

Loccumer Pelikan

4/15

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum

Konfessionelle Kooperation



Von der konfessionellen
Kooperation zum
religions-kooperativen
Religionsunterricht?
Empirische Befunde

Garant konfessioneller
Vielfalt?! Zu einer
notwendigen Didaktik
des konfessionell-
kooperativen
Religionsunterrichts

Hat der Religions-
unterricht Zukunft?

„Allein unter
Schweinen ...“
Ein Gottesdienst
zum Reformationstag

Weg in die Stille.
Materialien und
Methoden für
Einkehrtage mit
Jugendlichen

Kloster, Papst
und Heilige



Silke Leonhard	editorial	151
grundsätzlich		
Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch	Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterricht? Empirische Befunde zum konfessionell- kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen	153
Jan Woppowa	Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts	157
Christhard Lück	Hat der Religionsunterricht Zukunft? Perspektiven von Religionslehrerinnen und -lehrern	161
nachgefragt		
Kerstin Gäfgen-Track und Jörg-Dieter Wächter	Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Bestandsaufnahme und Perspektiven	166
praktisch		
Stephan Jacob und Beate Peters	„Allein unter Schweinen ...“ Ein Gottesdienst für Grundschülerinnen und Grundschüler zum Reformationstag ..	168
Tim-Niklas Ehlers	Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht mit der Methode des Advance Organizer gestalten	172
Sönke von Stemm	Weg in die Stille. Materialien und Methoden für Einkehrtage mit Jugendlichen	179
Markus Tomberg und Oliver Friedrich	Kloster, Papst und Heilige	184
informativ		
Beate Peters	Einen Schuleigenen Arbeitsplan (SAP) für den konfessionell- kooperativen Religionsunterricht in der Grundschule konzipieren	190
Sr. Raphaela Gentemann und Kathrin Stoebe	Kirche(n) in Bewegung. Reformationstag und Allerheiligen in einem katholischen Gymnasium	192
Ausgestellt: Marijan Dadic: Christliche Ikonographie in expressiver Ausdrucksform		152
Impressum		167
Aufruf zur 57. Aktion Brot für die Welt		194
In eigener Sache: Abschied von Steffen Marklein		195
Zum Gedenken an Gerald Kruhoffer		195
Buch- und Materialbesprechungen		196
RPI-Themenportal Flüchtlinge		198
Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt		198
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche		199

Titelbild: Michael Sander/Wikimedia



Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Den Bemühungen der evangelischen und katholischen Kirchen in Niedersachsen ist zu verdanken, was in einer zweiten Fassung des Organisationserlasses steht: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist im öffentlichen pädagogischen Raum der Schule nicht nur möglich, sondern wird auch als sinnvoll erachtet.

Das Heft geht der aktuellen Konturierung konfessioneller Kooperation nach und greift im Eingangsteil einige der gegenwärtigen wissenschaftlichen Bemühungen um eine Erhebung und Durchdringung des konfessionellen Miteinanders auf. Selbstverständlich vereint das Heft Beiträge und Stimmen von Autorinnen und Autoren evangelischer wie katholischer Prägung. Die von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch initiierte Studie, aus der Ergebnisse hier bereits vorveröffentlicht werden, befragt niedersächsische Religionslehrkräfte nach den Erfahrungen mit konfessioneller Kooperation im Hinblick auf die Chancen und Grenzen der Weiterentwicklung zu religions-kooperativem Unterricht. Diesen Trend finden die beiden Autoren bei Religionslehrkräften wieder in dem Interesse an ökumenischem Unterricht, an inhaltlich und kommunikativ gut vorbereiteter Kooperation und bewusst christlicher Profilierung. Gespannt sein dürfen wir nicht nur auf das Buch zur Studie, sondern auch auf die Auswertung der ergänzenden Interviews. Jan Woppowa legt die konzeptionellen Argumentationsfiguren für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als Rahmenbedingungen dar, dessen didaktische Grundierung längst nicht ausgeschöpft ist; er schlägt eine dreistufige Zielsetzung unter der Maßgabe des Perspektivenwechsels für konfessionell-kooperatives Unterrichten vor. In der Studie der benachbarten Rheinischen Landeskirche in Zusammenarbeit mit universitären Instituten, deren Ergebnisse Christhard Lück vorstellt, werden die Einstellungen zum Religionsunterricht in Bezug auf Zukunft erfragt. Weiterhin hält die Konfessionsbindung des Religionsunterrichts; prägend für die Intentionen der Lehrkräfte sind die konkreten Lernbedingungen: die Schülerschaft und die Schulform.

Im Gespräch mit diesen Perspektivierungen wird mir deutlich: Wir stehen am Ende eines politisch höchst brisanten und im Angesicht eines ebenso bewegten neuen Jahres, im Aufbruch

eines Reformationsjahres, das quer zum Auseinanderfallen der Welten das Thema „Eine Welt“ in den Vordergrund stellt. Mehr denn je sind Fragen nach Verschiedenheit und Miteinander auf der Tagesordnung – auch und gerade in religiöser Hinsicht. Kooperation braucht nicht nur Position, Profil, Differenzkompetenz und dialogische Strukturen, sondern ein gemeinsames Interesse, welches das Unterscheidende nicht einebnet, sondern übergreifende Perspektiven verheißt. Entscheidend ist dabei nicht nur, wie Konfessionalität bestimmt, sondern wie sie in der Frage nach der Begegnung von Konfessionen und Religionen praktiziert, gelebt, gelitten und gefeiert wird. Wie kann man sich ein Bildungs-Gesicht gelebter Ökumene vorstellen? In Loccum denken wir nach und mit. Praxisartikel und einiges Material für Schule und Gemeinde möchten Ihnen Lust machen auf gelehrte, aber auch gefeierte Religion. Und Weiteres zu dieser Profilierung finden Sie auf unserer Homepage unter <http://www.rpi-loccum.de/material/koko>.

Mit dem Heft erreicht Sie auch das Jahresprogramm des RPI für 2016 mit vielen Angeboten zu aktuellen und grundsätzlichen Themen. Aber zuvor wünschen wir Ihnen mit dem Bild von Marijan Dadic (S. 159) ein gesegnetes Weihnachtsfest, Schutz und frohe Blicke ins neue Jahr!

Mit herzlichen Grüßen aus Loccum,

Ihre

Dr. Silke Leonhard
Rektorin

Marijan Dadic: Christliche Ikonographie in expressiver Ausdrucksform

Vernissage am 9. Januar im RPI Loccum

Von Anfang Dezember 2015 bis Mitte Februar 2016 zeigt das Religionspädagogische Institut Bilder des bosnischen Künstlers Marijan Dadic. Der Pelikan stellt einige der Arbeiten im Heft vor.

Der 1960 in Bosnien-Herzegowina geborene Dadic trat 1979 dem Orden der Franziskaner bei und wurde 1987 zum Priester geweiht. Während des Bürgerkrieges in Bosnien organisierte er Hilfstransporte für die Bevölkerung. Er arbeitete für einen caritativen Verein, der Flüchtlinge und Vertriebene mit Nahrung, Kleidung und Medikamenten versorgte.

Nach dem Krieg leitete er in Kooperation mit der deutschen „Bosnienhilfe e. V.“ und dem Auswärtigen Amt Entminungs- und Wiederaufbauprojekte in seinem Heimatdorf. Inzwischen lebt Dadic in Köln, studierte an der Kölner Mal-Akademie Malerei und Grafik, verließ den Franziskanerorden und gründete eine Familie (Quelle: www.marijandadic.de).

Christliche Motive spielen in seiner Kunst eine große Rolle. Vor allem zentrale Themen des Christentums wie Abendmahl, Kreuzigung und Auferstehung hat er immer wieder interpretiert. Eine Auswahl dieser und weiterer Werke aus dem Themenumfeld Tanz und Akt werden in den Räumen des Religionspädagogischen Instituts zu sehen sein.

Dadics Arbeiten sind farbtensiv und vielschichtig. Sie reihen sich in die Tradition expressiver Darstellungen ein und bieten oft ungewöhnliche Perspektiven auf klassische Themen der christlichen Ikonographie.

Die Ausstellung wird am 9. Januar um 14.00 Uhr mit einer Vernissage gewürdigt. Zu sehen sind die Bilder aber schon ab Anfang Dezember, sie bleiben bis Mitte Februar für alle Gäste des Hauses zugänglich.

Oliver Friedrich



Marijan Dadic, *Siehe, deine Mutter*
Öl auf Leinwand, 2014
80 x 60 cm

Von der konfessionellen Kooperation zum religions-kooperativen Religionsunterricht?

Empirische Befunde zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen

Von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch

Der Wind weht in Richtung eines religions-kooperativen Religionsunterrichts. Noch vor 20 Jahren, 1994, hielt die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht für „die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft“ (65). Eine Ökumene der Religionen hatte sie dabei noch nicht im Blick und konnte sie aufgrund mangelnden islamischen oder jüdischen Religionsunterrichts auch gar nicht haben. Heute aber, 20 Jahre danach, erweitert die neue EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ diese konfessionelle Offenheit zu einer Religions-Offenheit, wenn sie bemerkt: „Der evangelische RU versteht sich [...] als ein dialogisch offenes pädagogisches Angebot und strebt ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften an“ (EKD 2014, 13).

Auch die Studierenden, d.h. die zukünftigen Religionslehrerinnen und -lehrer, votierten in einer Befragung zu den von ihnen präferierten Zielen des Religionsunterrichts deutlich stärker für das Ziel „interreligiöse, interkulturelle Dialogfähigkeit fördern“ als für das Ziel „ökumenische Dialogfähigkeit fördern“ (Köllmann 2007, 27). Schließlich entwickeln sich derzeit durch die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland auch die organisatorischen Möglichkeiten für entsprechende Kooperationen. Angesichts dieser Trends stellt sich die Frage, wie die Voraussetzungen für einen religions-kooperativen Religionsunterricht einzuschätzen sind. Eine Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen, die wir in den Jahren 2005/2006 durchgeführt haben, bietet eine Basis, um die Frage prognostisch zu beantworten.

Method: In Niedersachsen wurde die konfessionelle Kooperation als Modellversuch 1998 eingeführt. Im Rahmen dieses Modellversuchs konnten evangelische und katholische Religionslehrerinnen und -lehrer mit einem schriftlichen Konzept auf Antrag konfessionell kooperieren. Lehrerinnen und Lehrer, die auf der Basis eines solchen schriftlich-konzeptionellen Antrags mehrere Jahre konfessionell-kooperativ unterrichtet haben, wurden von uns 2005/2006 mit einem umfangreichen Fragebogen zu ihren Erfahrungen mit der konfessionellen Kooperation befragt. 152 Lehrerinnen und Lehrer von 82 Schulen haben geantwortet (54 Prozent evangelische und 46 Prozent katholische Lehrkräfte). Die Daten wurden von uns deskriptiv und mit Rückgriff auf multivariable Verfahren ausgewertet. Eine umfassende Dokumentation ist derzeit von uns in Arbeit und wird im Kohlhammer-Verlag erscheinen. Hier präsentieren wir ausgewählte Befunde zur benannten Fragestellung, indem wir vor allem über die Zustimmungsprozente berichten. Bei einer fünfstufigen Ratingskala werden dabei die beiden obersten Kategorien addiert („trifft eher zu“ und „trifft zu“).

Zentrale Befunde

1. Bereits 2005/2006 zeichnete sich ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an den niedersächsischen Schulen ab. Denn danach gefragt, wie die Lehrerinnen und Lehrer, die konfessionelle Kooperation an ihrer Schule durchführen, benennen ein Prozent der Lehrkräfte die aufwendige Form des Team-Teaching (gemeinsamer Unterricht im Klassenverband), sieben Prozent konfessionell getrennte Gruppen mit Lehrerwechsel zum Halbjahr,

zwölf Prozent einen Wechsel zwischen Klassenverband und konfessionell getrennten Gruppen und 55 Prozent einen Unterricht im Klassenverband als Einzellehrkraft mit einem Lehrerwechsel im Turnus des Schulhalbjahres. 82 Prozent wünschen sich ökumenische Schulgottesdienste, 70 Prozent eine Öffnung des Unterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler und 93 Prozent eine Öffnung für konfessionslose Schülerinnen und Schüler. Es deutet sich damit an, dass in der Praxis der Kooperation Formen dominieren, bei denen die Klassengemeinschaft erhalten bleibt. Die interreligiöse Öffnung des Unterrichts ist dabei inbegriffen. Dem entspricht auch, dass 89 Prozent der Befragten als Motiv für die Kooperation angeben, die Klassengemeinschaft erhalten zu wollen – was insbesondere in der Grundschule sinnvoll erscheint, in der über 50 Prozent der befragten Lehrkräfte unterrichteten.

2. Gefragt danach, welche Form des Religionsunterrichts sie sich für die Zukunft wünschen, zeigt sich ein weiterer aufschlussreicher Befund. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht erhält mit 33 Prozent Zustimmung erstaunlicherweise nur eine begrenzte Zustimmung, genauso wie ein rein interreligiöser Religionsunterricht (30 Prozent Zustimmung) und auch ein getrennt islamischer Religionsunterricht neben dem getrennt christlichen Religionsunterricht (36 Prozent Zustimmung). Und erst recht wollen die Befragten keinen konfessionell getrennten Religionsunterricht (fünf Prozent Zustimmung). Aber sie wollen einen ökumenischen Religionsunterricht mit 83 Prozent Zustimmung.

Diesem Befund entsprechen auch die Ziele des eigenen Unterrichts. Das am höchsten bewertete Ziel ist mit 95 Prozent Zustimmung „eine christliche Grundbildung vermitteln“. Eine konfessionelle Heimat wollen dagegen nur 25 Prozent der Befragten vermitteln. Welche Schlüsse lassen sich aus diesen Befunden für einen möglichen religions-kooperativen Religionsunterricht ziehen? Man könnte spekulieren, dass die befragten Lehrkräfte weder an Konfession noch an Religion, sondern allein an christlich-ökumenischer Gemeinschaft interessiert seien. Dafür spräche auch, dass 96 Prozent von ihnen, befragt nach den Motiven ihrer konfessionellen Kooperation, antworteten: „Ich halte es grundsätzlich für positiv, dass sich die Kirchen aufeinander zu bewegen und möchte mich daran beteiligen.“ Man könnte daraus auf eine Reserve gegenüber einem religions-kooperativen Religionsunterricht schließen. – Man könnte aber auch die Zustimmung zu „ökumenischem Religionsunterricht“ und „ökumenischer Gemeinschaft“ auf die große Ökumene der Religionen beziehen und vermuten, dass die Befragten Religion auch mit muslimischen, jüdischen, andersgläubigen oder konfessionslosen Schülerinnen und Schülern im Klassenverband gerne unterrichten würden. Dafür spricht die Beobachtung von Mokrosch (2002, 191f), dass Jugendliche und Theologie-Studierende ein großes Interesse an der großen Ökumene haben. Außerdem spricht die oben dokumentierte Praxis einer Öffnung des Religionsunterrichts für anders religiöse Schülerinnen und Schüler dafür.

3. Die konfessionelle Kooperation ergibt sich nicht nebenbei, sondern bedarf einer umfassenden Vorbereitung. So sagen nur 39 Prozent, dass gelegentliche gegenseitige Vertretungen nützlich für die konfessionelle Kooperation waren. Und nur 36 Prozent meinen, dass ein aus der Not geborener Unterricht im Klassenverband hilfreich für die Entwicklung der konfessionellen Kooperation ist. Dagegen sagen 89 Prozent, dass die konfessionelle Kooperation auf Absprachen untereinander basiert und 95 Prozent benennen das Studium von Rahmenrichtlinien, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien als Vorbereitung ihrer Kooperation. 61 Prozent benennen darüber hinaus „häufige“ und „sehr häufige“ Gespräche zwischen den ev. und kath. Lehrkräften auf privater Ebene, die als sehr befriedigend erlebt wurden. Es spricht daher vieles für die Annahme, dass den befragten Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Gesamtheit Kontakte zu muslimischen Religionslehrerinnen und -lehrern fehlen, so dass die nötigen Grundlagen für einen religions-kooperativen Religionsunterricht sich auf der Ebene von Kommunikation und Beziehung noch nicht haben entwickeln können. So begann der islamische Religionsunterricht in Niedersachsen zunächst als Modellversuch im Jahr 2003 in acht Schulen und weitete sich bis 2012 auf 43 Grundschulen aus (Fischer 2012). Heute wird er an über 150 Grund- und Sek I-Schulen unterrichtet. Die Voraussetzungen für einen echten religions-kooperativen Unterricht liegen also noch lange nicht überall vor – wenn man einmal von einer Öffnung des RU für muslimische und konfessionslose Schülerinnen und Schüler absieht. Die weitere flächendeckende Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen bzw. Deutschland dürfte aber die kooperativen Entwicklungen begünstigen.

4. Eine weitere bedeutsame Dimension des kooperativen Religionsunterrichts ist die Frage, welches Gewicht Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Unterricht erhalten. Mit Blick auf konfessionelle Kooperation zeigt sich Folgendes: Die „ökumenische Dialogfähigkeit der Schüler/innen fördern“ wollen 78 Prozent der Lehrkräfte. Die Förderung einer konstruktiven Auseinandersetzung mit evangelischen bzw. katholischen Lehrtraditionen, also konfessionskundlichen Themen, erstreben dagegen nur 35 Prozent. 82 Prozent wollen in den Vordergrund stellen, was den Konfessionen gemeinsam ist. „Bestehende Unterschiede zwischen den Konfessionen deutlich aufzeigen“ wollen dagegen nur 25 Prozent. Der Aufweis bestehender Unterschiede wird also kaum als Unterrichtsziel intendiert. Mehr noch, es ist das Ziel, dass überhaupt am wenigsten von allen Zielen verfolgt wird.

Auch haben wir gefragt, ob der Modellversuch der konfessionellen Kooperation bezogen auf die genannten Unterrichtsziele Veränderungen bewirkt hat: Nein – das Muster bleibt erhalten. Es stellt sich daher die Frage, ob die grundlegenden Einstellungen, welche die konfessionelle Kooperation tragen, auch mit Blick auf eine Ausweitung auf einen religions-kooperativen Religionsunterricht tragfähig sind. Dazu die Befunde: In unserer Studie sind es



Marijan Dacic, *Pietat*, 2014, Öl auf Leinwand, 60 x 70 cm

65 Prozent, die die interreligiöse Dialogfähigkeit fördern wollen, wobei 66 Prozent in den Vordergrund stellen würden, was den Religionen gemeinsam ist und 46 Prozent würden die Unterschiede zwischen den Religionen aufzeigen (vergleichbare Befunde auch bei Feige & Tzscheetsch 2005, 25). Es zeigt sich also, dass in Relation zu einer anderen Religion von den Lehrkräften etwas weniger die Gemeinsamkeiten und etwas stärker die Unterschiede – im Vergleich zur konfessionellen Kooperation – betont werden. Nach wie vor sind es aber die Gemeinsamkeiten, die im Vordergrund stehen. Kritisch ist daher mit Heinz Streib (2001) zu fragen, ob die vergleichsweise geringe Bereitschaft, Differenzen zwischen den Religionen aufzuzeigen, dazu führen kann, dass Schülerinnen und Schüler keine Grenzen zwischen der eigenen und der fremden Religion konstruieren und sich in der Folge etwa auch ängstigende Gerichtsvorstellungen fremder Religion unhinterfragt aneignen (so in einem Fallbeispiel von Streib). Könnte also eine Tendenz der Lehrerinnen und Lehrer, Unterschiede zu nivellieren, den Bogen überspannen, so dass ein religions-kooperativer Unterricht sie überfordern würde? Das ist nicht zwingend so. Denn auf der Basis einer Analyse von Erfahrungsberichten interreligiöser

Unterrichtspraxis hat Gennerich (2007) gezeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer das Gemeinsame der Religionen vorrangig betonen, um den Klassenzusammenhalt zu stärken. Gleichzeitig machen Lehrerinnen und Lehrer jedoch auch situationsgemäß auf Differenzen aufmerksam. Sie praktizieren in flexibler Weise unterschiedliche Kommunikationsstile im Unterricht in Abhängigkeit von der gegebenen Unterrichtssituation. Ein religions-kooperativer Religionsunterricht ist von daher keineswegs als aussichtslos zu beurteilen.

Fazit: Auf der Basis der empirischen Befunde scheint ein religions-kooperativer Religionsunterricht denkbar. Jedoch zeigt sich auch, dass die strukturellen Voraussetzungen in den Schulen, die erforderlichen Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer und die dafür notwendigen Beziehungen zwischen religionsverschiedenen Lehrkräften sich erst noch entwickeln müssen. Dann jedoch kann erwartet werden, dass der Erfolg der konfessionellen Kooperation (97 Prozent der Schulen haben nach Ablauf der Modellprojektphase die Kooperation fortgesetzt!) auch auf einen religions-kooperativen Unterricht generalisierbar ist.

Überlegungen zur Religions-Kooperation

Was würde eine solche Kooperation konkret bedeuten?
Wir wagen einen Test:

Zur Schülerschaft

Die Religionslehrkräfte müssen sich auf eine große Pluralität in der Schülerschaft einstellen (vgl. z.B. Streib & Gennerich 2011). Sie haben bei den Gemeinschaftsphasen eine Bandbreite von fundamentalistischen bis liberal-toleranten, von frommen bis atheistischen Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu unterrichten. Das erhöht den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts – und das besonders bei mehreren Religionen im Klassenraum. Die Schülerschaft ist interessiert an solcher Gemeinschaft. Und wenn es gelingt, den existentiellen Bezug religiöser Inhalte zu erschließen, stellt die Religions-Kooperation eine Bereicherung des Religionsunterrichts dar.

Zur Lehrerschaft: Die Lehrkräfte unterscheiden zwischen „gelebter“ und „gelehrter“ Religion (Feige et al. 2000). Eine Ausweitung der „gelehrten“ Religion würde für sie daher nicht grundsätzlich ihre persönlichen Möglichkeiten sprengen. Allerdings müssten sie sich umstellen von der bisherigen Idee, dass die Gleichheit der Konfessionen Grundlage des Unterrichts sei, hin zu einem Konzept von Autonomie und Differenz der beteiligten Fächer. Aber auch hier gibt es entsprechende Entwicklungen, die einer Religions-Kooperation den Weg bereiten können (Pirner & Schulte 2010).

Zu Inhalten und Materialien

Bei den Inhalten der gemeinsamen Phasen wird es zu Schwierigkeiten kommen. Kann man z.B. die Gottesfrage mit trinitätsorientierten Christen, antitrinitarischen Muslimen, gottlosen Konfessionslosen, mit Schülern, die Gott personal und solchen, die Gott non-personal verstehen, und mit ‚Ist-mir-egal-Jugendlichen‘ gemeinsam besprechen? Das gleiche gilt für andere Theologumena. Eine große Herausforderung zeichnet sich hier ab. Diese kann jedoch begleitet werden durch den gemeinsamen Blick in die verschiedenen Religions-Bücher und Materialien der Religionen und Konfessionen. Auch die Entwicklung interreligiöser Unterrichtsmaterialien hat in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht.

Zu Schulstufen, Schulformen und regionalen Gegebenheiten

Ein religions-kooperativer Religionsunterricht ließe sich nicht flächendeckend einführen. Die schulstufenabhängigen Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind hier zu bedenken. Und vor allem sind die organisatorischen Gegebenheiten derzeit noch begrenzt. Standen im Jahr 2000 in Niedersachsen für 41 Prozent der Religionslehrkräfte gar keine anderskonfessionellen Kolleginnen oder Kollegen für eine Kooperation zur

Verfügung (Feige et al. 2000, 322), so ist die Situation heute, bezogen auf muslimische Religionslehrkräfte, noch eingeschränkter.

Ein religions-kooperativer Religionsunterricht stellt keine einfache Erweiterung der konfessionellen Kooperation dar. Kooperation zwischen Religionen ist grundverschieden von Kooperation zwischen Konfessionen. Aber falls es gelingen sollte, konfessionellen Religionsunterricht in Kooperation auch mit anderen Religionen zu erteilen, wäre das nach unserer Überzeugung ein großer Gewinn für die Schülerschaft, die Lehrerschaft, die Elternschaft und die gesamte Schule. Die Zukunft wird zeigen, ob das gelingen kann.

Dr. Carsten Gennerich ist Professor für Gemeindepädagogik an der Evangelischen Hochschule Darmstadt; Dr. Reinhold Mokrosch ist emeritierter Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Osnabrück.

Literatur

- Kirchenamt der EKD:** Identität und Verständigung, Gütersloh 1994
- Kirchenamt der EKD:** Religiöse Orientierung gewinnen: Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht:** „Religion“ bei ReligionslehrerInnen: Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000
- Feige, Andreas/Friedrichs, Nils/Köllmann, Michael:** Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern 2007
- Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner:** Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern/Stuttgart 2005
- Fischer, Corinna (2012):** Beirat konstituiert sich: Neues Fach „Islamische Religion“ soll in Niedersachsen 2013 starten. Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1820&article_id=102675&psmand=8 (Abruf 9. Sept. 2015)
- Gennerich, Carsten:** Interreligious styles of communication in German religious education teacher's perspectives – a critical counterpart to theories in religious education? In: C. Bakker/H.-G. Heimbrock (Eds.), *Researching RE teachers. RE teachers as researchers*, Münster 2007, 235-250
- Mokrosch, Reinhold:** Religionsunterricht – konfessionell, ökumenisch, konfessionell-kooperativ? In: Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*, Gütersloh 2002, 179-199
- Pirner, Manfred L./Schulte, Andrea (Hg.):** Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010
- Streib, Heinz:** Interreligious negotiations: Case studies on students' perception of and dealing with religious diversity. In H.-G. Heimbrock, C. Scheilke & P. Schreiner (Eds.): *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe*, Münster 2001, 129-149
- Streib, Heinz/Gennerich, Carsten:** *Jugend und Religion*, Weinheim 2011

Garant konfessioneller Vielfalt?!

Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

Von Jan Woppowa

In weiten Teilen des Landes Niedersachsen können Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf religiöse Bildung nur dann wirklich in Anspruch nehmen, wenn vor Ort konfessionsübergreifend Religion unterrichtet wird. Denn die in den beiden großen christlichen Konfessionen sowohl regional jeweils wechselseitig als auch gegenüber dem zunehmenden Phänomen der Konfessionslosigkeit bestehenden Minderheitensituationen erschweren zunehmend die Einrichtung konfessionshomogener Lerngruppen. In den letzten Jahren nimmt dabei der – nach offizieller Sprachregelung – *konfessionell-kooperative Religionsunterricht* in der Breite stetig zu. Nach Ausweis der amtlichen Schulstatistik Niedersachsens haben sich die ausgebrachten Unterrichtsstunden an konfessionell-kooperativem Religionsunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in den Jahren 2008 bis 2013 mehr als verdoppelt (vgl. zuletzt Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 41). Auch wenn es konfessionsbezogen deutliche Differenzen gibt, bestand im Jahr 2013 an insgesamt gut 40 Prozent der allgemeinbildenden Schulen Niedersachsens mangels ausreichender Schülerzahlen gar keine rechtliche Pflicht, entweder katholischen oder evangelischen Religionsunterricht anbieten zu müssen. Dem konfessionell-kooperativen bzw. konfessionsübergreifenden Religionsunterricht kommt dann die Rolle des ersten und einzigen Garanten religiöser Bildung zu und zwar zunächst für alle diejenigen Schülerinnen und Schüler, die auf Grund ihrer Konfessionszugehörigkeit ein Recht auf schulischen Religionsunterricht haben. Insgesamt steht man hinsichtlich der Gründe für einen Anstieg des konfessionell-kooperativen Modells wohl vor einem größeren Bedingungsgefüge: konfessionell wechselseitig bestehende Minderheitensituationen (bspw. Süddoldenburg versus Friesland), Mangel an staatlich ausgebildeten und kirchlich beauftragten Lehrkräften, zu geringe Schülerzahlen einer Konfession, schulorganisatorische Gründe, aber auch bewusste Initiativen ökumenischer Kooperation im und über den schulischen Religionsunterricht hinaus. Zugleich wird es dringlich und notwendig, den konfessionell-kooperati-

ven Religionsunterricht endlich auch religionsdidaktisch präziser in den Blick zu nehmen und weiter zu entwickeln. Das gilt insbesondere auch im Kontext breiter angelegter Überlegungen zur Zukunft des schulischen resp. konfessionellen Religionsunterrichts (vgl. aktuell Schröder 2014; Kenngott/Englert/Knauth 2015).

Die offizielle Kooperationsvereinbarung der Kirchen aus dem Jahr 1998 und der in Niedersachsen 1998/99 erstmals in Kraft getretene und 2011 erneuerte sogenannte „Organisationserlass“ zum Religionsunterricht sind in ihrem religionspädagogischen und religionsdidaktischen Potenzial bei Weitem noch nicht ausgeschöpft. Allerdings darf der konfessionell-kooperative Religionsunterricht insgesamt nicht nur zu einer Notlösung auf Grund demographisch bedrohlicher Zukunftsszenarien degradiert oder gar als politisches Instrument der kirchlichen Administrationen für die Verbreitung partikulärer Interessen instrumentalisiert werden. Vielmehr muss er als religionspädagogische Dringlichkeit, als theologische Notwendigkeit und nicht zuletzt als didaktische Chance für die religiöse Bildung junger Menschen ernst genommen werden.

Konfessionalität in der Schule ...

Auch in didaktischem Interesse ist daher aus theologischer Perspektive zunächst nach einem adäquaten Verständnis von Konfessionalität zu fragen, das anschlussfähig ist an das von der Vorstellung eines nachkonfessionellen Zeitalters geprägten religiösen Bewusstseins vieler Menschen, insbesondere auch Jugendlicher (vgl. Faber 2013). In religionspädagogischer Absicht geht es um die bildungstheoretische Reflexion eines unterrichtstauglichen Begriffs von Konfessionalität und dessen theologischem und religionspädagogischem Potenzial (vgl. Englert 2015, 24f). Denn Konfessionalität findet sich unter den Rahmenbedingungen schulischen Lernens immer in einem Kontext künstlich inszenierter Lernprozesse wieder,

in dem sich die „Religion des Religionsunterrichts“ als Bildungsgegenstand in Reflexionsräume gestellt sieht, die deutlich zu unterscheiden sind von Orten und Formen des gelebten Glaubens. Diese „Schulreligion“ dient im Kontext eines religiösen Bildungsprozesses in erster Linie der persönlichen Orientierung und religiösen Positionierung der Schülerinnen und Schüler. Der Religionsunterricht wird daher konfessionsübergreifend schon lange nicht mehr als Ort der Glaubensunterweisung begriffen und folgt seinen eigenen Gesetzen religiösen Lernens in der Schule, die nicht zuletzt auch sein konfessionelles Profil prägen: „Konfessionell ist der gegenwärtige Religionsunterricht in Deutschland nicht im Sinne seiner Zielsetzung, sondern im Sinne seines Ausgangspunktes bzw. seines Bezugsrahmens.“ (Englert 2015, 20)

... in Abgrenzung zu Konfessionalismus ...

Innerhalb dieses Bezugsrahmens tritt Konfessionalität also gerade nicht primär auf Seiten der Adressaten in Erscheinung, sondern wird durch die zu unterrichtenden Inhalte und Lehrkräfte in das Unterrichtsgeschehen eingebracht. Um der Glaubwürdigkeit des Christlichen insgesamt willen sollte sich eine auf diese Weise wirksame und daher in Bewegung begriffene Konfessionalität gegen jedes konfessionalistische Verständnis abgrenzen. Das gilt insbesondere vor einem christentumsgeschichtlichen Hintergrund: Die historischen Konfessionalisierungsprozesse seit dem Zeitalter der Reformation bis ins 19. Jahrhundert und darüber hinaus waren untrennbar verbunden mit politischen und gesellschaftlichen Prozessen der Sozialdisziplinierung, die das Auftreten und das Selbstverständnis der Konfessionen ihrerseits bestimmten: „Ihr Wesensmerkmal war der Gegensatz, die Abgrenzung. Der Widerspruch gegen die von der anderen Seite behauptete Auffassung gehörte zur eigenen Identität hinzu.“ (Thönissen 2007, 53) In einer gegenwärtigen nachkonfessionellen Gesellschaft jenseits konfessionalistischer Prozesse der Sozialdisziplinierung muss „konfessionelle Identität“ daher in anderer Weise mit Sinnhaftigkeit und Glaubwürdigkeit gefüllt werden, insbesondere auch gegenüber jungen Menschen.

... und als dialogische Befähigung zum religiösen Bekenntnis

Angesichts dieser Herausforderung ist man gut beraten, sich auf die fundamentale Bedeutung von Konfessionalität im Selbstverständnis des christlichen Glaubens zu besinnen. Das Bekenntnis (*confessio*) im biblischen Verständnis trägt den Charakter einer Antwort, insofern es sich auf einen Glauben bezieht, der den Menschen angesichts der geoffenbarten Selbstmitteilung Gottes zur persönlichen Entscheidung und Antwort ruft. Bekenntnisse sind darum immer kontextuelle Konkretionen des christlichen Glaubens. Sie sind geschichtlich und soziokultu-

rell eingebunden sowie Ausdruck einer persönlichen (Offenbarungs-)Erfahrung, die individuell bedeutsam ist und zugleich kollektiv glaubwürdig erscheinen muss. Das lassen beispielsweise die lukanischen Ostererzählungen (vgl. Lk 24) ebenso eindrücklich sichtbar werden wie das frühe paulinische Auferstehungszeugnis (vgl. 1Kor 15). „Das persönliche Bekenntnis wird so zum Zeugnis für den Grund des Glaubens. Dieses Zeugnis verbleibt nicht im Raum des Privaten“ (Lück/Simon 2007,141), sondern es eröffnet vielmehr einen Raum der kollektiven Glaubenskommunikation (vgl. 1Petr 3,15). Wenn im Religionsunterricht als öffentlichem Kommunikationsraum von Religion und Glauben *Konfession* wie ursprünglich als Bekenntnis begriffen wird, dann ist *Konfessionalität* auch in didaktischer Hinsicht die Befähigung zu diesem Bekenntnis. Der konfessionelle Religionsunterricht ist dann gerade nicht *bekennnisförmiger*, sondern *bekennnisbildender* Unterricht. Mit Richard Schlüter kann man daher von einer „prozessualen und dialogischen Konfessionalität“ sprechen, insofern „der Dialog schon als ein genuines Konstitutivum von Konfessionalität überhaupt angesehen werden kann und muss“ (Schlüter 2001, 379).

Konfessionalität ist notwendig – Kooperation ist hinreichend

Ein auf diesem Selbstverständnis ruhender schulischer Religionsunterricht wird seinem notwendig konfessionellen Anspruch, nämlich echte Fähigkeit zum Bekenntnis auszubilden, meines Erachtens nur gerecht, wenn er sich konsequent für eine konfessionell-kooperative Organisationsgestalt öffnet. Warum?

1. Eine Konfessionalität, die sich von ihrem Ursprung her als persönliches sowie gemeinschaftlich verortetes Bekenntnis versteht und zugleich institutionell motivierte Tendenzen konfessionalistischer Abgrenzung vermeidet, kann für den Religionsunterricht erst *hinreichend* genannt werden, wenn sie in ihrer Zielsetzung ergebnisoffen und an den Subjekten des religiösen Lernens orientiert bleibt (*konfessorische Konfessionalität*).
2. Eine Konfessionalität, die sich um ihrer Glaubwürdigkeit willen pluralitätsfähig erweisen muss, kann erst *hinreichend* genannt werden, wenn sie in konfessionell-kooperativen Lernarrangements mit einer Vielfalt von Bekenntnissen didaktisch reflektiert umgeht, somit als markante Konfessionalität zum Lerngegenstand wird und dabei auch selbst entwicklungsfähig bleibt (*dynamische Konfessionalität*).
3. Eine Konfessionalität, die sich gegen konfessionelle Indifferenz wendet, kann erst dann *hinreichend* genannt werden, wenn sie sich innerhalb einer Interdependenztrias von „Konfessionalität, Differenz und Dialog“ (Schlüter 2001, 384) selbst dem Differenzen und Anderen aussetzt. Auch das gelingt meines Erachtens am besten in konfessionsüberschreitend an-



Marijan Dadić, *Hirte an der Krippe*, 2014, Öl auf Papier, 40 x 30 cm

gelegten Suchprozessen nach den elementaren Wahrheiten des Glaubens (vgl. dazu auch Link-Wieczorek 2014, 23ff), in dem bestehende Differenzen zu Lerngegenständen werden (*dialogisch-kooperative Konfessionalität*).

Angesichts schulischer Praxis würden diese eher grundsätzlich gelagerten Forderungen ins Leere laufen, wenn sie nicht didaktische Konsequenzen hinsichtlich der Gestaltung unterrichtlicher Lernprozesse nach sich zögen. Auf zwei ausgewählte, aber zentrale Aspekte sei an dieser Stelle deshalb abschließend hingewiesen (vgl. umfassender Woppowa 2015).

Didaktische Konsequenzen

Dreistufiges Zielspektrum religiösen Lernens

Religionsunterricht in konfessionell gemischten Lerngruppen sollte angesichts der aufgezeigten konfessionstheoretischen Aspekte eine dreigliedrige Zielperspektive verfolgen:

Er hat erstens das Globalziel *religiöser Kompetenz* zu verfolgen, will er seinem spezifischen Weltzugang innerhalb des allgemeinen Bildungsauftrags der öffentlichen Schule gerecht werden. Dabei stehen gegenwärtig wohl die Ausbildung einer religiösen Pluralitätsfähigkeit einerseits und einer religiösen Orientierungsfähigkeit andererseits

im Zentrum, zugleich herausgefordert durch die bildende Kraft spezifischer religiöser Traditionen.

Zweitens muss es ihm um das Lernziel einer *konfessorischen Kompetenz* gehen, will er Schülerinnen und Schüler überhaupt religiös orientierungs- und schließlich auch entscheidungsfähig machen. Eine solche Kompetenz zielt auf die persönliche Standpunktfähigkeit des Subjekts in religiösen, weltanschaulichen und ethischen Fragen, notwendig flankiert von einer domänenspezifischen Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit. Hierzu braucht es Lernangebote, die das persönliche religiöse (noch nicht: konfessionelle) Bekenntnis ermöglichen, auch und besonders gegen Tendenzen eines ausdruckschwachen und nivellierenden Umgangs mit Religion und Glauben. Im Sinne einer Elementarisierungsdidaktik geht es hierbei um ein beharrliches Fragen nach den elementaren Wahrheiten in der Fluchtlinie eines „transparentpositionellen Religionsunterricht(s)“ (Schröder 2014, 165), dessen konfessionelle Gebundenheit sich aus seinen Lehrenden und zum großen Teil aus seinen Inhalten speist und der deshalb gut begründet ein „Ja zur Heterogenität der Lerngruppe“ (ebd. 169) sprechen kann. Wenn diese zweite Zielbestimmung konsequent zu Ende gedacht wird, und wenn ein schulischer Lernprozess so weit wie möglich zu einer tatsächlichen persönlichen Entscheidungsfähigkeit in religiösen Fragen verhelfen möchte, dann darf er den christlichen Glauben gerade in seiner konkret konfessionellen Gestalt nicht ausblenden. Andernfalls bliebe die Rede von einer diesbezüglichen Befähigung zum Eintritt



Marijan Dadić, *Mutter mit Kind*, 2014
Öl auf Papier, 40 x 30 cm

in eine echte Teilnehmerperspektive nur wirkungslose Rhetorik.

Es wäre also schließlich drittens das Lernziel *konfessioneller Kompetenz* zu verfolgen oder zumindest im Rahmen des didaktisch Möglichen und Sinnvollen anzubahnen, ohne hierin ein zwingendes Ziel des schulischen Religionsunterrichts zu sehen.

Didaktik der Perspektivenverschränkung

Konfessioneller Religionsunterricht im Sinne der Trias bleibt angesichts des dritten Lernziels also auch da sinnvoll, wo er möglichst ist. Allerdings sollte sich dieser in aller Konsequenz auch kooperativ öffnen. Dort aber, wo in der Regel (einschließlich faktisch bestehender „Grauzonen“) aus personellen Gründen keine „äußere Differenzierung“ im Sinne regelmäßigen Lehrerwechsels oder gar Teamteachings stattfinden kann oder pädagogisch nicht sinnvoll erscheint, muss der mit dem *Prinzip der konfessionellen Kooperation* verbundene inhaltliche Anspruch auf der unterrichtspraktischen Ebene eingeholt werden. Durchgängiges Leitprinzip eines Unterrichts in konfessionell gemischten Lerngruppen sollte daher eine *Didaktik der Perspektivenverschränkung* sein, die einerseits mit dem oben dargelegten dynamischen und dialogischen Konfessionsverständnis ernst macht und die andererseits auf die reale Situation des schulischen Religionsunterrichts reagiert. Das gilt umso mehr angesichts der Tatsache, dass der konfessionelle Religionsunterricht in gemischtkon-

fessionellen Lerngruppen den Status einer Ausnahmeregelung mehr und mehr hinter sich lässt. Es muss darum um eine angemessene mehrperspektivische Auswahl der Lerngegenstände und um eine entsprechende Gestaltung der Lernprozesse im Sinne einer „inneren Differenzierung“ des Unterrichtsgeschehens gehen. Möglichst viele Unterrichtsinhalte wären jeweils aus unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven zu erschließen, auf allen Seiten bestehende konfessionelle Besonderheiten oder auch innerkonfessionelle Differenzen wären gegen falsche Homogenisierungen eigens zur Geltung zu bringen (zu exemplarischen Lernsequenzen vgl. Woppowa 2015). Eine Didaktik der Perspektivenverschränkung verfolgt damit ein *konfessionssensibles und konfessionsbewusstes Lernen* gerade dort, wo der Unterricht in gemischtkonfessionellen Lerngruppen bislang stark nivellierend bzw. einseitig vom Blick auf das Gemeinsame geprägt gewesen ist und zwar auf Kosten kognitiv anregender Differenzen aus konfessioneller Vielfalt.

Dr. Jan Woppowa ist Professor für Katholische Theologie an der Universität Paderborn.

Literatur

- Englert**, Rudolf: Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt, in: Kenngott/Englert/Knauth 2015, 19-30
- Faber**, Eva-Maria: Ist Konfessionalität zu Ende? Zum Bedeutungsverlust der Konfessionen, in: ThPQ 161 (2013), 29-36
- Kenngott**, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015
- Link-Wieczorek**, Ulrike: Die Kirchen und die Konfession: Zum konfessionellen Verständnis des konfessionellen Religionsunterrichts, in: ÖR 63 (1/2014), 7-26
- Lück**, Christhard/Simon, Werner: Konfessionalität und ökumenische Ausrichtung des Religionsunterrichts, in: Michael Kappes u. a. (Hg.), Trennung überwinden. Ökumene als Aufgabe der Theologie (Theologische Module 2), Freiburg 2007, 138-208
- Niedersächsisches Kultusministerium** (Hg.): Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2013/2014, Hannover 2014
- Schlüter**, Richard: Christliche Konfessionalität – prozessual und dialogisch, in: Thomas Schreijäck (Hg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg 2001, 379-394
- Schröder**, Bernd: Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: ders. (Hg.), Religionsunterricht wohin? Modell seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 163-178
- Thönissen**, Wolfgang: Reformation, katholische Reform und Konfessionalisierung, in: Michael Kappes u. a. (Hg.), Trennung überwinden. Ökumene als Aufgabe der Theologie (Theologische Module 2), Freiburg 2007, 7-55
- Woppowa**, Jan: Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht, in: ders. (Hg.), Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 5-17

Hat der Religionsunterricht Zukunft?

Perspektiven von Religionslehrerinnen und -lehrern

Von Christhard Lück

Über die Zukunft des Religionsunterrichts und seine konfessionelle Konstitution wird zurzeit leidenschaftlich gestritten (vgl. Dressler 2013, 106f.). Auch wenn sich „im Vergleich zu den zum Teil scharfen Auseinandersetzungen im Streit um die Konfessionalität von Religionsunterricht vor allem in den neunziger Jahren die Diskussion um die institutionelle Gestalt des Religionsunterrichts etwas beruhigt hat“ (Schweitzer 2013b, 54), werden in der gesellschaftlichen und kirchlichen Öffentlichkeit sehr unterschiedliche Zukunftsszenarien für den Religionsunterricht propagiert. Vor dem Hintergrund tiefgreifender religionssoziologischer und demographischer Veränderungsprozesse finden sich befürwortende Stimmen sowohl für (mono-)konfessionelle als auch für konfessionell-kooperative, ökumenisch-christliche oder interreligiöse Realisierungsformen des Faches Religion. Zuweilen wird die Einführung einer weltanschaulich-neutralen Religionskunde für alle Schülerinnen und Schüler in staatlicher Alleinregie gefordert – mit entsprechenden grundgesetzlichen Änderungen. Auch im Hinblick auf die fachdidaktische Form eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts werden zahlreiche innovative Ansätze – etwa eine performative, kinder- und jugendtheologische oder kompetenzorientierte Religionsdidaktik (vgl. Grümme/Lenhard/Pirner 2012) – kontrovers diskutiert.

Solche Gestaltungsvorschläge lassen sich wohl nur dann – erfolversprechend – umsetzen, wenn sie von den Lehrkräften in der Schulpraxis mitgetragen werden. Für die konkrete Ausgestaltung eines Faches kommt den Einstellungen und Handlungsoptionen der Religionslehrenden daher eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu. Wie schätzen sie die Situation des Religionsunterrichts ein? Welche religionsdidaktischen Ziele präferieren sie? Wie ist ihr Verhältnis zur Kirche und zu anderen Bezugsgrößen des Faches Religion? Was halten sie von interkonfessionellen und interreligiösen Kooperationen resp. von einem Religionsunterricht, der Konfessions- oder gar Religionsgrenzen übersteigen will?

Diese Fragen standen im Fokus einer umfangreichen Befragung von 1093 evangelischen Religionslehrkräften aller Schularten von der Förderschule bis zum Berufskolleg, die 2013 von der rheinischen Landeskirche in Zusammenarbeit mit den religionspädagogischen Instituten der Universitäten Wien (Prof. Dr. Martin Rothgangel, Dr. Philipp Klutz) und Wuppertal (Prof. Dr. Christhard Lück) durchgeführt wurde (vgl. hierzu ausführlich Rothgangel/Lück/Klutz 2015; i. F. werden einzelne Abschnitte aus dieser Publikation z.T. erweitert und modifiziert übernommen).

Bezugsinstanzen

Mit großem Abstand heben die Befragten die *Schülerinnen und Schüler* als wichtigste Bezugsgröße des Religionsunterrichts hervor und stellen diese in das Zentrum ihrer religionsdidaktischen Tätigkeit (M= 4.79, fünfstufige Likert-Skala von 1 „sehr unwichtig“ bis 5 „sehr wichtig“; 95,2 Prozent, Ankreuzungen bei „sehr wichtig“ oder „wichtig“). In keinem anderen Fragepunkt sind sie sich so sicher und zugleich so einig. Sie partizipieren mit dieser Einschätzung an einem breiten Konsens in der gegenwärtigen Religionspädagogik, nach dem das Fach Religion seine Daseinsberechtigung „weder von der Kirche her noch aufgrund staatlicher Interessen, sondern von den Kindern und Jugendlichen her“ (Schweitzer 2013b, 54) gewinnt.

Die Lehrkräfte orientieren sich in ihrem Denken und Handeln zudem stark an ihrem *Gewissen* (M= 4.58; 92,1 %) und an der *Bibel* als Basisdokument des christlichen Glaubens (M= 4.15), die für vier Fünftel (79,4 %) eine „sehr wichtige“ oder „wichtige“ Rolle einnimmt. Entgegen mancher klischeehafter Dichotomisierung im religionspädagogischen Fachdiskurs werden von ihnen die Ansätze einer Schüler-, Gewissens- und Bibelorientierung nicht als Gegensätze begriffen, sondern korrelativ eng miteinander verbunden. Eigene *Ideale und Visionen* (M= 4.04) und eine *Berufung* (M= 3.92) sind für die Befragten signifikant



Marijan Dadić, *Jesus schützt die Ehebrecherin*, 2014, Öl auf Leinwand, 100 x 140 cm

wichtiger als etwa das *Lehrerkollegium* ($M= 3.74$), der *Lehrplan* ($M= 3.67$) oder die *Theologie als Wissenschaft* ($M= 3.57$).

Zielpräferenzen

Für das Selbstverständnis und die berufliche Identität von Religionslehrkräften spielen ihre religionsdidaktischen Zielpräferenzen und Alltagskonzepte eine bedeutende Rolle. Bisherige empirische Studien ermittelten übereinstimmend, dass die Wahrnehmungen und Einstellungen von Religionslehrpersonen „dominant von den *Zielen* geprägt sind, die die Lehrenden mit ihrem Tun verbinden und die sie motivierend tragen“ (Feige/Dressler/Lukatis/Schöll 2001, 424). Die Befragten benennen ein breites Spektrum an Zielsetzungen, die von ihnen als komplementäre Aufgabenstellungen religiösen Lernens verstanden werden. Am häufigsten stimmen sie Zielen mit einer korrelationsdidaktischen Profilierung zu. Die meisten Lehrenden wollen „den christlichen Glauben mit menschlichen Fragen und Erfahrungen in Beziehung setzen“ (87,9%) sowie „über Themen sprechen, die Kinder/Jugendliche wirklich etwas angehen“ (87,2%). Angestrebt wird ein Religionsunterricht, der die Erfahrungen und Fragen Heranwachsender fundamental berücksichtigt und ihnen zugleich „Orientierungen zu einer Identitätsfindung“

(85,4%) aus dem christlichen Glauben heraus offeriert. Besonders wichtig ist den Befragten, die Schülerinnen und Schüler als *mündige Subjekte schulisch-religiösen Lernens wahr- und ernst zu nehmen*. Diese sollen sich im Fach Religion demnach „ein eigenständiges religiöses Urteil bilden“ (84,6%). Von allen Zielvariablen stimmen hier die meisten Probanden in der höchsten Antwortkategorie („vorrangig“; 59,7%) zu. *Interreligiöse und interkonfessionelle Zieloptionen*, die die Aufgabe der Verständigung mit Andersgläubigen akzentuieren, stehen ebenfalls hoch im Kurs. Ähnlich stark ist die Zustimmung zu *christlich-religiösen Zielen* (z.B. „mit Leben und Wirken Jesu bekannt machen“, 83,3%; „ein positives Gottesbild aufbauen“, 81,3%). Mehrheitlich stimmen die Befragten auch der Zielvariablen „Religion mit allen Sinnen entdecken“ (55,7%) zu. Mehr als ein Viertel (26,7%) befürwortet das Item sogar in der höchsten Zustimmungskategorie („vorrangig“). Offenbar hat die Diskussion um den performativen Religionsunterricht als einen Unterricht, der sich selbst die Erlebensvoraussetzungen von Religion verschaffen will, die er für seine Reflexion braucht (vgl. dazu Klie/Leonhard 2008), die Schulpraxis längst erreicht.

Bei einer faktorenanalytischen Verdichtung stellen die Befragten summa summarum vier Zieldimensionen für einen Religionsunterricht im 21. Jahrhundert als zentral heraus: *Anleitung zu Toleranz, Empathie und Offenheit in weltanschaulichen und religiösen Fragen*

(M= 4.06), *Förderung der Theologie der Schülerinnen und Schüler* (M= 4.03), *Suche nach Gott im eigenen (Glaubens-)Leben bzw. Alltag* (M= 4.00) und *Einführung in die eigene Religion und in andere Religionen und Weltanschauungen* (M= 3.94). Dieser mehrheitlich befürwortete Zielkatalog erscheint in der Lage, „den Beitrag des Religionsunterrichts zu den Bildungszielen der Schule insgesamt hervorzuheben, statt ihn – die Religion instrumentalisierend – als erzieherisch-sozialpädagogischen Appendix – ‚Wertevermittlung‘ – anzudienen“ (Dressler 2013, 108).

