

gott jahwe
christ
christentum
evangelisch
RELIGION
judentum
islam
glaube
katholisch
friede
symbol
himmel

Religion gemeinsam lernen
Kooperation im Religionsunterricht

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

Es ist Zeit „Auf Wiedersehen!“ zu sagen und „Willkommen!“ ■ Nächstenliebe schafft Klarheit

■ „Die Christen beten doch nur, wenn jemand stirbt!“ oder „Der hat das böse Allahuakbar-Wort gesagt!! HILFE!!!“

■ Religionslehrerinnen und Religionslehrer erhielten ihre Vocatio

GRUNDSATZARTIKEL

■ Bernd Schröder, Ist Religionsunterricht nach Art 7.3 GG zukunftsfähig? 5

■ Jan Woppowa, Zusammen ist man weniger allein 8

■ David Käbisch, Konfessioneller Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit.
Zwölf Thesen 11**THEMATISCHE BEITRÄGE**

■ Anke Kaloudis, Religionsunterricht wohin? 14

■ Andreas Verhülsdonk, Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts –
Anmerkungen zum neuen Bischofswort 15

■ Felix Kerntke, Konfessioneller Religionsunterricht und die Konfessionalität der Religionslehrkräfte 16

■ Christoph Meier, Zur Situation des konfessionellen Religionsunterrichts in Rheinland-Pfalz 17

■ Nurgül Altuntaş, Berührungängste abbauen und Begegnungen ermöglichen 18

BEISPIEL-PROJEKTE

■ Christian Marker und Wolfgang Ritz, Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation 20

■ Anke Kaloudis, Lernen im Dialog 21

■ Marlis Felber und Brigitte Weißenfeldt, Maria – eine besondere Frau 24

■ Sophia Brand und Dagmar Ast, „Wie viel Paradies kann ich eigentlich ertragen?!“ 26

■ Patrizia Pascalis, „Ich bin doch keine Hure!“ – Weihnachten und der Koran 28

■ Kristina Augst, Vergleich der Offenbarungen im Christentum und im Islam 30

■ Birgit Kuhlmann, Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts für alle – Aktuelle Perspektiven 32

■ Dennis Graham, Miteinander gerecht leben 34

■ Lisa Schätzlein und Ursula Alflen, Interreligiöser Dialog: Schüler begegnen den abrahamischen Religionen 36

PRAXIS TIPPS 39

Lit-Tipps ■ Filme zum Thema ■ Bibelhaus ■ Reformation aktuell

PUBLIKATIONEN DES RPI 43**TIEFGANG |** Soenke Krützfeld 44**Impressum**

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

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

Lektorat: Ruth Bittner-Scherhans

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

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

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

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

Druck: Grafische Werkstatt, Kassel

Auflage: 13.500 Exemplare

ISSN: 2365-7960

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

Alle sind als „Open Educational Resources“
unter der Creative-Commons-Lizensierung
(Namensnennung, nichtkommerziell) frei zu
verwenden.





LIEBE LESERINNEN UND LESER,

„Sie wollen Religionslehrer werden. Wie sehen Sie da Ihre Rolle an der Schule?“, fragt der Prüfer im zweiten Staatsexamen. Der Kandidat beschreibt vorsichtig und ausgewogen die Balance zwischen staatlichem und kirchlichem Auftrag und vergisst dabei auch nicht das Grundgesetz zu zitieren. *„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“* (GG 7.3) Sehr gut! Bestanden!

Doch was heißt das in der Praxis? Nach der Prüfung geht die Diskussion in der Prüfungskommission weiter. „Eigentlich sollten die Kirchen an staatlichen Schulen nichts zu suchen haben“, sagt einer der prüfenden Schulleiter. „Das sehe ich ganz anders“, entgegnet sein Kollege. „Ich bin froh, dass die Kirchen den Religionsunterricht verantworten und nicht der Staat.“ „Aber es wird immer

schwieriger, den Religionsunterricht zu organisieren, zumal wenn jetzt noch islamischer RU dazukommt.“ „Lieber islamischer RU an der Schule als in Hinterhofmoscheen.“

So gehen die Argumente hin und her. Die Debatte ist nicht neu, doch sind in den letzten Jahren neue Fragen hinzugekommen. In einem Positionspapier, das im Dezember 2016 von sieben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erarbeitet und von über 160 Religionspädagoginnen und -pädagogen aus ganz Deutschland unterzeichnet wurde, heißt es: *„Der Religionsunterricht in Deutschland steht angesichts gesellschaftlicher, politischer und religiöser Transformationsprozesse vor neuen Herausforderungen. Die Zugehörigkeiten zu Religionen und Konfessionen verändern sich: Evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler werden weniger, der Anteil konfessionsloser und muslimischer Schülerinnen und Schüler steigt. Zugleich ist Religion wieder ein öffentliches Thema geworden. Gesamtgesellschaftlich stellt sich die entscheidende Frage, wie das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Hintergründen in guter Weise gelingen kann.“*

Mit den Stichworten konfessionell, kooperativ und kontextuell fordern die Unterzeichner, den Religionsunterricht konzeptionell und organisatorisch weiterzuentwickeln¹.

