grundsatzfragen, Integration und Migration, Kirchen und Religionsgemeinschaften, Kunst und Kultur“. Helmke ist seit zehn Jahren Beauftragte für Kunst und Kultur in der hannoverschen Landeskirche. Ihre neue Aufgabe ist bis zum Ende der Amtszeit von Bundespräsident Gauck im März 2017 befristet. Bis dahin wird sie von der Landeskirche beurlaubt. Helmke bezeichnete ihre neue Aufgabe als besondere „Ehre und Herausforderung“.

Veranstaltungen von Februar bis Mai 2015

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Tagung Landesschülerrat
für Mitglieder des niedersächsischen Landesschülerrates und der Kreisschülerräte
27. – 28. Februar 2015
Leitung: Oliver Friedrich

Fachtagung Religionsunterricht an Waldorfschulen
Himmel und Hölle
für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen Religionsunterricht an Waldorfschulen erteilen
2. – 4. März 2015
Leitung: Dr. Silke Leonhard, Almuth Tippkötter

Fortbildungsreihe
Fachtagung Fachberatung: Interreligiöses Lernen
für Fachberaterinnen und Fachberater für Evangelische oder Katholische Religion an Grund-, Haupt-, Real-, Ober- und Förderschulen in Kooperation mit den Bischöflichen Generalvikariaten und der Niedersächsischen Landesschulbehörde
11. – 13. März 2015
Leitung: Dr. Andreas Kratel
Ort: Osnabrück

Bilder von Gott und Mensch:
Religionspädagogische Zugänge zum Thema „Passion“
für Studierende der Evangelischen Theologie an der Universität Hannover
18. – 21. März 2015
Leitung: Dr. Silke Leonhard
Beginn: 14.00 Uhr
Ende: 14.00 Uhr
Ort: Freizeitheim Sattenhausen

Fachtagung Schulaufsicht/Schulinspektion
Qualität schulischer Prozesse
für Dezernentinnen und Dezernenten, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren
11. – 12. Mai 2015
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Dr. Silke Leonhard

Kooperation zwischen Schule und Kirche III
für Studierende der Universität Hannover und alle Interessierten in Kooperation mit der Universität Hannover
26. – 27. Mai 2015
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm
Prof. Dr. Harry Noormann

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Religionspädagogische Langzeitfortbildung
Kurs S 2014/2015
für sozialpädagogische Fachkräfte; Teilnahmevoraussetzung auf Anfrage
in Kooperation mit dem Diakonischen Werk evangelischer Kirchen in Niedersachsen e.V.
Anmeldungen über das DWiN, Ebhardtstraße 3 A, 30159 Hannover, Tel.: 05 11 / 36 04 253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-nds.de

3. Kurswoche
2. – 6. März 2015
Leitung: Frauke Lange, Ina Seidensticker

4. Kurswoche
18. – 22. Mai 2015
Leitung: Frauke Lange, Ina Seidensticker

Kolloquium Kindertageseinrichtungen
Evangelisches Profil in einer multireligiös geprägten Gesellschaft
für Fachkräfte in der Aus- und Fortbildung, Fachberatung und Pädagogische Leitungen
20. – 22. April 2015
Leitung: Frauke Lange, Ina Seidensticker

■ FÖRDERSCHULE

Frühlingsluft und Veilchenduft …
Religionsunterricht musikalisch gestalten und mit allen Sinnen genießen
für Förderschullehrerinnen und Lehrer, Lehrerinnen und Lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Förderschulen oder im Rahmen von Integration oder Inklusion evangelischen Religionsunterricht erteilen oder begleiten
26. – 28. Februar 2015
Leitung: Birte Hagestedt

■ GRUNDSCHULE

Schutz und Schirm auf deinem Weg –
Geschichten vom Segen
für Kolleginnen und Kollegen aus Kindertagesstätten, Grund- und Förderschulen
11. – 13. März 2015
Leitung: Birte Hagestedt, Frauke Lange, Beate Peters

Offene Gespräche im Religionsunterricht kompetent führen
Kurs 1: Wer bin ich? Identität und Menschliches
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
Es wird neben dem Eigenbeitrag eine zusätzliche Kursgebühr von 25 Euro pro Kurs erhoben.
28. – 30. April 2015
Leitung: Beate Peters, Gerlinde Krehn