Verhältnis zur Kirche

Bezugsinstanzen aus dem Bereich der institutionalisierten Kirche bewerten die Probanden hingegen uneinheitlicher. Ist der Mehrheit der Befragten die *Bindung an eine Kirchengemeinde* „sehr wichtig“ (18,8%), „wichtig“ (25,7%) oder „teils wichtig“ (26,5%), ist sie jedem Zehnten „gar nicht wichtig“ (10,6%). Auch die *Vokation* wird kontrovers eingeschätzt: „sehr wichtig“ (17,3%), „wichtig“ (26,4%), „teils wichtig“ (25,0%), „gar nicht wichtig“ (10,6%). Interessanterweise nehmen Lehrkräfte der jüngsten (unter 30 Jahren) und zweitjüngsten (31-40 Jahre) Alterskohorte dabei eine noch leicht positivere Haltung zur *vocatio* ein. Gegenüber empirischen Studien aus den 1970er und 1980er Jahren, die eine deutliche Kirchenferne der Religionslehrerschaft registrierten, zeigt sich hier ein erheblich „differenzierteres Bild, das aber im Ganzen eine entspannte und kooperationsbereite Haltung der Lehrkräfte zur evangelischen Kirche“ (Grethlein 2005, 208) dokumentiert.

Schulgottesdienste und Andachten

Die Befragten kooperieren in unterschiedlich starkem Maße mit den Kirchengemeinden vor Ort. Besonders häufig engagieren sie sich bei der *Planung und Feier von (ökumenischen) Schulgottesdiensten*. An vielen Schulen im Bereich der rheinischen Landeskirche finden demnach regelmäßig Gottesdienste zu schulischen Anlässen (z.B. Einschulung, Schulabschluss) statt (59,1%). Kirchenjahresbezogene Schulgottesdienste werden an zahlreichen Schulen zudem zu christlichen Festen (z.B. Weihnachten, Buß- und Bettag) gefeiert (43,2%). Lediglich 10,2 Prozent konzedieren, dass es an ihrer Schule eine entsprechende Gottesdienstpraxis nicht gibt. Hier liegt ein bedeutender Unterschied zur niedersächsischen Religionslehrerstudie von 2001 vor, bei der fast die Hälfte (49,8%) der Befragten Gottesdienste und Andachten an ihrer Schule verneinte (vgl. Feige/Dressler/Lukatis/Schöll 2001, 307). Offenbar entdecken wieder mehr Verantwortliche an den Lernorten Schule und Kirche die großen Chancen, die in diesem multiperspektivischen liturgischen Handlungsfeld (nicht nur) für die Förderung religiöser Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern liegen.

Stärkere Unterstützung durch staatliche und kirchliche Stellen

Den befragten Religionslehrkräften ist es wichtig, dass staatliche und kirchliche Bezugsgruppen hinter dem (eigenen) Unterricht stehen. Viele wünschen sich von diesen demnach eine stärkere Unterstützung im Hinblick auf die Durchführung und Sicherstellung des schulischen Religionsunterrichts. Aus ihrer Sicht sind darüber hinaus die Kirchengemeinden und ihre Repräsentanten sowie das Angebot von christlich-religiösen Praxisformen im Schulleben von erheblicher Bedeutung. Das persönliche Engagement der Religionslehrkräfte wird im Vergleich zu den vorgenannten Aspekten als etwas weniger wichtig eingeschätzt. Hierdurch wird auch „der Irrtum ausgeschlossen, die Zukunft des Religionsunterrichts liege einfach nur auf den Schultern der Lehrkräfte und hänge allein von deren – hoffentlich vermehrter – Anstrengung ab“ (Schweitzer 2013a, 17).

Interkonnektionelle und interreligiöse Kooperationen

Evangelische Religionslehrende stehen mit ihren katholischen Fachkolleginnen und -kollegen oftmals in einem engen Kontakt und Kommunikationszusammenhang. Vielfach genutzte Formen der Zusammenarbeit sind der *Austausch von Unterrichtsideen* (61,7%), die *Planung und Durchführung ökumenischer Schulgottesdienste* (60,1%), die *wechselseitige Verwendung von Arbeitsmaterialien und Schulbüchern* (55,4%) sowie *thematische Absprachen* zwischen den Lehrkräften (45,2%). Kooperationen im Unterricht selbst, wie die *Durchführung gemeinsamer, zeitlich begrenzter Unterrichtsphasen* (18,0%) oder die *Einladung der katholischen Kolleginnen und Kollegen* in den eigenen Religionsunterricht (11,0%), werden deutlich seltener realisiert. Dies spricht für einen erheblichen Fortbildungsbedarf in der Planung und Durchführung kooperativer Unterrichtselemente, die eine forcierte Entwicklung gemeinsamer Unterrichtsmaterialien sowie die schulformbezogene Erarbeitung einer konfessionell-kooperativen Religionsdidaktik, aber auch die Schaffung entsprechender organisatorischer und räumlicher Möglichkeiten vor Ort implizieren. Ausbaufähig und -bedürftig sind zudem die Kooperationen mit den anderen Parallelfächern Philosophie / Ethik und islamische Religion.

Nach Auskunft der Lehrenden wird an der überwiegenden Zahl der Schulen im Bereich der rheinischen Landeskirche neben dem evangelischen Religionsunterricht (82,8%) auch katholischer (80,9%) Religionsunterricht angeboten. Fast an jeder zweiten Schule, an denen die Befragten unterrichten, wird zudem das Fach (Praktische) Philosophie/Ethik erteilt. Relativ selten sind anderskonfessionelle (orthodox, 0,4%) oder andersreligiöse (muslimisch, 3,6%; jüdisch, 0,7%; alevitisch, 0,4%)

Gestaltungsformen von Religion auf der Basis von Art. 7,3 GG zu finden. Zahlreiche Lehrkräfte geben an, dass an ihrem Religionsunterricht auch Schülerinnen und Schüler anderer Konfessionen und Religionen teilnehmen. Diese vor allem an Berufskollegs, Grundschulen und Förderschulen in sog. Grau- bzw. Grünzonen vorzufindende alternative Unterrichtspraxis eines Religionsunterrichts im Klassenverband bzw. eines als „ökumenisch“ titulierte Unterrichts kann als Reflex auf die divergierenden pädagogischen, schulpädagogischen und personalen Herausforderungen und Möglichkeitsbedingungen „vor Ort“ interpretiert werden.

Zukunftsszenarien

Von allen Zukunftsszenarien schulisch-religiösen Lernens sprechen sich die Probanden am stärksten für die flächendeckende Einführung eines obligatorischen Ethik- bzw. Philosophieunterrichts für nicht am Religionsunterricht teilnehmende Schülerinnen und Schüler aus (81,1%). Rund zwei Drittel (67,7%) befürworten die *freie Wahl zwischen Ethik/Philosophie oder Religionsunterricht* ab dem Alter der Religionsmündigkeit (14 Jahre). Ein entsprechendes Alternativfach wird mehrheitlich also nicht als eine Bedrohung oder Gefährdung des Faches Religion wahrgenommen, sondern als eine komplementäre Ergänzung resp. fruchtbare Konkurrenz im Bereich der Sinnorientierung und Werteerziehung, damit als eine für eine religiös und weltanschaulich plurale Gesellschaft produktive Möglichkeit. Mehr als sieben von zehn Befragten (70,8%) plädieren für eine deutliche (*Ver-*)*Stärkung der ökumenischen Dimension* im Religionsunterricht. Dass Religionsunterricht sich in einem multikulturellen und -religiösen Gesellschafts- und Schulkontext – intensiver als bisher – um *interreligiöses Lernen* bemühen sollte, bekräftigen ebenfalls über die Hälfte (54,8%) der Antwortenden. Geringfügig stärker ist ihre Zustimmung zu dem Item: „Der *konfessionelle Charakter* des Religionsunterrichts soll weiterhin garantiert bleiben“ (57,6%). Zugleich bejaht etwas mehr als jede/r zweite (50,2%) der Befragten die Itemvorgabe „*Schülerinnen und Schüler verschiedener christlicher Konfessionen sollen in ökumenischer Zusammenarbeit religiös unterwiesen werden*“. Religionslehrkräfte denken weniger in Dichotomien als im religionsdidaktischen Fachkurs bisweilen angenommen wird. Augenfällig unterstützen sie einerseits mehrheitlich die für das konfessionelle Modell charakteristische „Option, eine bestimmte religiöse Tradition (die im katholischen oder evangelischen Religionsunterricht eben eine andere ist als im jüdischen oder muslimischen) als wesentliche Ressource für die Anregung religiöser Bildungsprozesse zu begreifen“ (Englert 2013, 25). Andererseits wollen sie sich auf die religiös immer heterogener werdende Schülerschaft bewusst einstellen und plädieren daher für eine weit reichende Öffnung des Religionsunterrichts, insbesondere auf Seiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler – bis hin zu grund-

sätzlichen Befürwortung eines konfessionell-kooperativen oder ökumenisch-christlichen Unterrichtsmodells.

Religionsunterricht – quo vadis?

Für den zukünftigen Religionsunterricht suchen die Befragten demnach überwiegend Wege jenseits der Alternativen von konfessionalistischer Enge und religionskundlicher Orientierung in der Verantwortung des Staates. Am stärksten stimmen sie einem *konfessionell-kooperativen* (33%) und einem *konfessionellen Religionsunterricht* (31,1%) zu. Rechnet man die 11,2 Prozent der Lehrenden hinzu, die sich für eine *Fächergruppe* mit verbindlichen Kooperationsphasen zwischen evangelischer, katholischer und islamischer Religion sowie Philosophie/Ethik aussprechen, plädiert mehr als drei Viertel für einen Religionsunterricht in konfessioneller Bindung und Prägung. Fast jede/r fünfte Befragte (19,2%) spricht sich für das weitergehende Modell eines *interreligiösen Religionsunterrichts* aus. Ein allgemeiner Religionsunterricht ohne Anbindung an irgendeine Kirche oder Religionsgemeinschaft verfügt über eine deutlich geringere Anhängerschaft (4,9%). Anders als zuweilen behauptet, tritt für eine sogenannte „(Selbst-)LERisierung“ des Faches Religion nur eine Minorität der Befragten ein. Fast jede/r Vierte setzt sich gleichwohl für nicht-konfessionelle Formen schulisch-religiösen Lernens ein.

Schulformspezifische Differenzen

Zu den auffälligsten Ergebnissen der Umfrage gehört, dass die befragten Religionslehrkräfte über *Alters- und Geschlechtsgruppen* hinweg auffallend homogen urteilen. Dieser Befund korrespondiert mit Ergebnissen früherer Religionslehrerbefragungen, die ebenfalls „eine außerordentlich hohe Meinungshomogenität im Blick auf die zahlreichen Einzelfragen“ (Feige/Tzscheetzsch 2005, 11) eruierten. Signifikante Abweichungen sind hingegen beim Merkmal *Schulform* zu konstatieren. Diese verdeutlichen, dass Religionslehrkräfte, die an unterschiedlichen Schulformen unterrichten, in ihren Einstellungen und Präferenzen zum Teil erheblich differieren. So treten Gymnasial- und Realschullehrkräfte besonders häufig für einen konfessionell getrennten Religionsunterricht ein, während Lehrkräfte an Berufskollegs mehrheitlich für einen interreligiösen Religionsunterricht optieren. Auch die Rahmen- und Möglichkeitsbedingungen des Faches Religion stellen sich aus Sicht der Befragten an den Schulformen oft sehr unterschiedlich dar. Religionslehrkräfte unterrichten Schülerinnen und Schüler fast aller Konfessions- und Religionszugehörigkeiten und – in wachsendem Maße – auch solche ohne Mitgliedschaft bei der evangelischen Kirche. Die Schülerzusammensetzungen im Religionsunterricht stellen sich vielerorts zunehmend heterogen bzw. plural dar. Diese Befunde unterstützen die Einsicht, dass bei der Erörterung der Konfessio-

nalitätsfrage die divergierenden Voraussetzungen an den einzelnen Schulformen – und die Optionen derjenigen, die das Fach jeweils „vor Ort“ unterrichten – stärker als bisher berücksichtigt werden sollten. Das auch sonst zunehmend schulreformerische Bemühungen prägende Wechselspiel zwischen Integration und Differenzierung ist für den Religionsunterricht aufzunehmen.

Fazit

Die Umfrageergebnisse zeichnen insgesamt das Bild einer mehrheitlich hoch motivierten, selbstbewussten evangelischen Religionslehrerschaft. Diese begreift den Religionsunterricht als große Chance für heutige Kinder und Jugendliche sowie wichtiges schulisches Bildungsangebot, das grundlegende Beiträge zu ihrer religiösen Orientierung, Persönlichkeitsbildung und Pluralitätsfähigkeit leistet. Die Befragten bekräftigen in Anbetracht dessen die *Bedeutung eines seiner konfessionellen Bindung treu bleibenden, ökumenisch und interreligiös geöffneten Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, der durch andere auf Religion und Werte bezogene Fächer zwar ergänzt, aber nicht substituiert werden kann*. Insgesamt wünschen sich die Religionslehrerinnen und -lehrer von den Kirchen die *Freiheit*, in religionspädagogischer Eigenverantwortung vor Ort selbst entscheiden zu können, welche Form von Religionsunterricht an ihrer Schule jeweils die geeignetste ist. Dass sie bei diesem Entscheidungsprozess das Kind nicht mit dem Bade ausschütten (wollen), sondern mehrheitlich hinter dem kirchlich mit-verantworteten Religionsunterricht des Grundgesetzes stehen, kommt in der Umfrage eindrucksvoll zum Ausdruck. Mit ihren Voten haben die Befragten „den Bummelzug kirchenamtlicher Absprachen“ (Günter Böhm) im Hinblick auf den Religionsunterricht zugleich längst überholt. Institutionell verbindliche Kooperationen auf den Sankt Nimmerleinstag zu verschieben, ist fahrlässig und wird auch der Sache des Religionsunterrichts weder theologisch noch pädagogisch gerecht. Erfreulicherweise öffnen sich angesichts der Unterrichtsrealität die katholischen Bischöfe mittlerweile dem Anliegen eines (begrenzten) konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In ihrer Verlautbarung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ wird die „phasenweise und didaktisch reflektierte Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht“ etwa als möglicher „Gewinn für beide Unterrichtsfächer“ (2005, 11) bezeichnet. Wie von der EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen.

Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ (2014) zu Recht hervorgehoben wird, ist der nächste aus didaktischer und organisatorischer Sicht wichtige Schritt dann die Integration auch andersreligiöser Kinder und Jugendlicher.

Dr. Christhard Lück ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik der evangelischen Religionslehre an der Bergischen Universität Wuppertal.

Literatur

- Dressler**, Bernhard: Hat der Religionsunterricht Zukunft?, in: Locomer Pelikan 3/2013, 103-109
- Englert**, Rudolf: Warum kein Religionsunterricht für alle? Der besondere Reiz des konfessionellen Modells, in: HerKorr 67 (2013) Spezial 2, 23-27
- Feige**, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster 2001
- Feige**, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern 2005
- Grethlein**, Christian: Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005
- Grümme**, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012
- Kirchenamt der EKD** (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014
- Klie**, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008
- Leonhard**, Silke: Das Spiel mit der Form – Dreh- und Angelpunkt performativer Religionsdidaktik, in: ZPT 60 (2008), 17-30
- Rothgangel**, Martin/Lück, Christhard/Klutznick, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Empirische Analysen, religionsdidaktische und bildungspolitische Konsequenzen (Religionspädagogik innovativ, Bd. 10), Stuttgart 2015
- Schweitzer**, Friedrich (2013a): Profil und Qualität – Evangelischer Religionsunterricht 2020. Prognosen, Szenarien, Anforderungen, in: Hartmut Rupp/Stefan Hermann (Hg.): Religionsunterricht 2020, Stuttgart, 17-26
- Schweitzer**, Friedrich (2013b): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Zur aktuellen Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik, in: HerKorr 67 (2013) Spezial 2, 52-56
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz** (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe; 80), Bonn 2005

Vorschau auf das nächste Heft:

Schwerpunktthema der Ausgabe 1/2016: Religion und Musik

Erscheinungstermin: Ende Februar 2016

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Bestandsaufnahme und Perspektiven

Von Kerstin Gäfgen-Track und Jörg-Dieter Wächter

Seit vielen Jahren treffen sich die Verantwortlichen für Schule und Religionsunterricht aus den evangelischen Landeskirchen und den katholischen Bistümern in Niedersachsen regelmäßig. Im Laufe der Zeit hat sich ein gutes Miteinander entwickelt, in dem auch kontroverse Themen geduldig und mit gegenseitigem Respekt diskutiert werden. Dabei zeigt sich, dass Meinungsverschiedenheiten keineswegs nur an der Grenze konfessioneller Zugehörigkeiten verlaufen, sondern engagiert quer zu den Konfessionen gestritten werden kann. Bei diesen Konferenzen geht es immer wieder auch um den konfessionellen Religionsunterricht. Während unserer letzten Zusammenkunft haben wir uns darauf verständigt, dass wir zur Thematik der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht gerade keine Stellungnahme und Einschätzung aus Sicht unserer jeweiligen Konfession vornehmen, sondern einen gemeinsamen Text verfassen wollen, der unsere gemeinsame Position und unsere Überlegungen benennen soll. Wir sind der Auffassung, dass dies ein Zeichen für die Religionslehrkräfte sein könnte: Es geht uns darum, eine gemeinsame Position zu formulieren, strittige Punkte nicht weichzuspülen oder auszuklammern, sondern mit Respekt, Ernsthaftigkeit und Zukunftsorientierung an diese Fragestellungen heranzugehen.

Wir sind uns darüber einig, dass der Erlass, der den Religionsunterricht in Niedersachsen regelt, ein erprobtes und erfolgreiches Instrument in der Organisation des Religionsunterrichts ist. Im Erlass sind die Teilnahme am Religionsunterricht und die Ausnahmen für die Zusammensetzung der Lerngruppe festgelegt. Das hat sich bewährt und wird inzwischen landesweit auch so umgesetzt.

Ursprünglich hatte der Organisationserlass zum Religionsunterricht die Aufgabe, eine „Grauzone“, die sich in der schulischen Wirklichkeit entwickelt hatte, zu beheben und Ausnahmen für die Fälle zu finden, in denen ein konfessionell homogener Religionsunterricht nicht möglich oder sinnvoll zu sein schien. Hier haben sich die evangelische und die katholische Position voneinander unterschieden. Während es die Überzeugung der evangelischen Religionspädagogik schon lange war, dass der

Religionsunterricht für alle offen sein sollte, hat die katholische Position an der so genannten Trias festgehalten, in der sowohl Lehrkräfte, Schülerschaft und Inhalt konfessionell eindeutig katholisch sein sollten.

Verschiedene Entwicklungen haben in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten ein Festhalten an dieser Form des Religionsunterrichts zunehmend erschwert.

In religionspädagogischer Hinsicht wurde immer deutlicher, dass die Vorstellung von einer homogenen Lerngruppe eine Fiktion darstellt. Auch rein katholische Lerngruppen sind heterogen und die Unterschiede in der katholischen Sozialisation und in den Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler bisweilen enorm.

Die demografische Entwicklung sowie die Entwicklung der Religionszugehörigkeit machen an immer mehr Schulen ein konsequent konfessionell homogenes Unterrichten immer weniger durchführbar. In Niedersachsen müssen ca. 40 Prozent der allgemein bildenden Schulen gar keinen katholischen Religionsunterricht anbieten, weil sie zu wenig katholische Schülerinnen und Schüler haben.

Die Plausibilität einer konfessionellen Trennung im Religionsunterricht hat auch für Christinnen und Christen in den letzten Jahren immer mehr abgenommen. Einerseits behält die Konfession selbstverständlich ihre inhaltliche Bedeutung, andererseits ist die trennende Kraft der Konfession im Bewusstsein vieler Menschen grundsätzlich geschwunden. Sowohl Eltern als auch Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen und administrativ Verantwortliche sehen im konfessionell kooperativen Unterricht für evangelische und katholische Schüler gemeinsam einen Ausdruck gewachsener Ökumene. Zugleich trägt ein solcher Unterricht schon in sich selbst zur Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts als einem wesentlichen Ziel des Unterrichts bei.

Man muss weiterhin ernstnehmen, dass manche Menschen das Konzept eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts für nicht ausreichend halten. Sie erblicken darin ein reduziertes Verständnis religiöser Erziehung und Bildung und sind der Auffassung, dass man, wo immer es geht, an der konfessionellen Trennung festhalten sollte.

Wir sind gemeinsam der Auffassung, dass wir den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, der in seinen Anfängen als Ausnahmeregelung gedacht war, weiter entwickeln müssen. Weiter entwickeln heißt, dass wir zukünftig gemeinsame Anstrengungen unternehmen werden, wenn es darum geht, die Aus-, Fort und Weiterbildung von Religionslehrkräften zu gestalten. Die Kerncurricula sollten zukünftig inhaltlich miteinander abgestimmt sein. Die Voraussetzungen zur Erteilung des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sollten gemeinsam von den evangelischen Kirchen und der katholischen Kirche um der Bekenntnisbindung willen festgelegt werden. Beide Seiten wollen gemeinsam den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu einer anspruchsvollen Form des Religionsunterricht entwickeln. Religionsunterricht der Zukunft darf kein „Religionsunterricht light“ sein, sondern muss sich den Fragen der religiösen Bildung junger Menschen mit Sachkenntnis, Respekt und Verantwortung stellen.

Es geht uns nicht darum, den Einfluss von Kirchen im Bildungsbereich zu sichern, sondern darum, den jungen Menschen eine fundierte religiöse Bildung zu ermöglichen. Wir sind gemeinsam der Auffassung, dass gerade in unserer Zeit, in der immer mehr Menschen unterschiedli-

cher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen und damit zugleich unterschiedlicher kultureller Prägungen nicht nur in Deutschland zusammenleben, religiöse Bildung unersetzlich ist. Religiöse Überzeugungen wecken in den Menschen nahezu unerschöpfliche Motivation zur Gestaltung unserer Gesellschaft, stiften Sinn und geben Orientierung. Dies verlangt aber eine reflektierte und verantwortlich gelebte Religion. Die Errungenschaften unserer Gesellschaft, insbesondere Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in Freiheit und Selbstverantwortung zu bewahren und weiterzuentwickeln, ist gemeinsames kirchliches Interesse. Wir sind überzeugt, dass eine bewusste, kompetente sowie persönlich orientierende Auseinandersetzung mit religiösen Fragen eine unverzichtbare Grundlage für eine humane Gesellschaft ist.

Dr. Kerstin Gäfgen-Track ist Oberlandeskirchenrätin der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers und Bevollmächtigte der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen.

PD Dr. Jörg-Dieter Wächter ist Leiter der Hauptabteilung Bildung im Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim.

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: 13.500

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

Tim-Niklas Ehlers, Gymnasium Bad Essen, Schulallee 30,
49152 Bad Essen

Oliver Friedrich, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

OLKRin Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Ev.-luth. Landeskirche
Hannovers, Rote Reihe 6. 30169 Hannover

Prof. Dr. Carsten Gennerich, Evangelische Hochschule
Darmstadt, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt

Sr. Raphaela Gentemann, Bischöfliches Gymnasium
Josephinum, Domhof 7, 31134 Hildesheim

Stephan Jacob, Ev.-luth. Michaeliskirchengemeinde
Lüneburg, Werner-von-Meding-Str. 2,
31335 Lüneburg

Prof. Dr. Christhard Lück, Bergische Universität Wuppertal,
Fachbereich A - Evangelische Theologie,
Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal

Prof. i.R. Dr. Reinhold Mokrosch, Universität Osnabrück,
FB 3 Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut
für Evangelische Theologie, Neuer Graben 29/
Schloss, 49074 Osnabrück

Beate Peters, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Dr. Sönke von Stemm, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Kathrin Stoebe, Bischöfliches Gymnasium Josephinum,
Domhof 7, 31134 Hildesheim

Prof. Dr. Markus Tomberg, Theologische Fakultät Fulda,
Eduard-Schick-Platz 2, 36037 Fulda

PD Dr. Jörg-Dieter Wächter, Bischöfliches Generalvikariat,
Domhof 18 - 21, 31134 Hildesheim

Prof. Dr. Jan Woppowa, Universität Paderborn, Fakultät
für Kulturwissenschaften, Institut für Katholische
Theologie, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

„Allein unter Schweinen ...“

Ein Gottesdienst für Grundschülerinnen und Grundschüler zum Reformationstag

Von Stephan Jacob und Beate Peters

Am Reformationstag mit evangelischen und katholischen Grundschülerinnen und Grundschülern einen Gottesdienst feiern?!

Die Reformation mag sich durch ihren komplexen Hintergrund von Grundschülerinnen und -schülern eher mühevoll erschließen lassen. Die Auseinandersetzung mit dem Reformationstag bietet aber die Möglichkeit, Grundideen der Reformation aufzugreifen und fokussiert zu thematisieren. Dabei muss nicht die Abgrenzung der beiden Kirchen voneinander im Vordergrund stehen, sondern ein theologisch-inhaltlicher Aspekt der Reformation kann genutzt werden, der für beide Konfessionen bedeutsam ist. Nicht allein die gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre von 1999¹ macht deutlich: Ein wesentlicher Unterschied des jeweiligen konfessionellen Verständnisses ist weiterhin das Amtsverständnis, das sich z. B. in der Rolle der Priester und in der Abendmahlspraxis ausdrückt. Die theologische Frage nach der Rechtfertigung kann dagegen heute innerhalb beider Konfessionen mit Luthers Leitgedanken beantwortet werden.