Aber wie funktioniert Kooperation? Wo liegen die Chancen? Wo die Grenzen? Welche Rolle spielt die Konfessionalität der Lehrkräfte und der Lernenden? Wie kann der RU den verschiedenen Prägungen gerecht werden? Welche Ideen und Modelle bewähren sich? Dazu möchte das vorliegende Heft einen Beitrag leisten und einige Schneisen schlagen.

Daher finden Sie diesmal auch gleich drei Grundsatzartikel zur Weiterentwicklung des RU, zur ökumenischen Bildungsverantwortung von morgen und zu Veränderungen des konfessionellen Religionsunterrichtes angesichts zunehmender Konfessi-

onslosigkeit. In kurzen thematischen Beiträgen werden dann weitere Aspekte und Perspektiven für den RU beschrieben. Den Hauptteil des Heftes bilden aber wieder Beispielprojekte, in denen jeweils auch eine Unterrichtseinheit oder ein Unterrichtsentwurf vorgestellt wird.

Wie pragmatisch die Schülerinnen und Schüler auf den Schulhöfen mit den verschiedenen religiösen Traditionen umgehen, zeigt eine Begebenheit, die eine Kollegin erzählte. Die Kinder hatten auf einer Spielfläche ein totes Vögelchen entdeckt. Sie überlegten, wie sie es bestatten sollten. Zunächst wickelten Sie es nach islamischem Brauch in ein Tuch ein, begruben es und stellten anschließend ein Kreuz auf das Grab. Solche Anforderungssituationen für kooperativen RU gehören längst zum Alltag. Wie würden Sie in Ihrem RU auf die Begebenheit reagieren?

So wünschen wir Ihnen wieder eine anregende Lektüre und freuen uns auf Ihre Reaktionen!



Nadine Hofmann-Driesch
Nadine
Hofmann-Driesch



Christian Marker
Christian Marker



Uwe Martini
Uwe Martini



Matthias Ullrich
Matthias Ullrich

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

¹ https://comenius.de/Comenius-Institut/news/Konfessionell_kooperativ_kontextuell.php

ES IST ZEIT „AUF WIEDERSEHEN!“ ZU SAGEN UND „WILLKOMMEN!“

Vertraute Menschen verabschieden sich aus dem Institut und ein neues Gesicht freut sich darauf, mit der Arbeit beginnen zu können.



Die Begriffe PTI und Grundschule waren mehr als 13 Jahre lang fest verbunden mit dem Namen von **Brigitte Weißenfeldt**. Drei Generationen von Lehrplänen hat die studierte Grundschullehrerin in ihrer beruflichen Laufbahn erlebt und zum Teil mit

entwickelt. Langjährige Weggefährten waren am 19. Juni nach Marburg gekommen, um Weißenfeldt in den Ruhestand zu verabschieden. Seit 2004 arbeitete sie im PTI danach im RPI. Viele Religionslehrende kennen sie aus einem Weiterbildungs- oder Qualifizierungskurs oder aus den Lernwerkstätten in Kassel oder Marburg. Dass Brigitte Weißenfeldt eine echte Netzwerkerin ist, zeigte sich an den vielen ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern, die gemeinsam mit ihr die Lernwerkstätten betreuten. Auch lag ihr die konfessionelle Kooperation stets am Herzen. Direktor Uwe Martini verabschiedete die Studienleiterin mit einem Blick auf ihr berufliches Wirken: „Ich durfte Sie gut genug kennenlernen, um sagen zu können, dass Sie mit Ihren vielen Talenten die Religionspädagogik sehr bereichert haben. Sie waren in der Rolle der Studienleiterin immer die Lehrerin, die sich den Kindern verpflichtet fühlte. Sie haben mit dazu beigetragen, dass in vielen Kindern das Antlitz des menschenfreundlichen Gottes aufleuchten konnte.“

Als Wermutstropfen empfindet Brigitte Weißenfeldt die Tatsache, dass ihre Stelle nicht neu besetzt werden wird und richtete einen Appell an die Kirche: „Es ist für unsere Gesellschaft von enormer Bedeutung, die Erziehung unserer Kinder so früh wie möglich professionell zu unterstützen und zu begleiten. Die Kirchen sollten dazu verstärkt ihren Beitrag leisten.“

Eine Verabschiedung in Kassel, Weißenfeldts langjähriger Wirkungsstätte, fand am 10. August 2017 im Haus der Kirche statt.

Am 27. Juni wurde in Marburg in einer kleinen Feierstunde der Geschäftsführer des RPI, **Heiko Manz**, aus seinem Dienst verabschiedet. Seit Mai 2016 war Herr Manz in dieser Funktion tätig. Am 12. März ist er zum Bürgermeister der Gemeinde Jesberg ge-

wählt worden und er freut sich darauf, dem Ruf der Wählerschaft zu folgen. Manz war trotz seines kurzen Wirkens ein wichtiger Teil des Institutes, das immer noch an vielen Stellen mit den Folgen des Fusionsprozesses zu tun hat. Gemeinsam mit Direktor Uwe Martini nutzte er den Gestaltungsspielraum und war ein geschätzter Gesprächspartner aller im Institut. Martini bescheinigte dem scheidenden Geschäftsführer „eine äußerst solide Verwaltungsarbeit“, die mit dazu beitrug, dass das Wachsen des gemeinsamen Institutes von EKKW und EKHN „auch weiterhin eine gute Entwicklung nehmen kann“.