Anti Bias –
Ein Seminar mit Übungen zur Vorurteilssensibilität
Vertiefungskurs für Lehrerinnen und Lehrer, die das Projekt „UBUNTU – Gemeinsam sind wir stark!“ durchführen, und für Interessierte
in Kooperation mit dem HkD (Haus kirchlicher Dienste), Arbeitsstelle Friedensarbeit
29. – 30. April 2015
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Beate Peters, Maik Bischoff, Jetti Hahn

■ HAUPT-, REAL- UND OBERSCHULE

Weiterbildung
„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“
Kurs IV: Einführung in das Neue Testament
(geschlossener Teilnehmerkreis)
22. – 24. April 2015
Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Ferienkurs
Biblische Geschichten und ihre Spielräume –
Passion und Ostern
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule oder Sekundarstufe I evangelischen Religionsunterricht erteilen
24. – 26. März 2015
Leitung: Dietmar Peter, Beate Peters

Loccumer Konferenz
für Schulleiterinnen und Schulleiter an Haupt-, Real- und Oberschulschulen
für Rektorinnen und Rektoren an niedersächsischen Haupt-, Real- und Oberschulen
7. – 8. Mai 2015
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Dietmar Peter

Reden von Sterben und Tod –
Mitten im Leben
für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Haupt-, Real- oder Oberschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
20. – 22. Mai 2015
Leitung: Dietmar Peter

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULEN

Niedersächsische Konferenz
für Schulpastorinnen und -pastoren sowie für Schuldiakoninnen und -diakone:
Reformation – Bildung und Mündigsein
für Pastorinnen und Pastoren und Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen, Gymnasien oder Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
25. – 26. Februar 2015
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Kirsten Rabe, Bettina Wittmann-Stasch

Armut und Bildung
Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Gesamtschulen
für Direktorinnen und Direktoren an niedersächsischen Gesamtschulen
11. – 13. März 2015
Beginn: 18.30 Uhr
Leitung: Kirsten Rabe

Abi-Werkstatt Zentralabitur
für Lehrerinnen und Lehrer, sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
Die Anmeldung ist erst nach dem Verschicken der jeweiligen Einladungen möglich.
30. März – 1. April 2015
Leitung: Kirsten Rabe

Neu in der Schule – Gymnasium und Gesamtschule
Modul IV: Leistungsmessung und
Modul V: Selbstverständnis als Lehrende(r)
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie interessierte Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
12. – 13. Mai 2015
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Kirsten Rabe, Matthias Hülsmann

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

Fachleiter-Konferenz
für Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen (geschlossener Teilnehmerkreis)
20. Mai 2015
Beginn: 10.00 Uhr
Ende: 17.00 Uhr
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Heiko Lamprecht

Werkstattarbeit mit dem Kerncurriculum an Berufsbildenden Schulen
für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht im Beruflichen Gymnasium erteilen
23. – 24. März 2015
Beginn: 10.00 Uhr
Ende: 16.00 Uhr
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Karl Koch

Neu in der Schule – BBS
Didaktisches Seminar I
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die aus der Gemeinde an eine Berufsbildende Schule wechseln, sowie für Vikarinnen und Vikare, die ein Berufsschulsondervikariat absolvieren
Bei Interesse wenden Sie sich bitte zunächst an das Landeskirchenamt, Telefon 0511/12 41 607, um in das Programm aufgenommen werden zu können.
15. – 17. April 2015
Leitung: Dirk Bischoff, Bettina Wittmann-Stasch

Produktiver Umgang mit Störungen (nicht ausschließlich) im Religionsunterricht
für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen Religionsunterricht erteilen
11. – 13. Mai 2015
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Prof. Dr. Gottfried Orth

■ BIBLIODRAMA

Abrufangebot:
Bibliodrama in Schule und Gemeinde
Sie planen ein Angebot für die Fachkonferenz, einen Fortbildungstag für Erzieherinnen und Erzieher evangelischer Kindertagesstätten und/oder Mitarbeitende in der KU4-Arbeit, oder ein Team von Ehrenamtlichen möchte Bibliodrama kennen lernen? Es besteht das Angebot, einen Bibliodrama-Tag oder -Halbtag zu buchen. Rechtzeitige Absprache ist erforderlich.
Termin nach Absprache
Leitung: Lissy Weidner