Deshalb ist es wünschenswert, einen Reformations-Gottesdienst nicht nur konfessionsbezogen zu feiern, sondern alle Schülerinnen und Schüler einzuladen und ggf. den Gottesdienst mit ev. und kath. Kindern vorzubereiten. (Seit 2002 findet am Reformationstag regulärer Unterricht statt, doch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer können freigestellt werden, wenn sie an einem Gottesdienst teilnehmen möchten.)

„... dass das ganze Leben der Gläubigen eine Umkehr sei“ – Das Motiv der Umkehr mit einer biblischen Geschichte aufgreifen

„Da unser Herr und Meister Jesus Christus spricht: ‚Kehrt um!‘ (Mt 4,17), hat er gewollt, dass das ganze Leben der Gläubigen eine Umkehr sei“, so schreibt Martin Luther in der ersten seiner 95 Thesen.²

Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (oder den verlorenen Söhnen) greift das Motiv der Umkehr auf und stellt es in einer Szenenfolge dar. Darin werden Konflikte thematisiert, die vielen Kindern nicht unbekannt sind: Der Sohn fordert das ihm Zustehende, trennt sich vom Vater und geht seinen eigenen Weg, der ältere Bruder sieht sich benachteiligt, der Vater reagiert bei der Rückkehr des Bruders unerwartet.

Der Handlungsverlauf lädt dazu ein, sich in die Perspektiven der beiden Söhne hineinzudenken: Der jüngere Sohn nutzt seine Chance, den eigenen Weg zu finden und sich jenseits seines Zuhauses weiter zu entwickeln. Im Moment des Scheiterns wagt er es, zurückzukehren. Er erfährt die Annahme genau in diesem schwierigen Lebensmoment. Der ältere Bruder bleibt seiner eingeübten Rolle treu und in der Nähe des Vaters. Sein Selbstverständnis und seine Einschätzung der Beziehung zum Vater werden erschüttert, als er erlebt, wie vorbehaltlos und wertschätzend der Vater seinen zurückkommenden Bruder empfängt.

Das Gleichnis vom verlorenen Sohn kann als Parabel mit narrativem Charakter und dramaturgischen Zügen verstanden werden³. Deshalb bietet es sich an, den drama-

¹ Lutherischer Weltbund/Päpstlicher Rat zur Förderung der Einheit der Christen: Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre, Frankfurt am Main/Paderborn 1999.

² Luther, Martin: Die 95 Thesen, 1517, in: Werke. Kritische Gesamtausgabe, Weimar 1883 ff., S. 233.

³ Vgl. Zimmermann, Ruben: Compendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007, S. 618ff.

turgischen Handlungsverlauf mit der Dreiecks-Beziehung zwischen dem Vater und seinen beiden Söhnen durch ein szenisches Spiel darzustellen. Dabei kann die Entwicklung zur ausweglosen Lage des jüngeren Sohnes spielerisch besonders drastisch und konkret dargestellt werden, so dass die Entscheidung zur Umkehr nachvollziehbar wird. Ein szenisches Spiel bietet die Möglichkeit, viele Schüler in den Gottesdienst einzubeziehen und fordert diese indirekt dazu auf, sich mit dem Inhalt des Stückes auseinanderzusetzen.

Die Reaktion des älteren Sohnes am Ende provoziert aber auch die Frage nach einer Veränderung seiner Einstellung, d. h. nach seiner Umkehr. In der biblischen Überlieferung bleibt er am Rande des Geschehens stehen. Das Ende der Geschichte bleibt offen.

Die Umkehr des jüngeren Bruders wird durch das konkrete Zurückgehen zum Vater bebildert. Diese Umkehr wird nötig aufgrund der vom jüngeren Sohn getroffenen Entscheidungen für seinen äußerlich sichtbaren Lebensweg. Der ältere Bruder hingegen steht vor einem inneren Konflikt und ist gefordert, seine Einstellungen in Frage zu stellen und diese zu verändern. Das offene Ende kann gut genutzt werden, um im Religionsunterricht ins Gespräch zu kommen und über Verhaltensoptionen nachzudenken.

Überlegungen zur Gottesdienstgestaltung

Um die Gottesdienstbesucher in das Rollenspiel einzubeziehen, werden jeweils an den szenischen Höhepunkten gemeinsame Lieder gesungen, die inhaltliche Aspekte aufgreifen und zu gemeinsamen Bewegungen einladen. Diese Lieder sind durch einfache Texte und Melodien leicht erlernbar, so dass sie das Mitsingen erleichtern und fördern. Dabei wird eine Schulklasse als Chor einbezogen, der die Lieder zunächst mit den Bewegungen vortragen kann.

Der Gottesdienst bietet die Möglichkeit, dass Kinder in einem deutlich markierten Rahmen im Kirchenraum religiöse Praxis kennen lernen bzw. erleben. Dank- und Fürbitten-Gebete werden von einer Klasse vorbereitet und vorgelesen.

Neben dem szenischen Spiel wird auch eine kurze Ansprache angeboten. Das Motiv der Umkehr wird darin anschaulich aufgegriffen. In der biblischen Geschichte schenkt der Vater dem jüngeren Sohn am Ende einen goldenen Ring. Dieser dient auch als Zeichen der Liebe des Vaters zum Sohn und der wieder aufgenommenen Beziehung beider zueinander. Das Zeichen des Ringes kann symbolisch aufgegriffen werden: Aus einer Geraden wird durch zwei Kurven ein Ring. Die Kurve kann an Lebenssituationen eines Menschen erinnern: Jemand kommt von der Geraden ab. Jemand wird aus der Kurve geschleudert. Am Ende zeigt sich der Weg als Runde, in der das Ziel ein unendlich verlaufender Weg ist. Zur Veranschaulichung werden goldgelbe Pfeifenputzer, die kostengünstig in Bastelgeschäften zu erwerben sind, während der Ansprache verteilt und nach Anleitung geformt.

Öffentlichkeitsarbeit

Der Gottesdienst soll schon im Vorfeld Anlass zur Aufmerksamkeit geben und durch einen interessanten Titel Spannung erzeugen und Fragen hervorrufen. Die provokativste Situation, das Schweinehüten durch den jüngeren Sohn, wird aufgegriffen: „Allein unter Schweinen ...“. Folgende Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit werden getroffen:

- Viele Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer der Schule werden in die Gottesdienstvorbereitung einbezogen (Rollenspiel, Lieder, Tanz, Gebet).
- Die Grundschülerinnen und -schüler aller Schulen der Stadt erhalten etwa zwei Wochen vor dem Gottesdienst eine Einladung.
- Die Presse wird zu einer Probe in die Kirche eingeladen, um im Vorfeld einen Bericht über die Vorbereitungen zu veröffentlichen.
- Die Presse wird gebeten, im Nachhinein über den Gottesdienst zu berichten.
- Während des Gottesdienstes werden Fotos aufgenommen, die in Schule und Kirche ausgestellt werden.

Der Gottesdienstablauf

1. Orgelvorspiel

2. Begrüßung

Wir feiern heute Reformationstag.

Nicht nur mit Schulfrei, sondern auch mit einem Gottesdienst.

Denn das ist ein wichtiger Feiertag für die evangelischen Christinnen und Christen.

Denn da hat damals ein unbedeutender Mönch, Martin Luther,

mutig seinen Mund aufgemacht.

Der hatte den Mut zu sagen, dass damals etwas falsch lief.

Viele in der Kirche haben damals Unfug gemacht.

Die haben nur noch Geld gesehen

und den lieben Gott dabei aus den Augen verloren.

Zum Glück können heute die Evangelischen mit den Katholischen wieder ganz viel gemeinsam machen, so wie heute: zusammen Gottesdienst feiern.

Martin Luther hat damals einen Zettel mit 95 Sätzen an die Schlosstür in Wittenberg geheftet.

Der erste Satz hieß:

„Da unser Herr und Meister Jesus Christus spricht: ‚Kehrt um!‘ (Mt 4,17), hat er gewollt, dass das ganze Leben der Gläubigen eine Umkehr sei.“

Darum soll es heute in diesem Gottesdienst gehen: um die Geschichte einer wunderbaren Umkehr.

Wir feiern diesen Gottesdienst im Namen Gottes, des Vaters, der uns mit liebevollen Armen immer wieder empfängt, des Sohnes, der bei uns ist, auch wenn wir allein sind, und des Heiligen Geistes, der uns den Mut zur Umkehr gibt.

3. Lied I: „Kindermutmachlied“

4. Gebet:

Lieber Gott, wir danken dir dafür, dass du uns Mut machst, umzukehren. Wir danken dir, dass wir uns darauf verlassen dürfen, dass du uns wie eine liebende Mutter, wie ein guter Vater mit offenen Armen empfängst, auch wenn wir Mist gebaut haben. Sei du nun in diesem Gottesdienst mit deinem heiligen Geist mitten unter uns.

5. Lied II: „Vorwärts schau“

Szenisches Spiel mit Liedern:

„Allein unter Schweinen“ – Der verlorene Sohn.

Kurze Anmoderation:

„Ob auf hell'n, auf dunklen Straßen wird gewiss dich nicht verlassen“ – Das haben wir gerade gesungen.

Zu diesem Lied wollen wir nun ein Anspiel sehen, das die Klasse ... für uns vorbereitet hat.

Ich stelle Euch kurz drei Leute vor:

- a. Das ist Sarah: Die hat heute eine gar nicht leichte Rolle, die spielt nämlich den verlorenen Sohn;
b. und das ist Ann-Kathrin: Die hat auch eine schwierige Rolle; sie spielt den älteren Bruder, der neidisch ist; auch nicht ganz leicht;
c. und das hier ist Christian: der spielt den Vater, der zwischen den beiden steht.

Szenisches Spiel

Kurze Auslegung

Habt ihr schon einmal jemanden sagen hören:

„Der ist fast aus der Kurve geflogen“?

Oder:

„Der ist aus der Kurve geflogen“?

Den Vettel, den Sebastian Vettel, den Rennfahrer, den kennt ihr wahrscheinlich, oder? Der fährt immer ganz schön schnell. Der rast mit seinem Formel-Eins-Auto volle Pulle in die Kurve. Und wenn der nicht aufpasst, dann fliegt der da raus. Das passiert den Rennfahrern manchmal: Wenn die zu schnell in die Kurve fahren, dann fliegen die da raus, fliegen aus der Kurve.

So ähnlich geht es auch dem Sohn, den ihr gerade gesehen habt; den Sarah so toll gespielt hat. Der ist nämlich ganz schön schnell. Der hat es eilig. Der kann einfach nicht warten. Hey, Vater, gib mir das Geld, das ich später einmal erben soll. Ich will etwas erleben. Und dann geht es auch ganz schön schnell, wie er das Geld ausgibt. Erst die schönen Kleider. Dann beim Würfelspiel. Dann gibt er seinen sogenannten Freunden viel zu trinken aus. Alles schnell. Aber genauso schnell fliegt der Sohn auch aus der Kurve. Zack, ein Fußtritt und er fliegt aus dem Wirtshaus, alle machen sich über ihn lustig. Niemand ist mehr sein Freund. Das ging ganz schön schnell.

Tja, man kann sagen: Er ist aus der Kurve geflogen. Er ist nicht mehr im Rennen. Nicht mehr da, wo es Spaß macht. Ganz im Gegenteil. Bei den Schweinen ist er, und da muss er auch essen: die Reste. Schnief-schnief – Riecht er das, wie das da stinkt? Allein unter Scheinen, aus der Kurve geflogen.

Aber dann kriegt er zum Glück doch noch die Kurve: Er erinnert sich an seinen lieben Vater.

Er kehrt also noch einmal um, geht den Weg zurück, den er schon einmal gegangen ist.

HINWEIS
Das Szenische Spiel zum Gleichnis vom „Verlorenen Sohn“ ist im Internet unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.
Includes a preview of a PDF document with text and a small image of a pig.

Das muss nicht leicht gewesen sein.
Denn das war ganz schön peinlich.
Wie peinlich zuzugeben,
dass man einen großen Fehler gemacht hat.
Aber zum Glück hat er die Kurve noch bekommen,
kehrt zum Vater zurück und ...
... und bekommt zu allem Erstaunen auch noch einen Ring
geschenkt.

Schaut mal:
so einen Ring!
Da sind zwei Kurven drin.
Einmal wie man vom gerade Weg abkommt,
aus der Kurve fällt (*Pfeifenputzer biegen*)
und wie man wieder umkehrt:
noch einmal die Kurve bekommt, umkehrt (*Pfeifenputzer
biegen*).

Alle Kinder bekommen nun so ein Stück
(*Pfeifenputzer zeigen*)
und können zwei Kurven hineinbiegen:
vom Weg abkommen
und wieder umkehren:
Das ergibt dann einen Ring,
der einen an diese Umkehr erinnern soll.
Den könnt ihr euch dann an den Finger stecken.

*Material wird verteilt;
(8 Kinder verteilen für ca. 200 Kinder)*

Zeigt mal eure Ringe hoch!
Ihr erinnert euch:
Der verlorene Sohn hat so einen Ring von seinem lieben
Vater bekommen,
zum Zeichen, wie lieb er ihn hat.
Zum Zeichen, dass man zu seinem Vater oder seiner
Mutter immer zurückkommen darf.

So ist es auch mit Gott.
Auch wenn wir manchmal Unfug und Schabernack ma-
chen,
zu schnell sind,
aus der Kurve fliegen,
oder andere aus der Kurve schubsen,
Gott steht wie ein liebender Vater da,
mit offenen Armen empfängt er uns,
küsst uns und schenkt uns einen wertvollen Ring.
AMEN

6. Liedbeitrag: „Vergiss es nie“

7. Fürbitten

Guter Gott, in der Geschichte ist der jüngere Sohn einen
weiten Weg gegangen. Auch wir gehen an jedem Tag viele
Wege.

Guter Gott, wir bitten dich, behüte uns auf unseren Wegen.
Guter Gott, auf seinem Weg hat der Sohn vieles auspro-
biert. Er hat viel Schönes erlebt, aber am Ende war er allein
bei den Schweinen. Da wusste er nicht, wie es weitergehen
sollte. Es ging ihm schlecht. – Manchmal geht es uns auch
nicht gut.

Guter Gott, wir bitten dich, sei bei uns, wenn es uns nicht
so gut geht.

Guter Gott, auf die Freunde konnte sich der Sohn nicht ver-
lassen. Als es ihm schlecht ging, war niemand für ihn da.

Guter Gott, wir bitten dich, schenke uns Freunde, die für
uns da sind, wenn wir sie brauchen.

Guter Gott, der Sohn hat das ganze Geld viel zu schnell
ausgegeben. Er hat am Ende gemerkt, dass er nicht alles
richtig gemacht hat.

Guter Gott, manchmal tun wir auch etwas, das nicht gut
für uns oder andere ist. Wir bitten dich, lass uns merken,
wenn wir einen Fehler machen.

Guter Gott, der Sohn dreht sich am Ende um und geht
zu seinem Vater zurück. Der Vater läuft ihm schon von
Weitem entgegen und nimmt ihn in die Arme. Es ist schön,
wenn jemand mit offenen Armen da ist.

Guter Gott, wir bitten dich, schenke uns Menschen, die
uns mit offenen Armen aufnehmen.

8. Vater unser

9. Lied: „Behüte uns, Gott“

10. Segen

11. Kleine Ansage:

Kollekte am Ausgang: für die Zusammenarbeit zwischen
Schule und Kirche

12. Orgelnachspiel

Lieder

„Wenn einer sagt“ und „Das wünsch ich sehr“
Zu finden in: Das Liederheft Kirche mit Kindern; Micha-
eliskloster Hildesheim (Hg), 2009

„Behüte uns Gott“

Unter „Bewahre uns, Gott“; Melodie zu finden in: Evangelisches Gesangbuch, Hannover 1994. Text-Veränderung und Bewegungen (s. Klammern): Beate Peters

Behüte uns, Gott,

(mit beiden Händen ein Dach über dem Kopf formen)

bewahre uns, Gott,

(die Hände über der Brust überkreuzen)

sei mit uns auf unseren Wegen.

(die Hände nach vorn hin parallel ausstrecken)

Wenn Schritte wir gehn,

(Schritte machen)

lass uns auch verstehn,

(mit Finger an die Stirn tippen)

dass du bist da mit deinem Segen

(mit beiden Händen einen großen Kreis, beginnend über dem Kopf, zeigen)

Vorwärts schau

Von Wolfgang Longardt

Vorwärts schau und vertrau,

vorwärts seh, weiter geh!

Ob auf hell'n, auf dunklen Straßen

wird gewiss dich nicht verlassen,

dass Gott Mut und Kraft dir gibt,

weil er seine Menschen liebt,

dass Gott Mut und Kraft dir gibt,

weil er seine Menschen liebt.

Beate Peters ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Grundschule.

Stephan Jacob ist Pastor der Michaelis-Kirchengemeinde in Lüneburg.

Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht mit der Methode des Advance Organizer gestalten

Von Tim-Niklas Ehlers

Methodische Arrangements im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Jeder, der Religion konfessionell-kooperativ unterrichtet, wird bei der Behandlung von Themen, in denen neben Gemeinsamkeiten konfessionelle Unterschiede bestehen, vor eine besondere Herausforderung gestellt, da eine perspektivische Erschließung hier unverzichtbar ist.¹ Dadurch, dass hierbei sowohl eine evangelische als auch eine katholische Deutung erfolgen, steigt die Komplexität des Unterrichtsgeschehens an. Wenn die Schülerinnen und Schüler infolgedessen die Inhalte nicht mehr mit der nötigen Trennschärfe wahrnehmen, wäre das Erreichen der mit dem konfessionell-koopera-

tiven Religionsunterricht verknüpften Ziele gescheitert. Im Religionsunterricht des Gymnasiums besteht diese Gefahr vor allem bei dem Leitthema „Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen“,² das in der Regel in der 5. oder 6. Klasse behandelt wird. Von Lehrerseite wird man durch eine hierauf abgestimmte Auswahl an Inhalten, mit deren didaktischer Aufbereitung sowie einem geschickten methodischen Arrangement reagieren. Für den letztgenannten Aspekt eignet sich für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in besonderem Maße ein Rückgriff auf den klassischen Dreischritt des kooperativen Lernens (Denken – Austausch – Vorstellen) sowie eine Vorstrukturierung mithilfe eines Advance Organizers. Nach einigen allgemeinen Überlegungen zu diesen beiden Methoden im Horizont des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wird eine exemplarische Verwendung aufgezeigt.

¹ Vgl. Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht – eine neue didaktische Herausforderung, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.): Elementarisierung im Religionsunterricht, 2. Aufl. 2007, Neukirchen-Vluyn, S. 133.

² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10, Hannover 2009, S. 29.

Kooperatives Lernen und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Grundlegend für das kooperative Lernen ist eine individuelle Auseinandersetzung, die allen weiteren Phasen vorgeschaltet wird.³ So wird eine intensive Durchdringung angebahnt, die den Schülerinnen und Schülern als Basis für einen sicheren Umgang dient. Für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erscheint die vorgeschaltete Einzelarbeit immer dann sinnvoll, wenn das Einbringen von eigenen Erfahrungen oder das Stärken der jeweiligen konfessionellen Perspektive beabsichtigt sind. Die jeweilige kognitive Durchdringung wird durch einen sich anschließenden kommunikativen Austausch vertieft. Auch diese Phase sollte, sofern es das Thema zulässt, in konfessionell-getrennten Sozialformen erfolgen. Durch dieses Vorgehen werden die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, sich ein vertieftes Verständnis von der eigenen Konfession zu verschaffen und dazu befähigt, mit Angehörigen der jeweils anderen Konfession in einen produktiven Austausch zu treten,⁴ der sinnvollerweise mit der nachfolgenden Präsentationsphase einsetzt. Nach kurzen Vorstellungen der jeweiligen konfessionellen Perspektive können sich weitere Vertiefungsaufgaben, die gemeinsam bearbeitet werden, anschließen. Etabliert man diesen Dreischritt bei konfessionell relevanten Themen, erhalten die Schülerinnen und Schüler schon durch den unterrichtlichen Rahmen eine Struktur, die dazu beiträgt, ein differenziertes Bild beider Konfessionen zu erhalten. Dieses Vorgehen erscheint auch als mögliche Antwort auf den Einwand mancher Kritiker hin, dass vielfach ein Mindestmaß an konfessionellem Bewusstsein fehle, an das man im konfessionell-kooperativen Unterricht anknüpfen könne.⁵

Klare Strukturierung und inhaltliche Information

Aus gleichem Grund scheint man für die Umsetzung in der Praxis gut beraten zu sein, von einer stark heterogenen Sozialisation der Lerngruppen auszugehen. Um mit dieser Herausforderung produktiv umzugehen, erscheint ein Advance Organizer als besonders sinnvoll, da mit seiner Hilfe der Lernprozess transparent und anschaulich gestaltet werden kann. Unter einem Advance Organizer versteht man einen ca. zehnmütigen Lehrervortrag, mit dem man die Schülerinnen und Schülern in die eigene Expertenstruktur einführt und dabei darlegt, welche zen-

tralen Erkenntnisse aus der Unterrichtseinheit gewonnen werden können. Neben der Übermittlung der inhaltlichen Aspekte kann durch die explizite Verdeutlichung der lebensweltlichen Relevanz zudem eine besondere Form der Motivation ausgelöst werden. Zur besseren Orientierung für die Schülerinnen und Schüler sollte der Advance Organizer sowohl ausgedruckt vorliegen als auch für alle sichtbar sukzessive entwickelt werden. Hierfür eignet sich besonders gut eine computergestützte Visualisierung.⁶

Erfahrungsgemäß ruft die konkrete Vorinformation über zentrale Anliegen der kommenden Unterrichtsstunden noch immer bei vielen Lehrkräften ein Unbehagen hervor, weil befürchtet wird, dass ein eigenständiges Entdecken der Inhalte fehlt und so der Unterricht seinen Spannungsbogen verliert. Dem steht zum einen die Motivation gegenüber, die Schülerinnen und Schüler entwickeln können, wenn sie das thematische Gebiet kennen und ihren Einsatz daraufhin bewusst kalkulieren können. Zum anderen erfahren sie Unterstützung dabei, die Inhalte der einzelnen Unterrichtsstunden in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Vor allem dieser Aspekt ist im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht von entscheidender Bedeutung, da das Nebeneinander der Konfessionen nicht selten zu Missverständnissen und Verwechslungen führt, denen durch eine klare Struktur entgegengewirkt werden kann.

Kooperatives Lernen zum Einstieg in die Einheit „Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen“

Die Aufmerksamkeit, die für die Präsentation eines Advance Organizers vonnöten ist, lässt sich dadurch herstellen, dass vorher bei den Erfahrungen und Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler angesetzt wird. Dementsprechend erfolgt *in der ersten Phase* ein individuelles Nachdenken über die eigene Kirchengemeinde und die dort gemachten Erfahrungen. Damit in diesem Schritt eine Basis für einen nachfolgenden Austausch gelegt werden kann, werden Kategorien (**M 1**) vorgegeben. Diese sind zum Teil bewusst offengehalten (z. B. Eintragen von Assoziationen), zum Teil sind aber auch konkrete Informationen einzutragen (z. B. Nennung wichtiger regelmäßiger oder gemeindetypischer Veranstaltungen). Hierbei ist eine Kombination mit einer Recherche im Internet oder im jeweiligen Kirchenboten/Gemeindebrief durchaus sinnvoll. Abgesehen davon, dass die Schülerinnen und Schüler das Leben in ihrer Gemeinde reflektieren, geben die ausgefüllten „Steckbriefe“ auch Aufschluss über die jeweilige religiöse Sozialisation, was wiederum ein

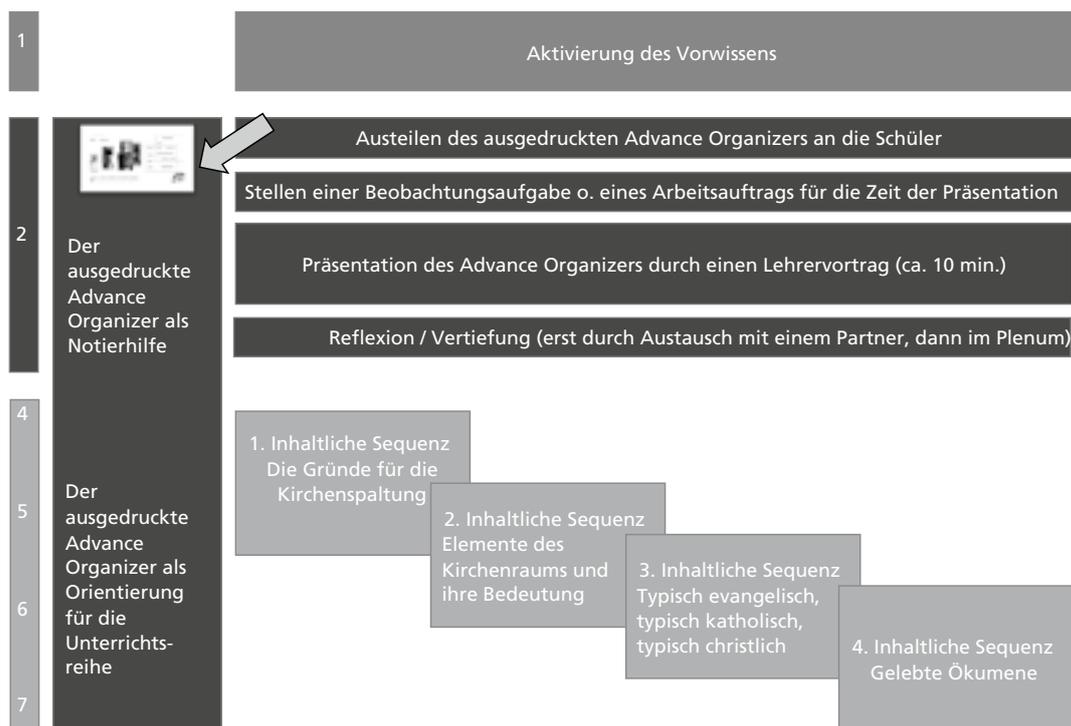
³ Allgemeinpädagogische Informationen über das Kooperative Lernen bietet der Einführungsband von Brüning/Saum. Vgl. Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung, 5. Aufl. 2009, Essen.

⁴ Pemsel-Maier, Sabine: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Mehr als konfessionelle Kooperation in der Schule, in: Ökumenische Rundschau 63/2014, S. 32.

⁵ Pemsel-Maier verweist auf diese Diskussion; vgl. ebd., S. 35.

⁶ Allgemeinpädagogische Informationen zu einem Advance Organizer finden sich bei Wahl. Vgl. Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, 3. Aufl. 2013, Bad Heilbrunn, S. 146-161. Die konkrete Verwendung im Religionsunterricht thematisiert Obst. Vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 2. Aufl. 2008, Göttingen, 172-176.

Die Einbettung des Advance Organizers in die Unterrichtsreihe



wichtiges Hilfsmittel für die Zusammensetzung möglicher Partner- oder Gruppenarbeiten sein kann.

In einer zweiten Phase folgt eine Vorstellung der Überlegungen in einer Kleingruppe, die aus Mitgliedern der eigenen Gemeinde besteht. Hier stellen alle Gruppenmitglieder nacheinander ihre Überlegungen vor. Ein Ergänzen der eigenen Gedanken mit einem Stift in einer anderen Farbe erhöht die Intensität der Auseinandersetzung. Ziel dieser Phase ist nicht nur, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Verbalisieren Sicherheit im Vorstellen dieser Informationen erhalten, sondern auch Gedanken aufnehmen, die ihnen beim alleinigen Nachdenken so nicht gekommen sind, aber durchaus mit den eigenen Vorstellungen übereinstimmen. Hier ist es auch denkbar, dass sie feststellen, dass sie eine unterschiedliche Sicht auf Dinge in ihrer Gemeinde haben.

In der dritten Phase arbeiten evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler zusammen. Je nach konfessioneller Zusammensetzung in der Klasse kann in Partnerarbeit oder auch zu dritt gearbeitet werden. In diesem Fall wäre eine Konfession beispielsweise doppelt vertreten. Zu Beginn erfolgt ein Austausch, bei dem zunächst jeder seine eigene Gemeinde vorstellt. Den Präsentationen schließt sich der Folgeauftrag an, bei dem die Schülerinnen und Schüler die zuvor dargestellten Ergebnisse in Zusammenarbeit nach „Typisch katholisch“, „Typisch evangelisch“ und „Gemeinsamkeiten“ untersu-

chen und dies in einer Tabelle festhalten. Die Ergebnisse dieser Phase werden anschließend im Plenum vorgestellt und können in der weiteren Unterrichtseinheit an geeigneten Stellen wiederaufgegriffen werden.

Advance Organizer

Bevor die Schülerinnen und Schüler sich mit den konkreten Inhalten befassen, erfolgt die Präsentation des Advance Organizers (M 2). Nach der Annäherung an das Thema verfügen sie über eine themenbezogene Aufmerksamkeit, die es erleichtert, möglichst viele Informationen aus dem Lehrervortrag an die bestehenden Wissensstrukturen anzubinden. Ein Beobachtungsauftrag, wie z. B. „Achtet bei der Vorstellung auf katholische, evangelische und gemeinsame Elemente“⁷ strukturiert die Informationsaufnahme weiter vor. Eine darauf aufbauende Austauschphase mit einem Partner trägt zur weiteren Festigung bei. Hier lassen sich beispielsweise sinnvoll Fragen, wie „Was erscheint euch als interessant?“ oder „Wo haben sich dringende Fragen ergeben, die noch vor der Unterrichtsreihe beantwortet werden müssen?“ bearbeiten.

⁷ Vor allem für jüngere Schüler sind die Anforderungen enorm, wenn sie gleichzeitig zuhören, weiterdenken und schreiben sollen. Daher bietet sich in den Jahrgängen 5/6 ein wenig komplexer Arbeitsauftrag an. Für höhere Jahrgänge hat es sich bewährt, die einzelnen Elemente unverbunden nebeneinander stehen zu lassen und die Schüler dazu aufzufordern, eigenständig die Zusammenhänge darzulegen.

Die eigentlichen Inhalte des Advance Organizers sind eng mit der tatsächlich geplanten Unterrichtseinheit und den hierfür gewählten Materialien verbunden.⁸ Die Reihe, der der hier abgedruckte Advance Organizer vorgeschaltet wurde, setzt mit einer Klärung der Gründe für die Kirchenspaltung ein. Anders als in den späteren Jahrgängen liegt der Schwerpunkt auf zentralen Differenzen in der Lehre. Daher werden diese auch konkret benannt. Die Zeichnung von Luther mit seiner Ausgangsforderung ermöglicht zudem einen einprägsamen Zugang zu der historischen Dimension.

Im Anschluss an diese Sequenz erfolgt eine Definition der laut KC verbindlichen Grundbegriffe „evangelisch“, „katholisch“ und „Konfession“.⁹ Dem schließt sich ein Vergleich typischer Einrichtungsgegenstände an. Die Schülerinnen und Schüler lernen bereits jetzt einen Teil des Materials kennen, mit dem sie zu einem späteren Zeitpunkt vertiefend beschäftigt sein werden. Die Predigtkanzel steht exemplarisch für den evangelischen Kirchenraum. Neben einer Erläuterung der Funktion sollte in diesem Kontext auch ein Rückverweis auf Luthers „sola scriptura“ erfolgen, damit an exemplarischen Stellen der Gesamtzusammenhang verdeutlicht wird. Als typische Einrichtungsgegenstände des Innenraums der katholischen Kirche werden an dieser Stelle nur die Funktionen des ewigen Lichts, des Tabernakels sowie der Maria hervorgehoben und näher erläutert, um eine inhaltliche Überforderung zu vermeiden.

Weitere allgemeinere Unterschiede zwischen der evangelischen und katholischen Konfession werden übersichtlich in einem Venn-Diagramm¹⁰ angeordnet, das innerhalb der gesamten Unterrichtseinheit immer wieder als Orientierungshilfe herangezogen werden kann. Folglich liegt der Schwerpunkt bei der mündlichen Vorstellung darin, diese Aufteilung zu verdeutlichen und ausgewählte Begriffe mit Inhalt zu füllen.

Die abschließende Sequenz stellt eine Auseinandersetzung mit der Ökumene dar.¹¹ Das hierfür verwendete Symbol des Ökumenischen Rats der Kirchen weist nicht nur einen Wiedererkennungswert auf, sondern ist auch Träger zentraler Anliegen der Ökumene, die den Schülerinnen und Schülern bereits zu diesem Zeitpunkt näher gebracht werden. Die Anordnung der Schrift in einem Bogen deutet auf die gesamte bewohnte Erde hin, die auch aus der Bezeichnung „oikumene“ abgeleitet werden kann. Das Schiff mit dem Kreuz repräsentiert die gesamte

Christenheit, die im Glauben an Jesus Christus verbunden ist und sich dabei gemeinsam in den Wellen bewegt.¹²

Diese Darlegung soll als Richtschnur dafür dienen, inwieweit bereits im Advance Organizer konkrete Inhalte vorgestellt werden. Von elementarer Bedeutung für dieses Instrumentarium ist, dass es nicht zu einer Verlaufsplanung kommt, in der die aufgezeigten Bilder, Begriffe und Symbole keine inhaltliche Füllung erhalten. Mindestens von gleicher Bedeutung ist der motivationale Aspekt. Nach Möglichkeit sollten interessante Fragestellungen, eigene Erfahrungen der Lehrkraft oder auch themenbezogene Kuriositäten an geeigneten Stellen die Präsentation unterstützen. Auch wenn trotz dieser Maßnahmen weiterhin individuelle Unterschiede im Vorwissen vorliegen, wird das Ausgangsniveau insgesamt gehoben und die Schülerinnen und Schüler werden so vorbereitet, dass sie die Inhalte der folgenden Unterrichtseinheit sinnvoll an neues Wissen oder gefestigtes Vorwissen anknüpfen können und dabei auch verstärkt die Zusammenhänge im Blick haben. Auch wenn das Erreichen dieser Ziele mithilfe eines Advance Organizers grundsätzlich bei jedem Thema erstrebenswert ist, trifft dies doch besonders auf den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu, in dem eine zweite hinzutretende Perspektive die Komplexität des Unterrichtsgeschehens nicht selten erhöht.

Elemente des Kirchenraums und ihre Bedeutung

Nachdem die Schülerinnen und Schüler bereits im Advance Organizer darüber informiert wurden, dass sie sich nach den Grundlagen der Kirchenspaltung mit den Elementen des Kirchenraums beschäftigen werden, verfügen nicht nur alle über ein Minimum an Vorwissen, an das angeknüpft werden kann, sondern haben ein Hilfsmittel an der Hand, das es ihnen erleichtert, die Zusammenhänge im Blick zu behalten. Die konkrete Sequenz soll mit der Ausgangsfrage eingeleitet werden, wie ein evangelischer vom katholischen Kirchenraum unterschieden werden kann.

Optimal ist es zur Annäherung an diese Frage, wenn die Schülerinnen und Schüler hierbei von dem Kirchenraum ihrer eigenen Gemeinde ausgehen, da sie zu diesem vermutlich am ehesten eine persönliche Beziehung haben und möglicherweise schon Vorwissen mitbringen, das sie in den darauffolgenden Unterricht einbringen können. Daher wäre es zur Vorbereitung sinnvoll, wenn eigene Fotos vom Innenraum und wichtigen oder auffälligen Gegenständen gemacht werden. Da mittlerweile auch schon in den Jahrgängen 5 oder 6 ein Großteil der Schülerinnen und Schüler ein Smartphone besitzt, ist die technische Hürde

⁸ Im Online-Angebot befindet sich der hier abgedruckte Advance Organizer im ppt-Format, das beispielsweise mit PowerPoint bearbeitet werden kann, sodass konkrete Anpassungen an die eigene Unterrichtseinheit vorgenommen werden können. Eine Anleitung ist dort ebenfalls vorhanden. Die dort verfügbare Präsentation zeigt auch die sukzessive Entwicklung.

⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10, Hannover 2009, S. 29.

¹⁰ Vgl. Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens, 2. Aufl. 2009, Essen, S. 31-34.

¹¹ Dieser Aspekt wird für die Jahrgänge 5 und 6 nur im evangelischen KC gefordert.

¹² Vgl. Lachmann, Rainer: XV. Ökumenische Bewegung, in: ders./Gutschera, Herbert/Thierfelder, Jörg (Hg.): Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3), 2. Aufl. 2008, Göttingen, S. 271f.

hierbei deutlich geringer als man zunächst vermuten mag. Sollte diese Ideallösung nicht möglich sein, kann die Lehrkraft Bilder von Kirchen aus der näheren Umgebung oder **M 3a** und **M 3b** zur Verfügung stellen.

Auf dieser Grundlage erstellen die Schüler eine Übersichtskarte, auf der zuerst ein Grundriss der Kirche eingezeichnet wird und anschließend die fotografierten Gegenstände abgemalt oder als Foto eingeklebt werden können. Wichtig ist hierbei, dass der Innenraum der Kirche ausschließlich mittig auf einem weißen Blatt dargestellt wird, damit in den Außenbereichen die einzelnen Elemente hinsichtlich ihrer Funktion erläutert werden können. Würde dieser Schritt unterbleiben, verkäme die Übersichtskarte für die Schülerinnen und Schüler zu einer bloßen Aneinanderreihung von Begriffen, mit denen keine weitere Bedeutung oder Funktion verbunden werden würde. Für das Formulieren der Erklärungen kann erst einmal auf das Vorwissen der Schüler zurückgegriffen werden. Dies sollte durch die Erklärungen auf dem Arbeitsblatt (**M 4**) oder ähnliche Materialien ergänzt werden. Abschließend ist eine Vertiefung mit einer Internetrecherche sinnvoll. Diese Reihenfolge sollte dabei möglichst eingehalten werden, damit die Informationen in einer sinnvollen Progression an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden. So wird einem Verlust der Übersicht, der bei einer sofortigen Recherche im Internet entstehen kann, entgegengewirkt. Bereits vor dieser Arbeitsphase sollte jedem Mitglied der Gruppe bewusst sein, dass er einen eigenen Übersichtsplan (**M 5**) anfertigt und in der Lage sein muss, diesen vorzustellen, die einzelnen Gegenstände zu erläutern und auch Nachfragen beantworten zu können.

In der nachfolgenden Phase sollten möglichst immer drei bis vier Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten, die jeweils einen Übersichtsplan zu einem anderen Kircheninnenraum gestaltet haben. Bevor jedes Gruppenmitglied diesen präsentiert, sollte vonseiten der Lehrkraft verdeutlicht werden, dass im Anschluss gemeinsam eine Auswertung erfolgen soll, bei der die Einrichtungsgegenstände nach „Evangelische Kirche“, „Katholische Kirche“ und „In beiden vorhanden“ sortiert werden. Diese Ergebnisse sollen anschaulich in ein Venn-Diagramm eingetragen werden. Hierfür ist es wichtig, dass vor der Vorstellung jeder einzelnen Gemeinde den Zuhörern bewusst ist, welche Konfession der entsprechende Innenraum repräsentiert.

Die in dieser Phase erzielten Ergebnisse werden im Anschluss der gesamten Klasse präsentiert. Wenn die Schülerinnen und Schülern sich von vornherein bewusst sind, dass es per Zufall bestimmt wird, welche Gruppe und auch wer aus ihr die Ergebnisse vorstellt, führt dies in der Regel zu einer deutlich effizienteren Gruppenarbeit. Sofern bei der Vorstellung die Funktion der eigenen Gegenstände noch nicht im Fokus steht, sollten diesbezügliche Erklärungen im Anschluss eingefordert werden. Denn nur, wenn ein vertieftes Verständnis vorliegt, lassen sich mögliche auftretende Besonderheiten sachgerecht im

Unterrichtsgespräch klären. So könnte beispielsweise eine Predigtkanzel, die sich in einer katholischen Kirche befindet, besonders auffallen. Hier müsste dann vonseiten der Lehrkraft erklärt werden, dass aufgrund des Alters vieler Kirchen eine Kanzel noch vorhanden ist, sie aber seit mehr als 50 Jahren keine entscheidende Funktion mehr hat.¹³ Je nach Kirchengemeinde können aber auch andere historische Gründe die Einrichtung beeinflussen. Wenn bei der Sicherung mehrere dieser Besonderheiten in den Fokus der Betrachtung treten, ist dies aber keinesfalls problematisch, da hierdurch eine differenziertere Betrachtung erfolgt, die zu einem realistischen Eindruck führt.

Nach der Sicherung können je nach Planung einzelne Elemente detaillierter in den Blick genommen und damit vertieft werden. Alternativ oder ergänzend ist es auch denkbar, auf Grundlage dieses Vorwissens eine Kirchenraumerkundung durchzuführen, bei der die vorwiegend kognitive Auseinandersetzung durch einen ganzheitlichen Zugang sinnvoll ergänzt werden kann.

Literatur

- Biesinger**, Albert/Schweitzer, Friedrich: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht – eine neue didaktische Herausforderung, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.): Elementarisierung im Religionsunterricht, 2. Aufl. 2007, Neukirchen-Vluyn
- Niedersächsisches Kultusministerium** (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10, Hannover 2009
- Brüning**, Ludger/Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung, 5. Aufl. 2009, Essen
- Brüning**, Ludger/Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens, 2. Aufl. 2009, Essen
- Gerhards**, Albert: Kirchenraum, in: Meyer-Blanck, Michael/Fürst, Walter (Hg.): Typisch katholisch. Typisch evangelisch. Ein Leitfaden für die Ökumene im Alltag, 3. Aufl. 2007, Rheinbach, S. 127-129
- Lachmann**, Rainer: XV. Ökumenische Bewegung, in: ders./Gutschera, Herbert/Thierfelder, Jörg (Hg.): Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3), 2. Aufl. 2008, Göttingen
- Pemsel-Maier**, Sabine: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Mehr als konfessionelle Kooperation in der Schule, in: Ökumenische Rundschau 63/2014, S. 27-37
- Obst**, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 2. Aufl. 2008, Göttingen
- Wahl**, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, 3. Aufl. 2013, Bad Heilbrunn

Tim-Niklas Ehlers ist Studienrat am Gymnasium Bad Essen und unterrichtet die Fächer Latein und Evangelische Religion.

¹³ Vgl. Gerhards, Albert: Kirchenraum, in: Meyer-Blanck, Michael/Fürst, Walter (Hg.): Typisch katholisch. Typisch evangelisch. Ein Leitfaden für die Ökumene im Alltag, 3. Aufl. 2007, Rheinbach, S. 127.

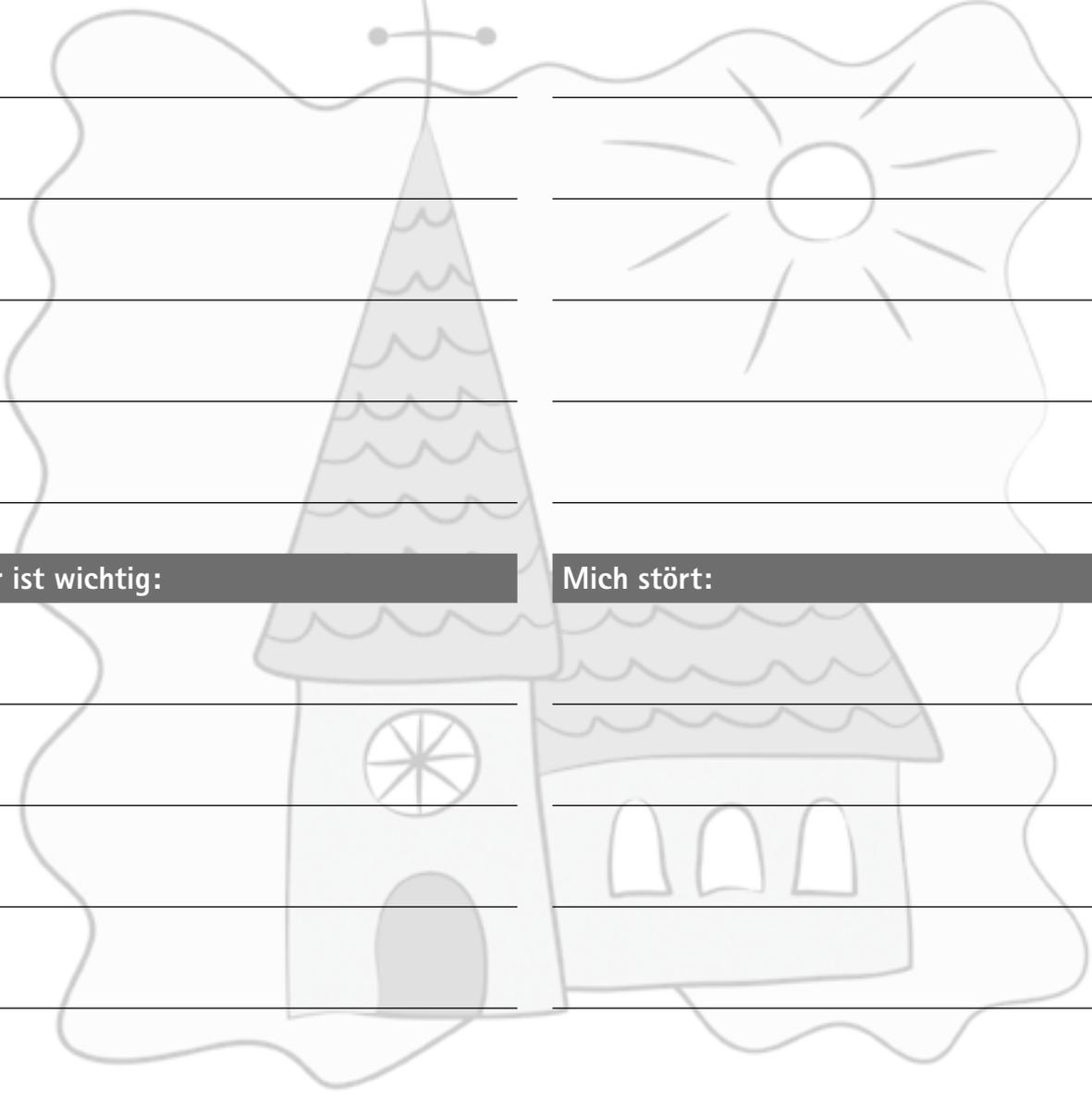
M 1: Arbeitsblatt

Stelle deine Kirchengemeinde vor! Nimm dir zuerst einige Minuten Zeit und trage spontane Gedanken um die Kirche als Zentrum der Gemeinde ein!

Name der Kirchengemeinde: _____

Angebote für Jugendliche:

Wichtige Veranstaltungen und Feste:



Mir ist wichtig:

Mich stört:

Arbeitsauftrag:

Stellt euch gegenseitig eure Kirchengemeinde vor.
Untersucht anschließend eure Präsentationen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Haltet die Ergebnisse in einer Tabelle mit den Spaltenüberschriften „Typisch katholisch“, „Typisch evangelisch“ und „Gemeinsamkeiten“ fest.

M 2: Präsentation „Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen“



Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen

Konfessionen

evangelisch katholisch

2 Sakramente

Pastor

Priester	Bibel	Vaterunser
Heilige	Glaubensbekenntnis	
Maria	Diakonie/Caritas	

7 Sakramente

sola scriptura – auch die Tradition der kirchlichen Auslegung
 sola fide –
 sola gratia – der Mensch kann sich die Gnade verdienen
 solus Christus – auch die Anbetung der Heiligen

HINWEIS

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



Weg in die Stille

Materialien und Methoden für Einkehrtage mit Jugendlichen

Von Sönke von Stemm

Ich kann nicht schweigen, wenn meine Freundin neben mir durch den Wald geht. Ich muss einfach reden! – gestern Abend in der Kirche, die Stille war genial!“ Nina fasst mit ihrem Feedback zusammen, was mehrere der Jugendlichen nach diesen „Einkehr-Tagen für Jugendliche“ denken: Stille – einmal ganz anders leben als zu Hause, das tut gut! Diese kleinen Feedback-Schnipsel mögen als didaktische Einleitung genügen. Insgesamt handelt es sich aber um ein liturgisches und performatives Lernen, das einerseits dem Bedürfnis vieler Jugendlichen nachkommt, die eigene Religion nicht nur zu reflektieren und entsprechende Wissensbausteine dazu (neu) zu erschließen, sondern gerade auch Gelegenheiten zu haben, die eigene Religion zu leben und zu praktizieren. Das ge-

lingt im Alltag der Konfirmandenarbeit und auch in der Schule gut mit kleinen Elementen und mit der Beteiligung von Jugendlichen an der Durchführung und Planung von gottesdienstlichem Leben. Dies gelingt aber auch mit aus- gesonderten Momenten und an besonderen Lernorten.

Im Folgenden sollen Materialien und Bausteine präsentiert werden, die an einem Wochenende mit Konfis oder älteren Jugendlichen zum Einsatz kommen können. Es empfiehlt sich ein besonderer Ort, wie das Kloster Loccum mit seiner schlichten Pilger-Herberge, in der sich auch Jugendliche für zwei Nächte wohl fühlen. Aber auch die eigene heimische Kirche und ein Gemeindehaus zum Übernachten bieten sich an.

M 1: Ausschreibungstext für ein Konfi- und Jugend-Projekt

Raus aus dem Alltag, weg in eine andere Zeit und an einen anderen Ort. Wir wollen im Kloster Loccum leben, beten und arbeiten wie Mönche. Trau dich, mal etwas ganz anderes zu tun für dich und mit anderen: Wir wollen Wege in die Stille entdecken, uns selbst besser kennen lernen und das Leben in einer Gemeinschaft auf Zeit erproben.

Das Kloster Loccum ist fast 850 Jahre alt und liegt südlich von Nienburg. Es zählt zu den best erhaltenen

Klosteranlagen nördlich der Alpen (klick dich rein: www.kloster-loccum.de). Hier gibt es immer noch klösterliches, evangelisches Leben und eine schlichte Pilgerherberge, in die wir gemeinsam einziehen wollen.

Mitzubringen sind:

Bettwäsche, Hausschuhe, feste Schuhe, wetterfeste (warme) Kleidung und persönliche Dinge für zwei Nächte.

M 2: Weg in die Stille – Programmablauf

Freitag	
17.30 Uhr	Ankommen, Schlafplätze einrichten. Kennenlernrunde, kurzer Rundgang über das Klostergelände und im Dorf
19.00 Uhr	Abendessen
19.30 Uhr	Einführung – das machen wir in den nächsten Tagen: Weg in die Stille. Dienste einteilen, Verabredungen für die gemeinsame Zeit treffen
22.00 Uhr	Nachtgebet bei Kerzenschein in der Kirche
Samstag	
05.30 Uhr	Morgengebet bei Kerzenschein in der Kirche; anschließend Sport und gemeinsam vorbereitetes Frühstück

09.00 Uhr	Auf den Spuren von Mönchen und Nonnen – Klosterentdeckung und „Arbeits-“ Workshops (Schreibstube, Gartenpflege, Teichpflege, Holzkreuze bauen)
12.00 Uhr	Mittagsgebet in der Kirche. Mittagessen gemeinsam vorbereitet. Weg in die Stille – Kurzer Pilgerweg durch den Wald oder Bibellese am Lieblingsplatz
15.00 Uhr	Mein Weg mit Gott: Lebensspirale mit zentralen Stationen Weg in die Stille – Tagebuch schreiben – Zeit zum Gespräch mit Teamerinnen/Teamern
18.00 Uhr	Gemeinsam feiern: Abendessen als Tischabendmahl (mit Party)
23.00 Uhr	Pilgerweg durch Kirche und Kloster bei Kerzenschein
Sonntag	
07.00 Uhr	Morgengebet in der Kirche. Frühstück gemeinsam vorbereitet
09.00 Uhr	Zimmer aufräumen
10.00 Uhr	Besuch des Gemeindegottesdienstes
11.00 Uhr	Rückblick und Feedback: Was nehme ich mit, was lasse ich da?
12.00 Uhr	Abfahrt

M 3: Kloster-Tag: Leben und Arbeiten wie Nonnen und Mönche

Aus den vielfältigen andernorts schon veröffentlichten Ideen, Workshops für Jugendliche zu gestalten, mit denen sie das klösterliche Leben entdecken können,¹ muss eine Auswahl für die jeweiligen Gruppen getroffen werden. Folgende Aktivitäten bewähren sich auch mit zwölf- bis 14-jährigen Jugendlichen:

Schreibwerkstatt

1. Praktische Vorübungen zum Umgang mit Federkiel und Tinte: Schreiben des eigenen Namens oder Abschreiben von Initialen.
2. Üben der Fraktur- bzw. der Sütterlin-Druckschrift (Vorlagen zum Beispiel unter www.suetterlinschrift.de).
3. Auswahl eines Bibelverses (zum Beispiel Psalm 91,11) und Gestaltung in Fraktur-Schrift auf einem Stück Pergament-Papier.