Nähme ich Flügel der Morgenröte …
In Psalmen unterwegs zu sich selbst und zu Gott
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
16. – 18. April 2015
Leitung: Beate Peters, Lissy Weidner

■ INKLUSION

Umgang mit Unterrichtsstörungen, Classroom Management, individuelle Förder-, Unterrichtsplanung & Co.
für Lehrerinnen und Lehrer, die im Rahmen von Inklusion oder Integration evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I erteilen, sowie für Förderschullehrerinnen und -lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Inklusion oder Integration tätig sind oder sein werden
19. – 21. März 2015
Leitung: Birte Hagestedt

Über Tische und Bänke …?
Handlungsmöglichkeiten in einem inklusiven Unterricht – Classroom Management, Co-Teaching & Co, Teil 2
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Rahmen von Inklusion oder Integration evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule erteilen, sowie für Förderschullehrerinnen und -lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Inklusion oder Integration tätig sind oder sein werden.
15. – 17. April 2015
Leitung: Birte Hagestedt

Gewalt, Mobbing, herausforderndes Verhalten in der Schule?
für Lehrerinnen und Lehrer, die im Rahmen von Inklusion oder Integration evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I erteilen sowie für Förderschullehrerinnen und -lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Inklusion oder Integration tätig sind oder sein werden
20. – 22. Mai 2015
Leitung: Birte Hagestedt

■ LERNWERKSTATT

Abrufangebot Ein Tag/Nachmittag in der Lernwerkstatt
für Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religion
Termin nach Absprache
Leitung: Beate Peters

Vorbereitung der Lernwerkstatt-Ausstellungen
Interessierte sind herzlich eingeladen, nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten.
6. – 7. März 2015
Ende: 16.00 Uhr
Leitung: Beate Peters

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Filme, Filme, Filme!
Medienbörse Sekundarstufe I + II
für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe I oder II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
in Kooperation mit dem Evangelischen Medienverleih Hannover
11. – 13. März 2015
Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

■ SCHULSEELSORGE

Weiterbildung Schulseelsorge
Kursreihe IX
für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen (geschlossener Teilnehmerkreis)
5. – 7. März 2015
28. – 30. Mai 2015
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Hartmut Talke

Weiterbildung Schulseelsorge
Kursreihe X
für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen (geschlossener Teilnehmerkreis)
19. – 21. Februar 2015
16. – 18. April 2015
Leitung: Almut Künkel, Astrid Lier

Fallbesprechungen Schulseelsorge
für Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung Schulseelsorge
12. – 13. März 2015
Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Astrid Lier, Almut Künkel, Hartmut Talke

Fachtag Schulseelsorge
für Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung Schulseelsorge
29. – 30. April 2015
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Astrid Lier, Almut Künkel, Hartmut Talke

■ VOKATIONSTAGUNGEN

Vokationstagung
Einführung in die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts
für Lehrkräfte aller Schulformen, die fachfremd evangelischen Religionsunterricht erteilen (möchten)
Informationen zum Anmeldeverfahren finden sich unter www.kirche-schule.de.
24. – 28. Februar 2015
Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Beate Peters

Vokationstagung
für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultas Evangelische Religion
Die Erteilung der Vokation ist an den durchgängigen Besuch einer Vokationstagung geknüpft. Zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de
26. – 28. Februar 2015
28. – 30. Mai 2015
Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Dr. Silke Leonhard

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Vikarskurs 3: Religionspädagogik
16. – 20. März 2015
Beginn: 14.00 Uhr
Leitung: Oliver Friedrich

23. – 27. März 2015
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Oliver Friedrich

Vikarskurs 3: Mentorentag
18. – 19. März 2015
Leitung: Oliver Friedrich

■ KONFIRMANDENARBEIT

Tränen müssen sein?!
Rituale, Andachten und Gottesdienste in der Konfirmandenzeit
für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit
2. – 3. März 2015
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Über Tisch und Bänke!? –
Mit und für verhaltensoriginelle Konfis arbeiten
für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit
3. – 4. März 2015
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Work Hard – Play Hard
Studientag zum Thema Arbeit und Arbeitsethos
für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren
in Kooperation mit der Karl und Louise Müller-Stiftung
7. März 2015
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Dr. Julia Helmke
Ort: Hanns-Lilje-Haus, Hannover