Musik und Klang

(„das beste Labsal eines betäubten Menschen ...“)

1. Vorübungen zu Klang und Akustik im Kirchenraum (Kreuzgang etc.): Die Jugendlichen der Workshop-Kleingruppe ziehen schweigend in die Kirche ein und werden gebeten, sich einen Liegeplatz in einer Bank zu suchen.

¹ Vgl. die Anregungen und Ideen bei Susanne Link-Köhler, Klosterschule. Ein Tag im Kloster am Reformationstag in: Lena Kuhl (Hrsg.): Den Reformationstag gestalten III für Kinder im Grundschulalter, Loccum, 2002, S. 38-54. Dort finden sich auch Hinweise für Gruppen, die im Gemeindehaus oder in der Schule arbeiten wollen.

- Stille: Hört auf diesen Raum! Was hört ihr?
- Klang: Klangschale (oder ähnliches) anschlagen: Wie lange könnt ihr den Klang hören?
- Lokale Besonderheiten erkunden (Rundbögen, Echos, Instrumente etc.)

2. Singen stärkt die Seele: Im Altarraum oder an einer anderen geeigneten Stelle werden einfache Lieder eingeübt, ggf. mit Playback-Unterstützung. Es eignen sich auch Lieder mit lateinischem Text, wie zum Beispiel „Laudate omnes gentes“ (EG 181.6), oder ein einfacher Kanon, wie zum Beispiel „Father I Adore You!“ oder „Schweige und höre!“



Die Lieder werden anschließend inszeniert, indem sich die Sängerinnen und Sänger in der gesamten Kirche verteilen (Empore, Kanzel, Mittelgang etc.) oder singend einen Weg durch die Kirche gehen.

3. Musikalischen Trostkoffer packen (Einzelarbeit): Die Jugendlichen erarbeiten sich einzeln oder in Kleingruppen eine Liste von aktueller Musik, die ihnen hilft, traurige Situationen zu bestehen. Als Einstiegsimpuls für diesen Schritt empfiehlt es sich, Musik einzuspielen (alle suchen sich einen gemütlichen Sitzplatz) oder sogar ein Video-Clip, wie zum Beispiel „Himmel auf“

von Silbermond² mit Antworten auf die Frage: „Was macht mich glücklich?“

Parament / Kirchenfahne gestalten

1. Fast alle Kirchen haben eine(n) Namenspatron(in) oder eine biblische Geschichte (Auferstehungskirche), die den Kirchen ihren Namen gegeben haben. Diese Person oder Gründungsgeschichte der Kirche wird mit den Jugendlichen entdeckt (Erzählungen, Vorlesen, Inszenieren).

2. Auf großen Stoffbahnen gestalten die Jugendlichen in Kleingruppen, in Einzelarbeit oder auch als Gesamtgruppe Fahnen bzw. Paramente mit der Gründungsgeschichte der Kirche. Sie wählen Personen, einzelne Szenen oder auch nur Farb-Eindrücke aus. Außer Malen mit Stiften auf Papier empfehlen sich alle Materialien, die greifbar sind, vor allem Abtönfarbe auf Keilrahmen; möglich ist aber auch das Gestalten einer gemeinsamen großen Namens-Wand aus Umzugskartons-Mosaiksteinen (Vorderseite und Rückseite nutzbar).³

M 4 Lebensspirale: Mein Weg mit Gott

Die Idee der Lebensspirale besteht darin, gemeinsam mit einer Gruppe auf je eigene Lebensstationen zu schauen und den Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, die Erlebnisse, an die sie sich erinnern, aus religiöser Perspektive zu deuten.⁴ Der Grundgedanke besteht darin, mit Hilfe einer gelegten Spirale den Jugendlichen ihren bisherigen Lebensweg vor Augen zu führen. Als Materialien empfehlen sich daher ein langes Seil und Stationsmarker, also zum Beispiel einfache Karten mit Zahlen für jedes Lebensjahr. Wenn der Bezug zur Taufe hergestellt werden soll, kann der Anfang der Spirale eine Schale mit Wasser sein, es genügt aber auch eine Kerze als Symbol für die Geburt (siehe Foto). Überhaupt kann die Spirale auch durch Symbole/Fotos gegliedert werden (Baby mit ersten Schritten, Krabbelgruppe, Kindergarten, Einschulung, Fahrrad etc.) oder passend zum Aufenthalt im Kloster mit Teelichtern in Gläsern.

Eine solche biographische Arbeit setzt ein gewisses Vertrauensverhältnis in der Gruppe voraus und braucht immer ein „warming up“, um einerseits alle überschüssige Energie ablassen zu können und andererseits genügend Konzentrationsfähigkeit in der Gruppe zu haben.

Mögliche Anleitung der Lebensspirale

1. **Warming up** (Musik und Bewegung), zum Beispiel den „Törner Dance“⁵, anschließend Konzentration

2. Aufbau der Spirale



- Auslegen eines großen **Tuches**: Wir schauen jetzt auf unser Leben, auf die verschiedenen Stationen, die wir schon durchlaufen haben.
- **Kerze** in die Mitte stellen: Wir beginnen bei Geburt und Taufe. Dein Leben beginnt mit der Zusage: „Du bist nicht allein, Licht leuchtet auf deinem Weg: ich will dich segnen und behüten, wohin du auch gehst“ (Gen 28,15).
- **Teelicht** (Karte für jedes Lebensalter) in Spiralf orm auslegen: „Viele Stationen hast du in deinem Leben schon genommen. Du wirst dich kaum an deinen ersten Geburtstag erinnern, vielleicht hast du aber ein Foto davon vor Augen. – Und dann die ersten Schritte, die du gemacht hast: Wer hat dich gehalten, dir Mut gemacht, aufzustehen und zu gehen? – Warst du in einer Krabbelgruppe, in einer Krippe? Vielleicht hattest du mit drei Jahren schon einen Kumpel/eine Freundin? – Auf jeden Fall im Kindergarten – Fahrradfahren lernen, au, das hat vielleicht weh getan oder damals die Schaukel ... –

² Siehe zum Beispiel das offizielle Musikvideo aus dem Jahr 2012 unter (letzter Zugriff am 3. Oktober 2015): www.youtube.com/watch?v=cUYRa3LeqLY.

³ Vgl. auch die zum Teil spektakulären Ergebnisse eines „Altargraffiti“ unter (letzter Zugriff am 3. Oktober 2015): www.materialboerse.ejo.de/wp2014/altargraffiti/.

⁴ Die Idee der Lebensspirale übernehme ich von Martin Hinderer. Vgl. ausführlich: Martin Hinderer u. Theodor Tröndle, Meinem Leben auf der Spur. Biographischer Schnittpunkt zur Taufe – eine „Taufspirale“, KU-praxis 56 (2011), 9-12.

⁵ Vgl. Burkhardt Nolte/Hans-Ulrich Kessler, Konfis auf Gottsuche, Gütersloh 22009, 191. Siehe dazu auch eines der Video-Beispiele

für den Dance (in der Kirche) hier aus St. Marien Winsen/Luhe (letzter Zugriff am 3. Oktober 2015): www.youtube.com/watch?v=MGVOuMw0Hag&feature=youtu.be

Dann kommt die Einschulung, war das aufregend. ...“ – (Stationen beliebig ergänzen) – „Und im letzten Jahr, was ist da alles passiert, die Konfirmation gefeiert, anschließend die große Sommerfreizeit. Der Sommer deines Lebens ...“

3. Einzelarbeit: Stationen meines Lebens

Ich bitte euch jetzt auf euren Lebensweg zu schauen. Manches ist ähnlich wie bei den anderen, vieles ist ganz persönlich nur dein Weg (Zeit geben, ggf. Musik im Hintergrund). Hier an der Seite liegen Steine und Federn. Ich bitte euch zu überlegen: In welcher Situation deines Lebens hast du das Gefühl: Gott ist mir ganz nah gewesen? An welcher Stelle: Gott war weit entfernt? Nimm dir einen Stein, eine Feder.

4. Erfahrungen teilen

Anschließend legt jede/jeder seinen Stein, ihre/seine Feder an die entsprechende Stelle in ihrem/seinem Lebenslauf. Wer mag, darf gerne erzählen: *Was ist damals passiert, was habe ich erlebt?*

5. Gebet zum Abschluss

*„Gott, Himmlischer Vater,
wir schauen auf unser Leben.*

Da ist vieles, was uns froh macht, worüber wir lachen und uns freuen.

Da ist auch einiges, was uns traurig macht, still und ratlos.

Gott, schau auf unser Leben! Schau auf uns!

Lass uns spüren, dass du da bist, besonders in den Momenten,

in denen wir dich am meisten brauchen.

Lass keinen von uns allein, sondern gib uns Menschen an die Seite,

die mit uns durch das Leben gehen!

Behüte uns und begleite uns mit deinem Segen!

*Vater unser
Amen“*

M 5: Weg durch die Stille – eine liturgische Begehung

Ein Baustein zur Erkundung von Kirchenraum und Gottesdienst oder zur nächtlichen Begehung eines Kirchenraumes mit Konfirmandinnen und Konfirmanden bzw. mit Jugendlichen.

1. Taufstein/Turm etc. – Begrüßung mit Teelicht: Ankommen und konzentrieren

- Gruppe sammelt sich (um den Taufstein) im Kreis.
- Begrüßung und Übergabe eines Teelichts (im Glas).
- „Wir erinnern an die Taufe, an das Licht, das mit uns durch das Leben geht. Jetzt und in jedem Gottesdienst neu: Wir kommen zur Ruhe, zu unseren eigenen Gedanken und zu Gott!“
- Beim Weitergehen singen: „Sei behütet auf deinen Wegen“ (Clemens Bittlinger).

2. Kreuz/Bild/Seitenkapelle mit Steinen und Glasperlen: Klage und Dank – Angst und Hoffnung

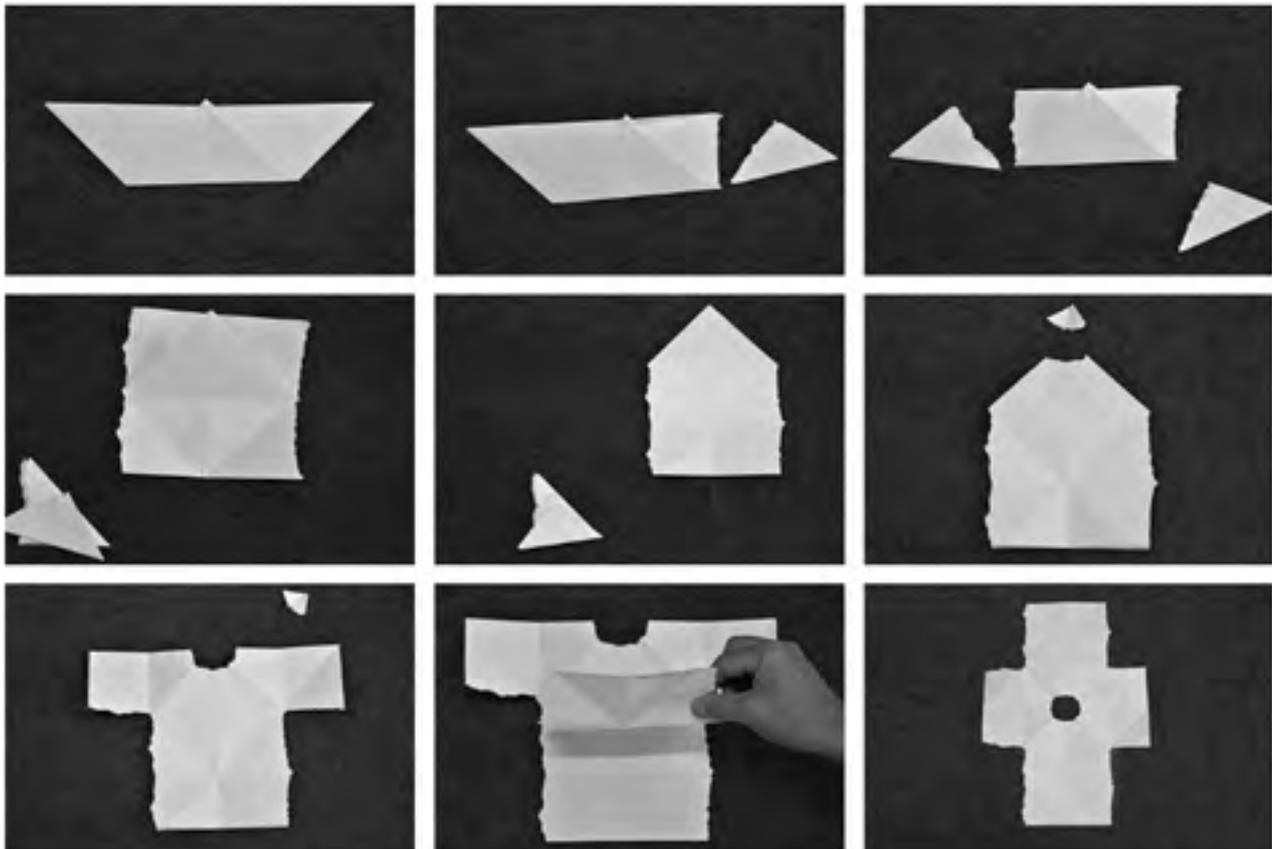
- Gruppe sammelt sich vor einem Bild/Kruzifix, in einer Seitenkapelle etc.
- Vorbereitet sind Schilder mit Kyrie und Gloria auf Tüchern sowie ausreichend Steine und große Glasperlen zum Ablegen.

- „Wie in jedem Gottesdienst sammeln wir unsere Gedanken und bringen sie im Gebet vor Gott. Keiner muss seine Gedanken in Worte fassen, wir leihen uns die alten Worte ‚Kyrie eleison‘, das heißt: ‚Gott, erbarme dich!‘ für alles, was uns Angst macht oder traurig, was wir Gott klagen wollen. Und wir ehren Gott und danken ihm mit ‚Gloria‘ oder ‚Ehre sei Gott!‘, für alles, was uns froh macht. Auch jetzt wollen wir unsere Gedanken nicht laut sagen, aber sichtbar machen und einen Stein und eine Perle als Zeichen für unsere Gedanken hier ablegen, in aller Ruhe einfach der Reihe nach. Wer mag, kann dabei die Worte: ‚Kyrie eleison‘ oder ‚Ehre sei Gott‘ laut aussprechen.“

3. Kanzel: Kurzpredigt zum Sinn des Gottesdienstes: „Geschichten und Gedanken teilen!“

- Gruppe versammelt sich unter der Kanzel/vor dem Lesepult.
- Bibel/Lektionar wird gezeigt (Papierschiff ist vorbereitet).
- „In jedem Gottesdienst wird aus der Bibel gelesen. Wir antworten als Gemeinde und bekennen unseren Glauben und wir hören auf eine Predigt. Heute habe ich eine ganz kurze Predigt für euch mitgebracht, setzt euch ruhig einen Augenblick“:
- Schiff als Zeichen für den Gottesdienst:

⁶ Alternativen siehe z. B. in der Neuauflage von: Ev.-luth. Kirchenkreisjugenddienst / Waldemar Kerstan (Hg.), Andachten. Texte, Gebet & Impulse für Freizeiten, Gruppenstunden und Veranstaltungen, Meppen 2015.



- Wir sind gemeinsam segelnd (ohne zu rudern) unterwegs,
- wir bauen ein Zuhause für die Seele,
- wir erinnern an Erlebnisse und Fundamente unseres Glaubens (Taufe) und
- wir gehen mit Gottes Segen in den Alltag.

4. Altarstufen/Tisch mit Brot und Weintrauben: Stärken lassen für den Weg!

- Gruppe sammelt sich vor einem kleinen Tisch, abgedeckt sind Brot und Weintrauben. Alle stellen ihre Teelichter auf den Tisch (auf den Boden).
- *„Christen erinnern als Freundinnen und Freunde von Jesus in den Gottesdiensten daran, dass er bei uns ist auf unseren Wegen. Er will uns stark machen und uns als seine Freunde zusammen halten. Christen machen das sichtbar, indem sie Brot und Wein miteinander teilen. Das wollen wir jetzt auch tun.“*
- Brot und Weintrauben teilen (Musik/ Gesang).

5. Altarraum mit Fürbittengebet und Segen: In den Alltag mit Gebet und Segen

- Gruppe sammelt sich vor dem Altar/ im Altarraum, bildet Halbkreis.

- *„Viele Menschen haben hier an dieser Stelle schon gebetet. Wie in jedem Gottesdienst beten wir dabei nicht nur für uns selbst, sondern denken auch an andere Menschen, an die Gemeinde hier, an unsere Familien, an alle, die uns wichtig sind. Das wollen wir jetzt auch tun. Wer mag kann den Menschen nennen, an den er gerade denkt. Wir wollen unsere Kerzen dabei wieder nacheinander auf den Altar stellen mit den Worten: Meine Kerze brennt für ... (Kerze zum Altar).“*
- Vaterunser und Segen zum Abschluss.

Verwendete Materialien:

- Tee-Lichter im Glas für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
- Glasperlen und Steine in großer Anzahl
- Deko-Tücher für Klage- und Dank-Station
- Gefaltetes Schiff (DIN-A-3, siehe oben)
- Brot und Weintrauben auf großem Teller mit Stoff-Servietten zum Abdecken

Dr. Sönke von Stemm ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Konfirmandenarbeit.

Kloster, Papst und Heilige

Warum gehen Menschen ins Kloster? Welche Rolle spielt der Papst? Wozu sind Heilige gut? – Drei klassische Fragen, die sich nicht nur an katholische Christen und Christinnen richten. Markus Tomberg, Theologieprofessor in Fulda, beantwortet die Fragen aus katholischer Sicht. Oliver Friedrich, Dozent am Religionspädagogischen Institut in Loccum, antwortet aus evangelischer Perspektive. Die Texte sind mit Fragen versehen, die ermuntern sollen, mit Schülerinnen und Schülern den Gedanken der Autoren nachzugehen und dabei die eine oder andere ungewöhnliche Perspektive zu entdecken.

Warum gehen Menschen ins Kloster?

Eine Antwort aus katholischer Sicht

Von Markus Tomberg

Ehrlich gesagt: Ich weiß es nicht. Und von den Menschen im Kloster, die ich kenne und gefragt habe, habe ich keine Antwort bekommen. Ich habe allerdings auch mitten in der Ferienzeit nachgefragt. Jetzt überlege ich, ob ein Leben im Kloster vielleicht auch nicht mehr das ist, was es einmal war.

2014 lebten in Deutschland 21.557 Menschen als Schwester, Bruder oder Pater in einem Kloster. Viele von ihnen sind alt, ihr Kloster ist eher ein Pflegeheim. Nur ganz wenige junge Menschen gehen heute ins Kloster. Einer der Gründe: Es gibt nur noch sehr wenige lebendige Klöster mit einer guten Altersstruktur. Kaum jemand möchte als junger Mensch mit vielen alten Menschen zusammenleben – und sich dabei ausrechnen können, dass man selbst in vielleicht einem oder zwei Jahrzehnten wohl ganz allein leben wird. In Zeiten, in denen viele Menschen in Klöstern lebten, waren sie dort dagegen auch gut versorgt. Das war für manche sicher auch ein wichtiges Motiv, diese besondere Lebensform zu wählen.

Orden verstehen sich als Orte, an denen Jesu Vision vom Reich Gottes auf besondere Weise erfahrbar wird. Noch einmal ehrlich gesagt: Auch das verstehe ich nicht. Mönche und Nonnen sind keine Besser-Christinnen oder Besser-Christen. Andere Lebensformen sind auf ihre Weise auch radikal und fordern den ganzen Menschen heraus. Menschen, die im Kloster auf eine besondere Weise ihr Leben und ihren Glauben gestalten, haben sich für eine bestimmte Lebensform entschieden: In Armut, Ehelosigkeit, Gehorsam und Gemeinschaft wollen sie ausprobieren, Jesus nachzufolgen. Und das tun sie, indem sie darauf vertrauen, dass die Ordensregel – in vielen Orden ist das ein Text, der über 1.500 Jahre alt ist! – so viel Lebens- und Glaubensweisheit enthält, dass das auch gelingen kann.

In der katholischen Kirche sind Menschen im Kloster – auch wenn Papst Franziskus das Jahr 2015 zum Jahr der Orden erklärt hat – eine Randerscheinung. Oft gingen von ihnen allerdings wichtige Impulse zur Veränderung in der Kirche und der Gesellschaft aus. Diese Impulse fehlen uns heute manchmal. Denn Religion und Kirche haben viel an Überzeugungskraft verloren. Manchmal braucht es da Menschen, die aus einer anderen Lebensperspektive daran erinnern, was wirklich wichtig ist. Für uns heute kann das der Verzicht auf Besitz ebenso sein wie der Verzicht auf Sex. Schwierig ist die Sache mit dem Gehorsam. Das Wort ist missverständlich. In ihm steckt ein anderes Wort. Gehorsam kommt von Hören. Gemeint ist: Wer Gehorsam verspricht, will genau hinhören – auf das Wort Gottes und das der Menschen. Aber auch das gilt eigentlich für alle, die zu Jesus gehören.

Warum gehen Menschen ins Kloster? Vielleicht muss man eher fragen: Warum geht kaum noch jemand ins Kloster? Was bedeutet das fürs Christsein und die Kirche? Für die Antwort muss man wohl auch ganz genau hinhören.

Aufgaben:

1. Beschreibe, wie der katholische Autor über das heutige Klosterleben denkt.
2. Recherchiere ausgehend vom Text, aus welchen Motiven Menschen ursprünglich in ein Kloster gegangen sind und welche Motive Menschen heute zu dieser Entscheidung bewegen können.
3. „Andere Lebensformen sind auf ihre Weise auch radikal und fordern den ganzen Menschen heraus.“ Nehmt Stellung zu dieser Aussage des Autors.

Warum gehen Menschen ins Kloster?

Eine Antwort aus evangelischer Sicht

Von Oliver Friedrich



Zisterziensermönch im polnischen Kloster Kalwaria Zebrzydowska bei Krakau. – © Foto: Pimke/Wikimedia

Manchmal fahre ich ganz allein in ein Hotel in den Bergen. Es liegt weit ab von großen Straßen, hat dicke Teppiche, die jeden Schall schlucken und viele freundliche Angestellte, die sich um das Wohl der Gäste kümmern. Die Abgeschiedenheit in den Bergen führt nicht nur bei mir dazu, dass ich langsamer und leiser werde: Fast alle Gäste sprechen gedämpft, schlendern durch das Haus und nehmen sich viel Zeit, um Bücher in der kleinen Buchhandlung auszusuchen, die zum Haus gehört. Für eine Woche genieße ich die Ruhe und den Rhythmus des Hotellebens: Das Einnehmen der Mahlzeiten unterbricht, was ich tue. Und was ich tue, ist nicht viel: lesen, spazieren gehen, dösen. Manchmal brauchen mein Körper und meine Seele diese Auszeit vom Alltag.

Wenn ich katholisch getauft worden wäre, wäre ich vielleicht ins Kloster gegangen. Mich fasziniert, dass dort Menschen zusammen leben, die ihren Glauben zum Mittelpunkt ihres Lebens machen. Sie unterbrechen ihre Arbeit mehrmals täglich, um gemeinsam zu beten; sie feiern Gottesdienste zusammen und machen auch durch ihre Kleidung deutlich, dass sie anders leben. Damit der

Glaube zum Zentrum des Lebens wird, verzichten Mönche auf Ehe, Familie und eigenen Besitz und leben stattdessen in einer klösterlichen Gemeinschaft, die von einem Abt geleitet wird. Mit dem, was die Mönche gelernt haben, tragen sie zum Unterhalt des Klosters bei: Der Gärtner kümmert sich um den Garten, der Koch kocht für die Gemeinschaft, der Altenpfleger versorgt die älteren Brüder und wenn ein Mönch z. B. Lehrer ist, unterrichtet er in einer Schule. Das, was er dabei verdient, geht in die gemeinsame Klosterkasse. Natürlich gibt es auch unter Mönchen manchmal Streit. Das ist wie bei allen anderen Menschen. Dann muss geredet werden und man sucht nach einer Lösung. Das ist im Kloster nicht anders als in einer Familie oder einer Klasse.

Das Leben im Kloster hat eine feste Struktur. Der Tagesablauf ist immer gleich: Wenn gearbeitet wird, arbeiten alle; wenn gebetet wird, beten

alle; wenn gegessen wird, essen alle. Und nach dem letzten gemeinsamen Gebet am Abend ist Ruhe im Kloster. Dann ist jeder Mönch in seiner Zelle und hat Zeit für sich. Und noch etwas fasziniert mich am klösterlichen Leben: Es steht quer zu allem, was für viele Menschen das Leben sonst bestimmt: Geld, Konsum, Sex, Besitz und Karriere.