Mit Gottes Kraft und Geistesgegenwart
Intervallkurs zur geistlich-seelsorgerlichen Begleitung von Jugendlichen in Schule und Gemeinde
Teilkurs I
für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit
in Kooperation mit dem Zentrum für Gottesdienst und Kirchenmusik am Michaeliskloster Hildesheim
Die Seminare sind nicht einzeln buchbar.
16. – 18. März 2015
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Christine Tergau-Harms

Fachtag
Inklusive Konfirmandenarbeit
für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit
in Kooperation mit dem Stadtkirchenverband Hannover
12. März 2015
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Klaus Bulenz
Ort: Haus der Ev. Jugend, Hannover-Linden

Mach mit im Team!
für jugendliche Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit ab 14 Jahren
24. – 26. April 2015
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Anja Kostka, Olaf Wittmer-Kruse
Ort: Jugendbildungsstätte Asel

Hinweise zum Veranstaltungsprogramm des RPI

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2015 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2014) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

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

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen den vollen Kursbeitrag. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz in Höhe von 57,00 Euro bzw. bei nur einer Übernachtung in Höhe von 59,50 Euro.

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

Neuerscheinungen im RPI:

Sönke von Stemm

Mach mit im Team!
Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit über Konfi-Teams verknüpfen

Loccumer Impule 9
ISBN 978-3-936420-49-4
44 Seiten, 5,00 Euro

Sönke von Stemm (Hg.)

... wenn dein Kind dich morgen fragt ...
Zum Dank für Christiane Kürschner

Loccumer Impulse 10
ISBN 978-3-936420-50-0
75 Seiten, 10,00 Euro.

Steffen Marklein, Dietmar Peter

Impulsbilder für den Unterricht

Loccumer Impulse 8
ISBN 978-3-936420-48-7
75 Seiten, 15,00 Euro.

Loccumer Pelikan auf CD

Ab sofort ist die Neuauflage des Loccumer Pelikan auf CD erhältlich. Darauf sind alle Ausgaben von Nr. 1/1998 bis Nr. 4/2014 versammelt. Die CD ist mit einer Suchfunktion versehen, so dass eine Recherche in allen Aufsätzen möglich ist. Außerdem können die Hefte einzeln aufgerufen werden. Die CD kostet 4,90 Euro, ist in der Verkaufsstelle im RPI erhältlich und kann auch per Mail unter carmen.borggrefe@evlka.de bestellt werden.