Ins Kloster bin ich nicht gegangen. Aber manchmal fahre ich in ein Hotel in den Bergen. Das ist natürlich etwas ganz anderes. Aber ein paar Ähnlichkeiten gibt es schon, finde ich.

Aufgaben

1. Beschreibe, wie der evangelische Autor über heutiges Klosterleben denkt.
2. Erläutere, welche Ähnlichkeiten der Autor zwischen einem Kloster und einem Hotel in den Bergen sieht.
3. Nimm Stellung, ob du selbst dir vorstellen könntest, für eine Zeit in einem Kloster zu leben.

Welche Rolle spielt der Papst?

Eine Antwort aus katholischer Sicht

Von Markus Tomberg



Beim Kuba-Besuch des Papstes Franziskus im September 2015.
© Foto: Calixto N. Llanes/Wikimedia

Den Papst brauchen die Katholiken, damit sie jemanden haben, über den sie sich ärgern können, hat einmal jemand gesagt. Weil sie das gemeinsam tun, sichert er die Einheit der katholischen Kirche.

Da ist was dran: Die katholische Kirche versteht sich als weltumspannende, als Weltkirche. Weltweit gibt es (Stand 2014) etwa 1,2 Milliarden katholische Christinnen und Christen. Der Papst repräsentiert, dass diese vielen Menschen zusammengehören. Er steht dem Kollegium der Bischöfe vor und führt seinen Auftrag mit ihnen gemeinsam auf die Apostel Jesu zurück. In ihrer Nachfolge leiten Papst und Bischöfe die katholische Kirche. Für viele Menschen heute ist der Papst vor allem so etwas wie das Markenzeichen der Katholiken – oder sogar aller Christgläubigen. Das hängt mit der langen Tradition zusammen, die das Papstamt bis heute prägt. In ihr hat sich ein prachtvoller Stil, ein kompliziertes Zeremoniell und ein System geheimnisvoller Rituale entwickelt – in unserer von vielen markanten Bildern geprägten Zeit ist das nicht zu unterschätzen! Weil manches davon den Blick auf Jesus Christus heute eher verstellt, hat Papst Franziskus viele dieser Rituale verändert oder sogar abgeschafft. Für die Rolle des Papstes sind sie nicht unbedingt wichtig.

Für katholische Christinnen und Christen ist der Dienst an der Einheit, den der Papst ausübt, wesentlich. In jeder Eucharistiefeier weltweit wird deshalb der amtierende Papst im Gebet erwähnt. Der Dienst an der Einheit zeigt sich auch daran, dass der Papst oberster Gesetzgeber in der Kirche ist: Das kirchliche Gesetzbuch, der Codex Iuris Canonici, wird vom Papst erlassen. In Streitfällen ist er zudem der oberste Richter. In Streitigkeiten des Glaubens kommt ihm die Letztentscheidung zu: Das meint das missverständliche Wort von der „Unfehlbarkeit“ des Papstes. Besonders viele solcher Entscheidungen gibt es in der Geschichte der katholischen Kirche übrigens nicht.

Andere Aufgaben, die der Papst heute ausübt, gehören nicht unbedingt zu seiner herausgehobenen Rolle. So ernennt er derzeit alle katholischen Bischöfe und nimmt ihren Rücktritt entgegen. Doch das war nicht immer so und muss auch nicht so bleiben. Auch die päpstliche Verwaltung, die römische Kurie, muss nicht in der Form und auf die Weise, in der es sie heute gibt, bestehen. Andere Arten der Verwaltung und Beratung sind möglich und wohl auch notwendig: Auch hier hat Papst Franziskus neue Wege eingeschlagen.

Welche Rolle hat der Papst? Eigentlich nur eine: Er soll der Einheit der Christinnen und Christen dienen. Und hat deshalb noch viel zu tun!

Aufgaben:

1. Stelle – ausgehend von den Aussagen des Textes – die Rolle des Papstes für die katholische Kirche in einem Schaubild dar.
2. Erläutere die abschließende Antwort: „Welche Rolle hat der Papst? Eigentlich nur eine: Er soll der Einheit der Christinnen und Christen dienen. Und hat deshalb noch viel zu tun!“

Welche Rolle spielt der Papst?

Eine Antwort aus evangelischer Sicht

Oliver Friedrich

Der Papst regiert wie ein König. Er ist Regierungschef eines kleinen Staates, des Vatikans, der ein Teil der Stadt Rom ist und eigene Briefmarken herausgibt.

Im Vatikan leben nur Männer, die fast alle Theologen sind, und die mit dem Papst zusammen die Kurie bilden. Die Kurie ist das zentrale Leitungs- und Verwaltungsorgan für die katholische Kirche auf der ganzen Welt. Sie ist eine Art „päpstliche Behörde“. Alle Katholiken und Katholikinnen betreffende theologische Fragen werden hier beraten und alle Personalentscheidungen werden in der Kurie getroffen: Wer also in einem Bistum Bischof wird, wird hier bestimmt. Wer zum Kardinal erhoben wird, entscheidet man im Vatikan. In der Kurie wird auch entschieden, was ordentliche katholische Lehre ist und was nicht. Und wenn einer gegen die katholische Lehre verstößt, wie neulich, als ein Mitglied der Kurie sich zu seiner Homosexualität bekannte, wird er entlassen. Die Päpste kommen meist aus dem Kreis der Kardinäle, die in einem sehr geheimen Verfahren einen neuen Papst wählen, wenn der alte Papst gestorben oder zurückgetreten ist.

Der Papst hat das letzte Wort bei allen Entscheidungen. Wie ein König eben. Er kann bestimmen und dann müssen alle Kardinäle, Bischöfe und Priester auf der ganzen Welt das tun oder sagen, was der Papst für richtig hält. Wenn der Papst nicht gerade seinen Kirchenstaat regiert und mit Personalangelegenheiten beschäftigt ist, betet er natürlich auch und feiert große, prachtvolle Gottesdienste, zu denen viele Menschen in den Petersdom und auf den Platz davor strömen. Manchmal herrscht dann eine Atmosphäre wie bei einem großen Festival.

Ich brauche den Papst nicht. Ich brauche keinen König in Glaubensfragen und bin sehr froh darüber, dass die evangelische Kirche nicht wie ein Königreich organisiert ist. Unsere evangelische Kirche in Deutschland besteht aus vielen kleinen Landeskirchen (ähnlich wie die Bundesländer), in denen viele Menschen an Entscheidungsprozessen in Angelegenheiten des Glaubens und der Kirche beteiligt sind. Auch wir haben in unseren Landeskirchen Bischöfe.

Aber die sind von Kirchenparlamenten gewählt, in denen Frauen und Männer, alte und junge Christinnen und Christen gemeinsam über die Geschicke der Kirche entscheiden. Manchmal macht das die Entscheidungswege etwas kompliziert und langwierig, insgesamt ist die evangelische Kirche dadurch aber auch ziemlich bunt und vielstimmig. Dass in der evangelischen Kirche auch Frauen Pastorinnen werden können und dass niemand zur Ehelosigkeit verpflichtet ist, ist nach wie vor ein großer Unterschied zur katholischen Kirche.

Kurios allerdings ist, dass fast jeder Protestant, der einmal Rom und den Vatikan besucht hat, auch den Papst sehen wollte. Auch ich habe schon auf dem Petersplatz gestanden und habe gespannt auf den Balkon geblickt, auf dem der Papst zu seinen Audienzen erscheint.

Irgendwie ist er trotz aller konfessionellen Unterschiede dann doch so etwas wie das „Gesicht“ des christlichen Glaubens. Vielleicht können auch Protestanten ihn dafür brauchen.

Aufgaben

1. Vergleiche – ausgehend von den Informationen des Textes – die Strukturen von evangelischer und katholischer Kirche.
2. Erkläre die Aussage des evangelischen Autors: „Ich brauche den Papst nicht.“
3. Der evangelische und der katholische Autor stehen in Rom auf dem Petersplatz zufällig nebeneinander. Entwickelt ein Gespräch zwischen beiden.

Wozu sind Heilige gut?

Eine Antwort aus katholischer Sicht

Von Markus Tomberg

Mit dem Heilig-Sein ist das so eine Sache: für die einen das Langweiligste von der Welt, für die anderen etwas, das nur wenige schaffen – und für Paulus etwas, das jede Christin und jeden Christen auszeichnet. Wer getauft ist, den macht Gott heilig. Denn alle Heiligkeit stammt von ihm. Weil das mit dem Heilig-Sein und folglich auch das mit den Heiligen also so kompliziert sind, lohnt es, genauer hinzusehen.

Die These, das Heiligsein langweilig ist, hat vermutlich damit zu tun, dass Heilige als Spaßbremsen gelten: Viele Heilige der katholischen Kirche waren Mönche, Nonnen, Jungfrauen oder Priester. No sex, no drugs, no rock'n'roll – Heilige dürfen offenbar nichts tun, was Spaß macht. Das ist falsch. Denn heilig wird man nicht, weil man etwas tut (oder nicht tut), sondern weil Gott Menschen heilig macht. Deshalb schaffen es auch nicht nur wenige, Heilige zu werden. Alle Getauften sind schon heilig. So steht es (siehe Paulus) in der Bibel.

Die katholische Kirche kennt allerdings noch besondere Heilige. Ihr gemeinsames Kennzeichen: Sie sind tot. Tot-sein ist so ungefähr das Spaßbremsigste, was man sich denken kann – und für Menschen, die jetzt leben, nicht unbedingt erstrebenswert. Paulus sieht das – wieder einmal – anders. Wer getauft ist, der ist für ihn bereits gestorben. Und zwar mit Christus – und mit ihm auch auferstanden. Deshalb können alle Menschen heilig sein: Lebende und Tote, weil für Christen der Tod keine unüberwindliche Grenze mehr ist.

Und deshalb sind die besonderen Heiligen in der katholischen Kirche so wichtig: Es sind Menschen wie du und ich, die zu Christus gehören. Mit dem kleinen, aber nicht entscheidenden Unterschied, dass diese Heiligen uns nicht von Angesicht zu Angesicht begegnen können. Da sind sie gerade durch den irdischen Tod verhindert.

Um dieses Manko auszugleichen, haben Christinnen und Christen früher so viel Wert auf Reliquien gelegt, Überbleibsel oder Erinnerungsstücke an die Heiligen bei Gott. In jedem Altar einer katholischen Kirche gibt es bis heute eine solche Reliquie. So soll deutlich werden: Wenn die Kirche Jesu Christi sich am Altar versammelt, um das Geheimnis Jesu zu feiern, dann sind alle Heiligen mit dabei, die Lebenden und die Toten. Denn die Toten sind nicht tot, sondern nur nicht körperlich anwesend, wenn Christen gemeinsam beten. Die Todesgrenze existiert für die, die zu Jesus gehören und getauft sind, nicht mehr. Alle hat Gott heilig gemacht.

Aufgaben:

1. Was bedeutet „heilig“? – Erkläre die Aussagen des Textes in Form einer Mindmap.
2. Recherchiere ein Beispiel für „die besonderen Heiligen in der katholischen Kirche“ und stelle es den anderen vor.

Wozu sind Heilige gut?

Eine Antwort aus evangelischer Sicht

Von Oliver Friedrich

Als Protestant brauche ich keine Heiligen. Schon das Verfahren, wie ein ganz normaler Mensch „Heilig gesprochen“ wird, finde ich seltsam. Denn, erstens, muss der Mensch, der zu einem Heiligen erklärt werden soll, schon tot sein. Dann muss, zweitens, nachgewiesen werden, dass dieser Mensch als Christ vorbildlich gelebt hat und schließlich muss, drittens, sichergestellt werden, dass der potenzielle Heilige zu Lebzeiten ein Wunder vollbracht hat. Nur ein Mensch kann einen anderen heilig sprechen: der Papst. Und manchmal sind dabei auch Heilige herausgekommen, die der katholischen Kirche – mit etwas zeitlichem Abstand betrachtet – selbst peinlich sind. Schließlich kommt es mir so vor, als würde die katholische Kirche mit den Heiligsprechungen eine Hierarchie im Himmel installieren wollen: Ganz oben stehen die Heiligen, dann die Seligen (das ist die Vorstufe zur Heiligsprechung), dann die katholischen Amtsträger und dann irgendwann kommen Menschen wie du und ich. Ich hoffe, dass Gott einen anderen Blick auf die Menschen hat. Heiligsprechungen sind eine Erfindung der Kirche, die selbst allzu oft in Amtshierarchien denkt und darüber vergisst, dass vor Gott jeder Christ nur durch die Taufe ausgezeichnet ist – ganz gleich, ob er ein wichtiges kirchliches Amt bekleidet oder einfach nur ein stiller Beter ist. Martin Luther konnte den Heiligsprechungen nichts abgewinnen, weil vielerorts die Heiligen verehrt wurden als wären sie Gott oder Christus selbst. Das ging ihm zu weit. Schließlich stand für ihn Jesus Christus im Zentrum des christlichen Glaubens.

Wenn man den Lebensweg von einzelnen, besonderen Christen genauer anschaut, dann können sie allerdings zu Vorbildern werden, zu Vorbildern für den Glauben. Vorbilder, an denen ich selbst etwas über meinen christlichen Glauben lernen oder erkennen kann. So kann Martin von Tours („Heiliger Martin“) ein Vorbild für Nächstenliebe



Der heilige Martin von Fritz Nuss, 1983, vor der Martinskirche in Sindelfingen – © Foto: JuergenG/Wikimedia

sein oder Dietrich Bonhoeffer ein Vorbild für tapferen Widerstand im Nationalsozialismus. Und mit Vorbildern kann ich auch als Protestant wieder etwas anfangen.

Aufgaben

1. Benenne die Schwierigkeiten, die der Verfasser mit der katholischen Vorstellung von „Heiligen“ hat.
2. Vergleiche einen Heiligen mit einem Vorbild.

Einen Schuleigenen Arbeitsplan (SAP) für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Grundschule konzipieren

Von Beate Peters

Vor der Einführung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts gilt es, einen schuleigenen Arbeitsplan (SAP) zu entwickeln, der sowohl dem Kerncurriculum für Evangelische Religion als auch dem für Katholische Religion gerecht wird.

Bei einem Vergleich der Kerncurricula wird offenbar: Die inhaltlichen Unterschiede sind überschaubar. Sie spiegeln in einigen Aspekten lediglich Verschiebungen in der Akzentsetzung wider und betreffen z. T. sprachliche Feinheiten. An anderen Stellen werden theologische oder didaktische Unterschiede deutlicher. Für die Erarbeitung des gemeinsamen schuleigenen Arbeitsplans gilt es, diesen Unterschieden gerecht zu werden und sie mit Inhalten angemessen zu füllen.

Aus evangelischer Perspektive betrachtet zeigt sich, dass die meisten Aspekte sich gut ergänzend integrieren lassen und teilweise sogar bereits in der bisherigen unterrichtlichen Umsetzung mancher evangelischen Lehrkraft eine Rolle gespielt haben. So wird z. B. im Zusammenhang mit der Einführung biblischer Geschichten auch im evangelischen Unterricht bisher häufig die Frage nach dem Alten und Neuen Testament gestellt. Im Zuge der Entwicklung eines gemeinsamen Arbeitsplans kann diese explizit als Kompetenzformulierung aufgenommen werden.

Die Frage nach Tod und Auferstehung Jesu im Kompetenzbereich „Nach Jesus Christus fragen“ wird in den Kompetenzformulierungen des Kerncurriculums für katholische Religion stärker inhaltlich zugespitzt, differenziert und gedeutet. Welche Bedeutung diese inhaltliche Zuspitzung für die Wahl der Inhalte und Methoden haben kann, wird die Fachkonferenz im Einzelfall zu bedenken haben.

Im Kompetenzbereich „Nach Glauben und Kirche fragen“ zeigen die Formulierungen deutliche Abweichungen.

Für die Erstellung des schuleigenen Arbeitsplans ist dabei wesentlich, die Frage nach der Eucharistie, die zusätzlich im Kompetenzbereich „Nach Jesus Christus fragen“ aufgenommen ist, sowie die Frage nach der Bedeutung des Sonntags aufzunehmen und eine Gottesdienstteilnahme und -mitgestaltung zu ermöglichen. Im Sinne eines verantwortbaren Umgangs mit religiöser Praxis im Unterricht stellt sich dabei (wie auch bei den unter „Nach Gott fragen“ aufgenommenen Sprachformen „Loben, Danken, Bitten“) die Herausforderung, Kindern Möglichkeiten der inneren Distanzierung und altersangemessenen Reflexion zu geben.

Zusammenfassend und für eine gute Übersicht sind unten wichtige Zusätze des Kerncurriculums für Katholische Religion in einer Tabelle aufgelistet. Es empfiehlt sich, einen Arbeitsplan für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht so zu strukturieren, dass die bisherige Spalte „Kompetenzen“ in „Kompetenzen KC Ev.“ und „Kompetenzen KC Kath.“ aufgeteilt wird. Lediglich ergänzende Kompetenzformulierungen des Kerncurriculums für Katholische Religion werden darin aufgenommen und explizit ausgewiesen. Dadurch gewinnt der gemeinsame Plan für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nur wenig an Umfang, bleibt übersichtlich und kann später gezielt punktuell evaluiert werden.

Für die Zuordnung von Inhalten sowie für die konkrete unterrichtliche Umsetzung wird es wichtig sein, neben den vorgegebenen Kompetenzen die konfessionellen Besonderheiten, die sich in der – z. T. auch regional geprägten – religiösen Praxis und Tradition zeigen, in den Blick zu nehmen. Der intensive Austausch über wahrgenommene Traditionen und religiöse Bedeutungen kann in der Fachkonferenz fruchtbare Diskussionen bewirken und hilfreiche Konsequenzen für einen konfessionell ver-

antworteten Religionsunterricht nach sich ziehen, in dem Perspektiven beider Konfessionen eingenommen werden können.

Weitere Hilfestellungen und inhaltliche Anregungen für die Erarbeitung eines Arbeitsplans finden sich im

Internet unter www.rpi-loccum.de/material/lernwerkstatt/vorangegangene-ausstellungen/lwst_konf_koop.

Beate Peters ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Grundschule

Wichtige Zusätze im Kerncurriculum für Katholische Religion

Kompetenzbereich	Klasse 1 und 2	Klasse 3 und 4
Nach Gott fragen	... (kennen besondere Sprachformen, in denen eine vertrauensvolle Beziehung zu Gott) sowie menschliche Grundhaltungen wie Loben, Danken, Bitten zum Ausdruck kommen.	... wissen, dass das AT Erfahrungen des Volkes Israel mit Gott erzählt und das NT Jesu frohe Botschaft von Gott verkündet. (u. a.: Grundaufbau der Bibel)
		... wissen, dass das Reden von dem dreieinigen Gott einer metaphorischen und symbolischen Sprache bedarf.
Nach Jesus Christus fragen		... können den Tod Jesu als Konsequenz seiner Liebe zu Gott und den Menschen deuten.
		... verstehen Jesu Auferstehung als dessen Bestätigung durch Gott und als neues Leben bei Gott.
		... setzen das letzte Mahl Jesu mit seinen Jüngern in Bezug zur Eucharistiefeier der Kirche.
		... stellen an Beispielen dar, dass der Glaube an die Auferstehung Menschen Mut und Hoffnung gibt.
Nach der Verantwortung der Menschen in der Welt fragen	.. verstehen, dass Menschen sich aus Nächstenliebe für andere einsetzen.	... (kennen biblische Texte, die davon erzählen, dass Gott dem Menschen Verantwortung) für die Bewahrung der Schöpfung und eine gerechte Welt zutraut.
Nach Glauben und Kirche fragen		... können altersgemäß verstehend an einem Gottesdienst verstehend teilnehmen und sind in der Lage, sich an der Vorbereitung gottesdienstlicher Feiern zu beteiligen.
		... beschreiben und verstehen grundlegende Bedeutungen von Eucharistie und Versöhnung.
		... kennen ... die Bedeutung des Sabbats für die Juden und die christliche Bedeutung des Sonntags. (Heilige Messe als Feier der bleibenden Gemeinschaft mit Jesus; ..., Gebete: „Gegrüßet seist du, Maria“)
	... kennen Menschen in ihrer Gemeinde, die den Gottesdienst und das Gemeindeleben (mit)gestalten.	
Nach Religionen fragen		... können Verbindendes und Trennendes ... benennen.
		(feinere Untergliederung in fünf Kompetenzen)

Kirche(n) in Bewegung

Reformationstag und Allerheiligen in einem katholischen Gymnasium

Von Sr. Raphaela Gentemann und Kathrin Stoebe

Das Bischöfliche Gymnasium Josephinum in Hildesheim hat sich entschlossen, die beiden kirchlichen Feiertage „Reformation“ und „Allerheiligen“ gemeinsam zu gestalten.

Die Schüler sollen an einem dieser Tage die Chance erhalten, sich mit dem Lebensbild bzw. der Lebensleistung von Christen in aller Welt zu beschäftigen. Diese Horizont-erweiterung kann zu der Einsicht führen, dass die weltweite Kirche eine ständige Erneuerung und Gestaltung braucht, die immer wieder von Menschen in Gang gesetzt wurde und wird.

Unter dem Thema „Kirchen(n) in Bewegung“ beginnt der Vormittag mit zwei ökumenischen Gottesdiensten, die auf die jeweilige Altersstruktur der Schüler abgestimmt sind und von diesen auch mit vorbereitet werden sollten.

Am darauf folgenden Vormittag findet ein Projektunterricht im Klassenverband statt. Die einzelnen Klassen können aus einem ausgearbeiteten Pool eine Thematik bzw. einen Referenten auswählen.

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass es notwendig ist, von einer Gruppe verantwortlicher Lehrer eine gewisse Vorarbeit leisten zu lassen. So muss z.B. ein Angebot an Auswahlmöglichkeiten erstellt werden, weil Kollegen aus Fachbereichen, die mit religiösen Themen nicht so vertraut sind, Hilfestellungen und Anregungen brauchen. Auch ist es nötig, vorher die Bereitschaft bestimmter Personen und Einrichtungen abzufragen.

Die jeweiligen Themenbereiche beziehen sich auf Weltkirche, interreligiösen Dialog, Mission, Kirche und Ökologie, geistliches Leben, vorbildliche Christen in der Vergangenheit, Migrationsproblematik, Christen in der Politik und vieles mehr.

Dieser Vormittag wird jeweils von einem Klassenlehrer und einem weiteren Kollegen begleitet. Falls sich eine kreative Gestaltung anbietet, findet sie ihren Platz im Klassenraum.

Es besteht auch die Möglichkeit für die Klassen, das Schulgebäude zu verlassen und Einrichtungen zu besuchen.

Die beiden Jahrgänge der Oberstufe hören nach dem Gottesdienst einen der Thematik entsprechenden Vortrag einer Persönlichkeit aus dem kirchlichen und/oder politischen Bereich. Anschließend findet eine Podiumsdiskussion statt.

Die Durchführung des Projekttages durchbricht den normalen Schulalltag und hebt die Besonderheit der kirchlichen Feiertage im evangelischen wie katholischen Bereich hervor. Das ist umso wichtiger, weil diese Feiertage immer mehr der gesellschaftlichen Säkularisierung anheimfallen. Die Reaktion der Schülerschaft ist insgesamt positiv und trägt insofern Frucht, als der „andere“ Unterricht auf eigene Weise Neues der jeweils „alten“ kirchlichen Erfahrungsräume vermittelt.

Sr. Raphaela Gentemann (rk) und Kathrin Stoebe (ev) unterrichten Religion am Bischöflichen Gymnasium Josephinum in Hildesheim.

Themenangebote für den Projekttag „Kirche(n) in Bewegung“

Themenbereich	Titel	Jg.
Christen und Politik	Widerstand gg. den Nationalsozialismus – ein Zeitzeuge berichtet	8-11
	Als Christ bei den GRÜNEN	9-11
	Armut in Deutschland	9-11
	Frauen in Not – Erfahrungen einer Beraterin	9-11
„Eine Welt“	„WALIKI“ – faire Kooperation zwischen Deutschland und Bolivien	5-11
	Indien-Projekt des Josephinum	5-11
	Als Missionar in Papua-Neuguinea	7-11
	Kirche im Kongo	5-11
	Begegnung mit Studenten im weltkirchlichen Einsatz	9-11
	Lieder der Weltkirche	5-11
	Kolping-Workcamp in Brasilien	9-11
Ökumene/Interreligiöser Dialog	Begegnung mit einer Jahrespraktikantin aus Bolivien	9-11
	St. Michael	5-11
	„Zwischen Event und Evangelium. Kirche ohne Gemeinde?“ Citykirchenarbeit in Hildesheim	10-11
Kirche und Kultur	Muslime in Deutschland	5-11
	Religion im Film	9-11
Kirche und Ökologie	Josephinum vor 50 Jahren	5-11
	Ethik und grüne Gentechnik	8-11
Geistl. Leben/Orden	Evangelisches Klosterleben in Wülflinghausen	5-11

Rückmeldebogen für den Projekttag „Kirche(n) in Bewegung“

Klasse: _____

Name: _____

Teamkollege/-kollegin für den Projekttag: _____

Titel des frei gewählten Projektes: _____

ODER

Gewünschte(r) Referent/-in:

1. _____

2. _____

3. _____

Rückgabe bis _____ im Sekretariat

Nur von der Klassenleitung auszufüllen!

Satt ist nicht genug! Zukunft braucht gesunde Ernährung

Aufruf zur 57. Aktion Brot für die Welt

Am 1. Adventswochenende wird die 57. Aktion von Brot für die Welt mit einem Festakt im Congress Centrum Hannover am Samstag, 28. November, und mit dem zentralen Eröffnungsgottesdienst am Sonntag, 29. November, in der Marktkirche Hannover eröffnet. Die Aktion steht in unter dem Motto „Satt ist nicht genug“. Der Ratsvorsitzende der EKD, Dr. Heinrich Bedford-Strohm, die Direktorin von Brot für die Welt, Cornelia Füllkrug-Weitzel, und Pfarrerin Benigna Carstens für die Evangelische Brüder-Unität – Herrnhuter Brüdergemeine wenden sich mit dem folgenden Aufruf an die Öffentlichkeit:

Die Vielfalt der von Gott geschaffenen Arten und Sorten an Pflanzen ist unendlich und wunderbar. Oder sollten wir besser sagen: War unendlich? Denn in den letzten Jahrzehnten sind viele Reis-, Kartoffel- und andere Sorten vom Markt verschwunden. Sie wurden durch wenige, teilweise gentechnisch veränderte, Arten ersetzt. Mit gravierenden Folgen.