BILDUNGSMESSE DIDACTA 24.-28. FEBRUAR 2015

Veranstaltungsprogramm am Stand der Kirchen Halle 16 D52

	Dienstag, 24.02.	Mittwoch, 25.02.	Donnerstag, 26.02.	Freitag, 27.02.	Samstag, 28.02.
10.30 Uhr	Morgenimpuls				
11.00 Uhr	**Kinder und das Leid** Prof. Dr. Harald Schwillus, Universität Halle	**Fundamentalismus – Präzisierungen zu einem modernen (inter)religiösen Phänomen** Prof. Dr. Andreas Grünschloß, Universität Göttingen	**Lieder in Schule und Religionsunterricht** Fritz Baltruweit, Michaeliskloster Hildesheim	**Lernen im Trialog. Modelle für die interreligiöse Projektarbeit** Prof. Dr. Clauß-Peter Sajak, Universität Münster	**(Un-)Heilige Schrift?! – zum Umgang mit der Gewalt in der Bibel** Dr. Christian Schramm, Arbeitsstelle für pastorale Fortbildung und Beratung, Hildesheim
12.00 Uhr	**‚Immanente Transzendenz' heute? Gewissen und Sünde in der Alltagsethik Jugendlicher** Prof. Dr. Andreas Feige, TU Braunschweig	**Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht: Konzepte und Beispiele** Prof. Dr. Markus Tomberg, Theol. Fakultät Fulda	**Gottesbilder im Grundschulalter** Prof. Dr. Anna-Katharina Szagun, Universität Rostock	**Relihits – neue Lieder und Impulse für die religionspädagogische Praxis** Reinhard Horn, Kinderliederpädagoge, Lippstadt	**Wenn der Trauerfall eintritt – Ein Materialkoffer für die Schule** Brigitte Weißenfeldt, Pädagogisch-theologisches Institut, Kassel Marlis Felber, Bisch. Generalvikariat Fulda
13.00 Uhr	**Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes** Prof. Dr. Jan Woppowa, Universität Paderborn	**Woran du Dein Herz hängst – Ein Crossmedia-Projekt für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen** Andreas Ziemer, Pädagogisch-theologisches Institut Drübeck; Prof. Dr. Andreas Obermann, Universität Bonn	**Geocaching im Religionsunterricht – ein Gang zu lebensbedeutenden Punkten** Ludwig Berg, VKR-Landesvorsitzender, Studienseminar Osnabrück	**Mit Kindern über Glauben und Nicht-Glauben sprechen** Prof. Dr. Martina Steinkühler, Ev. Hochschule Berlin Dr. Jens Kramer, Amt für kirchliche Dienste (AKD), Berlin	**Wie viel Wirtschaft verträgt das Fach Religion?** Norbert Bernholt, Akademie Solidarische Ökonomie, Lüneburg
14.00 Uhr	**Pfarrerbilder im Film** Heiko Lamprecht, Dr. Hans-Georg Babke, Arbeitsbereich Religionspädagogik und Medienpädagogik, Wolfenbüttel	**Inklusion an kirchlichen Schulen** Katja Gansalke, Charlotte Mirzaie, IGS Wunstorf Klaus Neumann, Marienschule Hildesheim	**Religion gibt zu denken – für einen Religionsunterricht, der gedanklich herausfordert** Prof. Dr. Rudolf Englert, Universität Duisburg-Essen	**Himmel, Hölle, Fegefeuer – Bilder der jüdisch-christlichen Tradition vom Leben nach dem Tod** Prof. Dr. Agnes Wuckelt, Kath. Hochschule Nordrhein-Westfalen, Paderborn	**Engelvorstellungen bei Kindern** Prof. Dr. Martin Schreiner, Universität Hildesheim
15.00 Uhr	**Entdecken, was zählt – Resilienzförderung durch religiöse Begleitung in Kita und Grundschule.** Dr. Simone Wustrack, Pädagogisch-theologisches Institut Drübeck	**Über Gott, die Welt und das Leben nachdenken – Schülerorientierungstage** Anne Trantow, Amt für kirchliche Dienste (AKD), Berlin; Nadine Kowalke, Haus kirchlicher Dienste, Hannover; Maren Trümper, Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim	**Mit EGLI-Figuren gestalten, erzählen, erleben – religionspädagogische Einsatzmöglichkeiten** Iris Donges, Niemetal	**„No blame approach" Mobbingintervention in der Schule** Everina Brink, Schulsozialarbeiterin, Evangelisches Gymnasium, Nordhorn	**Kurzfilme im Religionsunterricht** Steffen Marklein, Religionspädagogisches Institut Loccum
16.30 Uhr	Abendimpuls				

Postvertriebsstück *Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum*

H 7407 Deutsche Post AG Entgelt bezahlt

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Engagierte Kolleginnen bereiten für Sie Ausstellungen zu folgenden Themen vor:
März bis November 2015: **Wunder gibt es immer wieder ...**
November 2015 bis März 2016: **Lernen an Biografien**

- Besuchen Sie nach Anmeldung selbstständig unsere **aktuelle Ausstellung**.
- Tagen Sie mit Ihrer **Fachkonferenz**, von uns begleitet, in den Räumen der Lernwerkstatt.
- Erkunden Sie das **Materialangebot** aus der Arbeit der Lernwerkstatt **im Internet** (URL siehe links).
- Nehmen Sie an einem Treffen der „**Loccumer Werkstatt Religionsunterricht**" teil (s. u.).
- Verbringen Sie hier ein bis zwei Tage mit **Übernachtung** und arbeiten Sie auch nach eigenen Bedürfnissen. Dabei haben Sie die Möglichkeit, sich in Fragen rund um den RU beraten zu lassen.

Termine für „**Werkstatt Religionsunterricht**":
10. – 12. September 2015: **Religion in Klasse 1**
(Beginn 15.30; Ende: 13 Uhr – Kosten: 30 €)
18. – 19. November 2015: **Andachten und Gottesdienste**
(Beginn: 10 Uhr; Ende: 13 Uhr – Kosten: 15 €)

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

Inhaltliche Information
und Begleitung: Dozentin für
den Bereich Grundschule
Beate Peters
Tel.: (05766) 81-183

lernwerkstatt

www.rpi-loccum.de/material/lernwerkstatt

Der Pelikan im Internet:
www.rpi-loccum.de/material/pelikan