Das Industriesaatgut ist teurer und oftmals nicht so widerstandsfähig gegen extreme Wetter- und Klimabedingungen. Im Gegensatz zu den Sorten, die traditionell von den Kleinbauern im Süden der Welt angebaut wurden. Die Fülle lebenswichtiger Vitamine und Mineralstoffe, die die Menschen mit dem Essen der „alten“ Sorten aufnahmen, fehlt ihnen nun oft.

Mehr als zwei Milliarden Menschen sind aufgrund von Mangelernährung, zu der minderwertiges Saatgut beiträgt, anfälliger für Krankheiten. Kinder, die sich nicht ausgewogen ernähren können, sind in ihrer Entwicklung beeinträchtigt, körperlich und geistig. Jedes vierte Kind ist zu klein für sein Alter. Millionen werden jedes Jahr mit Hirnschäden geboren. Der Mangel zeichnet sie fürs Leben. Mangelernährung behindert Entwicklung – genauso wie Hunger.

Deshalb fördert Brot für die Welt den Erhalt und die Wiederbelebung traditioneller und nährstoffreicher Kulturpflanzen. Quinoa oder alte Reis- und Hirsensorten gehören zum Beispiel dazu. Wir helfen den Bauernfamilien, in ihren Dörfern Saatgutbanken aufzubauen. So können sie hunderte, ja tausende Getreide-, Obst- und Gemüsesamen bewahren, vermehren und untereinander verteilen. Ihre



Kinder werden mit genug Vitaminen, Mineralstoffen und Spurenelementen versorgt, sie wachsen und lernen besser.

Wir helfen, dass lokale Kulturpflanzen, die zu Klima und Bodenverhältnissen passen, weitergezüchtet werden, damit sie auch bei klimatischen Veränderungen stabile Erträge bringen. Artenvielfalt schützt vor Hunger und Mangelernährung!

Im ersten Buch Mose heißt es: „Und Gott sprach: Sehet da, ich habe euch gegeben alle Pflanzen, die Samen bringen, auf der ganzen Erde, und alle Bäume mit Früchten, die Samen bringen, zu eurer Speise“. Lassen Sie uns den in der Schöpfung geschenkten Reichtum bewahren. Unterstützen Sie uns – mit ihrem Gebet und ihrer Spende, denn: Satt ist nicht genug! Zukunft braucht gesunde und vielfältige Ernährung!

In eigener Sache: Abschied von Steffen Marklein

Nicht ‚kurz & gut‘, sondern dreizehn Jahre und sehr gut“ – mit diesen Worten verabschiedet sich das RPI von Steffen Marklein, der in das Haus kirchlicher Dienste wechselt und die theologische Leitung der Hannoverschen Bibelgesellschaft e.V. übernimmt.

Steffen Marklein hat das Gesicht des RPI Loccum nach außen entscheidend mitgeprägt, indem er regelmäßig Ausstellungen in unseren Räumen organisierte und auch selbst mit arrangierte. Als Dozent für Medienpädagogik hat Steffen Marklein vielfältige Ausbildungskurse, Seminare und Workshops geleitet. Vor allem begeisterte er die Teilnehmenden für die Arbeit mit Kurzfilmen und „starken Bildern“; seine Arbeitshilfen zu diesen Themen erscheinen bereits in zweiter und dritter Auflage.

Höhepunkte bildeten in jedem Sommer die medienpädagogischen Werkstätten, während derer auch die Teilnehmenden anderer Seminare auf dem Campus sich je nach Thema durch unterschiedlich behandelte Schuhe, weiß eingefärbte Alltagsgegenstände o.ä. inspirieren lassen konnten. Ein weiterer Höhepunkt war die Inszenierung des Golem-Mythos am Ende eines Kurses zum Thema

in der Klosterkirche zu Loccum.

Nach dem Umzug der Mediothek 2006 in das Medienhaus gestaltete Steffen Marklein diese dort neu; es entstand Raum für Sichtung und Recherche.

Steffen Marklein verstand es, Menschen zu verlocken, sich von Kunst berühren und bewegen zu lassen, über Bilder und Werke zu staunen. Das Kollegium dankt ihm für sein Einbringen theologischer wie ästhetischer Fachkompetenz, kluger und kreativer Ideen sowie auch manchmal unbequemer und herausfordernder Fragen. Für die neue Aufgabe wünschen wir ihm Gottes Segen.

Lissy Weidner



Zum Gedenken an Gerald Kruhöffner

Am 11. Oktober 2015 starb plötzlich und unerwartet Dr. Gerald Kruhöffner im Alter von 77 Jahren. Viele Personen haben das Gesicht des RPI Loccum im Laufe seiner über 60-jährigen Geschichte geprägt, aber kaum jemand so lange und so nachdrücklich wie Gerald Kruhöffner. Nach biographischen Stationen als Gemeindepastor in Göttingen und Celle kam er 1982 als Dozent für die religionspädagogische Vikariatsausbildung ans RPI, um dann 1993 bis zu seiner Verabschiedung in den Ruhestand im Jahre 2003 das ihm wie auf den Leib geschnittene Ressort der theologischen Lehrerfortbildung und zugleich das Amt des stellvertretenden Rektors zu übernehmen.

In unzähligen Tagungen und Kursen hat Gerald Kruhöffner als theologischer Lehrer gewirkt. Mit einer kaum überschaubaren Vielzahl von Publikationen – Büchern und Aufsätzen, nicht zuletzt Artikeln im „Loccumer Pelikan“ – ist es ihm als eine Art Grenzgänger zwischen akademischer Theologie und religiöser Allgemeinbildung immer wieder neu gelungen, theologische Grundfragen zugleich elementar und differenziert im Horizont religiöser und kultureller Gegenwartsprobleme auszubuchstabieren. Sein Leitthema, so hat es in einer Laudatio anlässlich seiner Verabschiedung in den Ruhestand der langjährige Kollege und Freund Werner Brändle formuliert, war die Hermeneutik religiösen Lebens als die Grundaufgabe reformatorischer Theologie.



Gerald Kruhöffner wurde 1968 in Göttingen mit einer Dissertation über die Theologie Wilhelm Herrmanns promoviert, der so unterschiedliche Theologen wie Karl Barth und Rudolf Bultmann angeregt hat. Man kann darin einen Hinweis auf die Weite und Integrationskraft seines theologischen Wirkens sehen.

Bezeichnend für die Freude am theologischen Denken und Lehren ist, dass der Eintritt in den sog. Ruhestand bei Gerald Kruhöffner kaum einen Einschnitt in seinen Vortrags- und Publikationsaktivitäten in Loccum und anderswo bedeutete. Bis zuletzt war er – wie übrigens auch seine Frau Barbara – an Forschungen zur Geschichte Loccums und seines Klosters aktiv beteiligt.

Ich habe Gerald Kruhöffner über zwölf Jahre als Kollegen am RPI erleben dürfen und schätzen gelernt. Sprichwörtlich war die Sachlichkeit und Besonnenheit, die Noblesse und konstante Freundlichkeit seines Wirkens

im Kollegium. Er verband Klugheit mit einer – völlig unpräzisen – Vornehmheit auf ganz unvergleichliche Weise. „Lord of Loccum“ kursierte als sein Spitzname unter Vikarinnen und Vikaren. Kaum ein anderer konnte Kontroversen so wie er auf einen für alle Beteiligten akzeptablen Ausgang hin moderieren. Aber er konnte auch das Kollegium zur Ordnung rufen, wenn es sich in unfruchtbaren Debatten zu verzetteln drohte. In den Jahren von 1995 bis 2003, in denen ich mich als Rektor seiner Loyalität und sachlichen Unterstützung sicher sein konnte, war er so etwas wie ein „elder statesman“, eine Rolle, in der er kontinuierlich auch nach seiner Pensionierung

fortwirkte. Sein Tod stimmt mich traurig. Zugleich bin ich dankbar für die gemeinsame Zeit im RPI.

Kein Nachruf, zumal in der Perspektive der Erinnerung an persönliche Gemeinsamkeiten, kann der Person, der er gewidmet ist, ganz gerecht werden. Aber Gerald Kruhöffler ist nicht zuletzt in den Texten, die er geschrieben hat, nach wie vor gegenwärtig. Man kann sie würdigen, indem man sie noch einmal zur Hand nimmt. Sie sind es wert, weiterhin wirksam zu bleiben als Arbeiten am theologischen Fundament religionspädagogischen Denkens und Handelns.

Bernhard Dressler

Buch- und Materialbesprechungen

Axel Wiemer (Hg.)

Die Grundschul-Bibel. Bibel 1. bis 4. Schuljahr

Stuttgart/Leipzig: Klett 2014
ISBN: 978-3-12-006660-6
304 Seiten, 18,95 Euro.



Der Klett Verlag hat eine neue Kinderbibel auf den Markt gebracht, die ihren Einsatz im Religionsunterricht der Grundschule finden soll. Ergänzt wird die Auswahlbibel durch eine Lernkartei, ein Kniebuch, eine Audio-CD sowie ein Lehrerhandbuch, das den Einsatz der vorgenannten Materialien näher erläutert und Anregungen zur

Unterrichtsgestaltung gibt.

Kletts Grundschulbibel ist an einer Vollbibel orientiert, was sowohl in der Aufteilung der Kapitel als auch an der „Luther-nahen“ Sprache deutlich wird. Die synoptischen Verweise und die Angabe von Bibelstellen in den Kapiteln und Überschriften unterstützen diesen Eindruck zusätzlich. Die angehängten Wort-, Personen- und Ortserklärungen komplementieren die Empfindung eine Vollbibel in den Händen zu halten, welche schon Grundschulern grundlegendes Wissen zum Aufbau der Bibel vermittelt und somit die Arbeit mit Vollbibeln in den höheren Klassenstufen anbahnt.

Die sinnvollen – farblich abgehobenen – „Entdeckerseiten“, die sich sprachlich eher an jüngere Grundschul Kinder

richten, laden zum Nachdenken und Forschen ein. Laut Klett soll hier das Theologisieren mit Kindern angeregt werden. Dieses didaktische Modell sprach auch dafür, die 16 gewählten Kunstbilder in die Grundschulbibel aufzunehmen. Mit diesen soll den Schülerinnen und Schülern eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem gelesenen Text gelingen.

Positiv hervorzuheben ist, dass auch die kritischen Geschichten der Bibel bei der Textauswahl nicht außen vor gelassen wurden. Die „klassischen“ Grundschulgeschichten sind mit ihren Höhen und Tiefen aufgenommen worden und werden im Lehrerhandbuch sinnvoll thematisiert. Hier werden theologische Schwerpunkte einzelner Texte benannt und in den angedachten Unterrichtssequenzen verfolgt, was besonders hilfreich für Fachfremde oder Berufseinsteiger sein dürfte.

Den Schülerinnen und Schülern, denen die Grundschulbibel vorgelegt wurde, gefiel vor allem die große Schrift. Sie sei leserfreundlich und durch sie würde nicht zu viel Text auf einer Seite stehen, was zum Lesen motivieren würde.

Die Illustrationen fielen bei den meisten Kindern jedoch durch: Sie seien zu modern und erinnerten mehr an Comics als an eine Bibel. Die Kinder hätten sich hier „älter wirkende Bilder“ gewünscht.

Wünschenswert wäre auch eine durchgängige Orientierung an der Vollbibel gewesen, was in den Evangelien der Grundschulbibel nicht gelingt. Hier wurden die Texte nach Geschichten sortiert, die synoptisch zusammengehören. Der vorher jedoch so gelungene synoptische Verweis wäre hier originalgetreuer gewesen und hätte noch weiter zur Vollbibelorientierung beigetragen.

Lena Sonnenburg

Gottfried Adam, Hannegreth Grundmann
und Steffen Kleint (Hg.)

Bibelfliesen – eine pädagogische Entdeckung

Comenius-Institut: Münster 2015

ISBN 978-3-943410-18-1

316 Seiten, 17,50 Euro



Bibelfliesen – kleine viereckige Kleinode an der Wand hinter dem Herd oder dem Kamin – sie stehen im Zentrum der Veröffentlichung des „Norder Bibelfliesenteams“, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, diesen einzigartigen und ästhetischen Schatz zu heben und als regionalen, geschichtlichen, aber auch aktuellen Zugang zu biblischen Geschichten mit ih-

ren Botschaften zu entdecken. Den Herausgeberinnen und Herausgebern liegt daran, „das Potential der Bibelfliesen und der Fliesenbibel für die pädagogische Arbeit in Gemeinde und Schule wahrzunehmen und nutzbar zu machen“ (12). Dafür konnte das Team viele Mitstreiterinnen und Mitstreiter gewinnen, die aus unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungsfeldern Anregungen für den persönlichen, aber auch professionellen Umgang mit dem Thema geben. Sie knüpfen dabei bei der Alltagstauglichkeit des Mediums an und folgen einem Ansatz, der biografische, persönliche Zugänge mit theoretischen verbindet und/oder Impulse für die Praxis geben will.

So beginnt das Buch folgerichtig mit drei unterschiedlichen individuellen Erfahrungsberichten über den persönlichen Zugang zu der Thematik. Interessant ist hier auch die internationale, historische Perspektive, die Gottfried Adam mit dem Theologen Philipp Doddridge (1702-1751, England) ins Spiel bringt.

Im zweiten Teil – Grundlegendes – werden Informationen über die Geschichte und die Herstellung von Bibelfliesen gegeben, aber auch ihr „Sitz im Leben“ beleuchtet. Mit dem Blick auf die Frömmigkeitsgeschichte dieser religiösen Gebrauchskunst wird die Idee der religiösen Bildung eingeführt, die sich über die alltägliche Anschauung und Vergegenwärtigung der Geschichten ereignet und zu immer neuen Entdeckungen im Lebenslauf einlädt.

Zu den grundlegenden Überlegungen gehören auch die theologischen und pädagogischen. In diesem Abschnitt

wird neben der Auseinandersetzung mit dem Bilder- und Textverbot der an dem Kompetenzgedanken angelehnte Dreischritt der pädagogischen Erschließung eingeführt, der grundlegend für die pädagogische Perspektive des Buches ist: Wahrnehmen – Deuten – Gestalten. Der pädagogische Ansatz dieses Buches begnügt sich nicht damit, Sachinformationen geben zu wollen, sondern intendiert eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Anzuschauenden und der Reflexion darüber, wo ich betroffen bin mit meiner Lebensgeschichte (vgl. 62). Ein gestaltendes Begreifen soll folgen. Eine erste Konkretion für diesen Ansatz folgt mit der vorgestellten Arbeit mit Jugendlichen in der Sekundarstufe I. Sie bildet den Übergang zu dem dritten Teil des Buches, den Praxisbausteinen.

Die Praxisbausteine sprechen verschiedene Bereiche und Zielgruppen an: Familie und Kindertagesstätte, Schule und Konfirmandenarbeit, Erwachsenenbildung, Ausstellungen, Begleitprogramme und Museen, Predigten. Die einzelnen Beiträge beginnen mit einer Übersicht über die Zielgruppe, das Ziel der Einheit, die geplante Dauer und die Form der Durchführung, so dass man sich als Leserin/Leser schnell einen Überblick über das Praxisfeld verschaffen kann. Bei aller Unterschiedlichkeit folgen alle Beiträge dem pädagogischen Ansatz und folgen dem Muster Wahrnehmen, Deuten, Gestalten. Hier (besonders in den Gestaltungsvorschlägen) zeigt sich die ungeheure, einladende Kreativität, die die Bibelfliesen freisetzen können (vom Gestalten einer Fliese über Puzzle, Rätsel, Fliesen-Memory, Musik etc.), ohne allerdings den Eindruck zu erwecken, dass man allein durch die Beschaffung der Materialien überfordert sein könnte.

Den Abschluss bildet ein Informationsblock über das Verzeichnis der Bibelfliesen, die Fliesenbibel sowie weitere Literatur und Internetquellen.

Insgesamt ist es dem Bibelfliesenteam gelungen, eine in sich stimmige Veröffentlichung vorzulegen, die einem konsistenten Theorieansatz folgt, einlädt zur bilddidaktischen Arbeit mit den Bibelfliesen in Familie, Kindertagesstätte, Schule und Gemeinde. Darüber hinaus regt sie an, darüber nachzudenken, wo und wie heute solche alltagstauglichen Elemente zu finden sind, die religiöse Bildung ermöglichen. Bibelfliesen können – gerade auch mit Hilfe dieses Buches – zu einer Entdeckung werden.

Ute Beyer-Henneberger

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Orientierungsrahmen zur Schulseelsorge veröffentlicht

Mit dem jetzt neu erschienenem Orientierungsrahmen zur evangelischen Schulseelsorge werden erstmalig bundesweit gültige Leitlinien abgesteckt, die für den kirchlichen und staatlichen Bereich verlässliche Bedingungen beschreiben und Standards festlegen. Als kirchliches Angebot richtet sich evangelische Schulseelsorge an Schüler, Kollegium, Eltern und andere Mitarbeiter in der Schule. Die Publikation ist als EKD-Text 123 veröffentlicht (EKD [Hg.]: Evangelische Schulseelsorge in der EKD. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Text 123, August 2015, ISBN: 978-3-87843-036-0) und steht unter www.ekd.de/EKD-Texte/ekdtext_123_schulseelsorge.html zum kostenlosen Download bereit.

Islamische Religion: Neues Studienfach für Lehrerinnen und Lehrer in Niedersachsen

Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten können in Niedersachsen künftig das Unterrichtsfach „Islamische Religion“ studieren. Mit dem beginnenden Wintersemester wird das Fach fest in den Fächerkanon aufgenommen, wie die Landesregierung Ende Oktober beschlossen hat. Bislang wurde lediglich ein Ergänzungsstudium angeboten. Das Institut für Islamische Theologie der Universität Osnabrück baue die neuen Studienangebote nach und nach auf, teilte die Staatskanzlei mit.

Mit der beschlossenen Änderung der Verordnung für das Lehramtsstudium solle auch in anderen Bereichen auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert werden, hieß es. Künftig sollten alle angehenden Lehrkräfte Grundlegendes zur Inklusion, der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache und zur Berufsorientierung lernen. Auch Grundlagen der Förderdiagnostik und interkulturelle Kompetenz sollten vermittelt werden. In Niedersachsens Schulen gebe es hervorragende Spezialistinnen und Spezialisten, auf die auch künftig nicht verzichtet werden könne, sagte Kultusministerin Frauke Heiligenstadt (SPD). Angesichts der zunehmenden Vielfalt in Schulen sei es jedoch notwendig, Wissen breiter zu streuen und alle zukünftigen Lehrkräfte mit grundlegenden Kenntnissen zu unterstützen. (epd)

Christlicher Buchpreis für „Die große Bibel für Kinder“

„Die große Bibel für Kinder“ wurde Mitte Oktober bei der Frankfurter Buchmesse mit dem Christlichen Buchpreis 2015 ausgezeichnet. Die prämierte Kinderbibel mit Illustrationen von Marijke ten Cate und Texten von Tanja Jeschke ist bei der Deutschen Bibelgesellschaft (DBG) erschienen und führt in 32 biblischen Erzählungen von der Erschaffung der Welt bis zur Offenbarung des Johannes. Sie ist nach Ansicht der Jury die beste Kinderbibel.

Die Juroren des Buchpreises loben an der Kinderbibel, dass die Bilder Atmosphäre schaffen und die Geschichten achtsam erzählt werden. Kinder und Erwachsene könnten so in die biblischen Erzählungen „eintauchen“. Die

Kinderbibel zeige zudem, dass die Geschichten in einer anderen Zeit spielen – aber im Stil sei sie „heute angekommen“. Hervorgehoben wird darüber hinaus, dass die Auswahl nicht mit Ostern endet, sondern deutlich wird, dass Gottes Geschichte mit den Menschen weitergeht.

Material zum Tag der Menschenrechte 2015

Die Menschenrechte sind in Form zahlreicher Verträge und Erklärungen fester Bestandteil der Vereinten Nationen und der Europäischen Union. Allerdings werden Klimawandel und Menschenrechte immer noch weitestgehend separat behandelt, obwohl sie nach Ansicht der EKD eng miteinander verflochten seien. Angesichts von 60 Millionen Menschen, die derzeit vor Krieg, Verfolgung und den Auswirkungen des Klimawandels auf der Flucht sind, müssten aus Sicht der EKD diese Wechselwirkungen thematisiert werden.

Die EKD hat deshalb eine Materialsammlung für Gottesdienste zum diesjährigen Internationalen Tag der Menschenrechte am 10. Dezember veröffentlicht. Auf der Website www.ekd.de/themen/material/tag-der-menschenrechte-2015 stehen verschiedene Texte und Ideen zur Verfügung: Neben Hintergrundinformationen sind Liturgische Bausteine, Predigtanregungen, Fürbitten und sogar Vorschläge zur musikalischen Gestaltung und Kollektenvorschläge zu finden.

„Reformation und die Eine Welt“: Themenjahr 2016 eröffnet

Das letzte Themenjahr der Lutherdekade ist am Reformationstag mit einem Festgottesdienst in Straßburg feierlich eröffnet worden. Es steht unter dem Motto „Reformation und die Eine Welt“. Zur Einstimmung auf das Themenjahr hat die EKD wieder ein umfangreiches Magazin veröffentlicht.

Unter den Leitworten „One Word“, „One World“, „One Work“ beleuchtet das Magazin in mehr als 50 Beiträgen unterschiedliche Aspekte zu „Reformation und die Eine Welt“: die Vielfalt reformatorischer Kirchen und was sie verbindet, der Pluralismus des Protestantismus als Konfliktpotenzial, koloniale Wunden als Herausforderung für Theologie und Kirche, Wege des Engagements für Gerechtigkeit und Frieden und vieles anderes mehr.

Migrationsgeschichten werden erzählt, Orte, an denen Welten sich begegnen, werden beschrieben, Reformatorische Persönlichkeiten aus verschiedenen Kontinenten werden porträtiert. Nicht zuletzt gibt es praktische Anregungen für Unterricht, Predigt und Gottesdienst.

Das 100-seitige Magazin kann im Internet unter www.reformation-und-die-eine-welt.de online gelesen oder als Print-Version kostenlos bestellt werden. Kirchengemeinden, kirchlichen Bildungseinrichtungen und Schulen wird das gedruckte Heft auch in größerer Auflage kostenlos zur Verfügung gestellt.

RPI-Themenportal Flüchtlinge

Informationen und didaktische Hilfen auf www.rpi-loccum.de

Auf der Homepage des RPI Loccum ist ein „Themenportal Flüchtlinge“ eingerichtet, das einen schnellen Zugriff auf zahlreiche Aspekte des Themas bietet: Neben Statements aus der Kirchenleitung zur aktuellen Situation der Schutzsuchenden Menschen in Deutschland finden sich zahlreiche Verweise auf Unterrichtsideen, Videos und weiterführende Links. „Wie können Fremde Heimat finden?“, eine Unterrichtsidee zum Buch Rut für die Grundschule als konkrete didaktische Hilfe, kann den Unterricht ebenso bereichern wie Unterrichtsmaterial der Aktion „Brot für die Welt“ zum Themenkomplex Flucht. Die Website der UNO-Flüchtlingshilfe gewährt Einblicke in das Leben in einem Flüchtlingslager, und die Bundeszentrale für politische Bildung hat Unterrichtsmaterial für Willkommensklassen zusammengestellt. Diese und viele weitere inhaltliche Schwerpunkte zum Thema sind auf dem „Themenportal Flüchtlinge“ konzentriert zusammengestellt und inspirieren dazu, im Unterricht das Thema Flucht und Schutz anzugehen und vielstimmig zu beleuchten.



Das Themenportal ist unter folgendem Link erreichbar: www.rpi-loccum.de/Themenportal-Fluechtlinge.

199

informativ

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Engagierte Kolleginnen bereiten für Sie Ausstellungen zu folgenden Themen vor:
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**“:

18. – 19. November 2015: **Andachten und Gottesdienste**
(Beginn: 10 Uhr; Kosten: 15 €)
21. – 22. April 2016: **Religion in Klasse 2**
(Beginn: 10 Uhr; Kosten: n.n.)

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

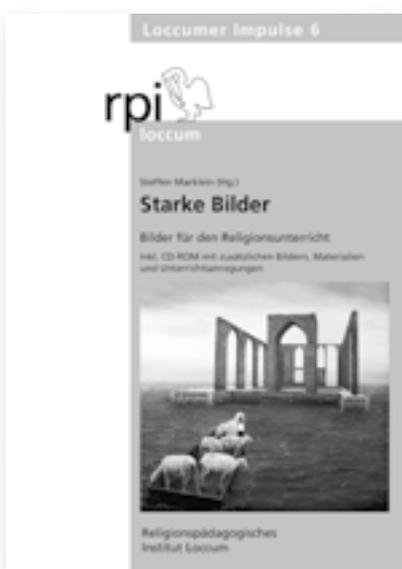


H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Jetzt in der 2. Auflage erhältlich:



Steffen Marklein (Hg.)

Starke Bilder

**Bilder für den Religionsunterricht
inkl. CD-ROM mit zusätzlichen
Bildern, Materialien und
Unterrichtsanregungen**

Reihe: Loccumer Impulse
ISBN: 978-3-936420-51-7
150 Seiten, 15,00 Euro

Bestellungen an:
carmen.borggreffe@evlka.de



Der Pelikan im Internet:

www.rpi-loccum.de/dms/rpi_loccum/Materialpool/Pelikan/Pelikanhefte/pelikan4_15.pdf