Als langjährige Mitarbeiterin in der regionalen Arbeitsstelle in Nassau wurde **Martina Gerz** verabschiedet, um nach 13 Jahren in Nassau ab dem kommenden Schuljahr mit voller Stelle im Sekretariat einer Schule zu wirken. Frau Gerz war, nach den Worten von Uwe Martini, „in all



den Jahren eine Säule unserer Arbeit in Rheinland-Pfalz.“ Nadine Hofmann-Driesch, Studienleiterin in Nassau, schloss sich dem an: „Sie, Frau Gerz, werden uns fehlen, denn Sie haben immer die Belange der Arbeit im Institut im Blick gehabt.“ Viele Kolleginnen kamen, um Frau Gerz für ihre Arbeit, auch in der MAV zu danken und ihr für ihre weitere Zukunft alles Gute zu wünschen.

Willkommen geheißen wurde **Alexandra Metz**, die zum 1. Juli 2017 die Nachfolge von Heiko Manz als Geschäftsführerin des Institutes antreten wird. Die 47-Jährige war während der vergangenen 10 Jahre im Amt für Revision der EKKW in Kassel als stellvertretende Leiterin tätig. Sie wurde in Lich geboren und arbeitete zuvor im Kirchenkreisamt in Hofgeismar und in Schmalkalden sowie im Landeskirchenamt. Privat ist Frau Metz seit 27 Jahren im Karneval aktiv, momentan als Sitzungspräsidentin des Vereins „Goldene Elf Hofgeismar“. Sie lebt gemeinsam mit ihrem Mann in Hofgeismar. Direktor Martini freute sich in seiner Ansprache auf die Zusammenarbeit mit Metz, die sich durch eine „gute Fähigkeit, Menschen für sich zu gewinnen“ auszeichnet. Frau Metz freut sich darauf, den „Garten des RPI“ mit bearbeiten zu dürfen.



Nadine Hofmann-Driesch



© Bild: Peter Kristen

NÄCHSTENLIEBE SCHAFFT KLARHEIT

Eine Aktion der EKKW für Demokratie und gegen Extremismus

Christen praktizieren Nächstenliebe und Solidarität und treten damit auch für Demokratie und gegen jede Form von Extremismus ein. Das soll mit dieser Aktion der Evangelischen Kirche von Kurhessen und Waldeck (EKKW) deutlich werden. Dabei werden Tücher verteilt mit der Aufschrift „Nächstenliebe schafft Klarheit. Evangelische Kirche für Demokratie – gegen Extremismus“. So wie die Tücher für Klarheit auf Brillen und Bildschirmen sorgen, so braucht es einen klaren Blick in den politischen und religiösen Debatten.

Das RPI der EKKW und der EKHN stellt zu diesem Thema verschiedene Anregungen und Entwürfe für den Unterricht zur Verfügung.

Ich sehe dich! Eine Unterrichtssequenz zum Thema „Nächstenliebe schafft Klarheit“ von Dr. Anke Kaloudis (RPI Frankfurt) für die Jahrgangsstufe 9/10:

Vorurteile verstellen den Weg zum Gegenüber und können zu extremistischen Haltungen führen. Für diese Mechanismen werden die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert. Sie können durchbrochen werden, wenn der andere so gesehen wird, wie er ist: „Ich sehe Dich!“ Am Ende der Einheit sollen die Schülerinnen und Schüler bspw. überlegen, wo sie die Tücher verteilen können. Auch ein Gottesdienst in der Kirchengemeinde oder in der Schule kann zum Motto des Tuches gestaltet werden.

Nächstenliebe schafft Klarheit für Demokratie – gegen Extremismus. Ideen für die Konfirmandenarbeit zur Aktion der EKKW von Katja Friedrichs-Warneke, Dr. Achim Plagentz und Annika Panzer, RPI der EKKW und der EKHN, Marburg

Die Aktion der EKKW macht auf die Nächstenliebe als tragenden Pfeiler einer demokratischen Kultur aufmerksam. Als Aktion, die mit einem Alltagsgegenstand auf praktische Vollzüge zielt, bietet sie zunächst gute Anknüpfungsmöglichkeiten für eine lebensorientierte Konfirmandenarbeit. Die Konfirmandeneinheit konzentriert sich auf den biblischen Ausgangspunkt, exemplarisch an der Geschichte vom barmherzigen Samariter. Die Idee ist, die Tücher in einem Gottesdienst zum Thema, an dem die Konfi-Gruppe beteiligt ist, zu verteilen.

Nächstenliebe schafft Klarheit. Evangelische Kirche für Demokratie – gegen Extremismus. Vorschlag für eine Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II, die in eine Aktion münden kann

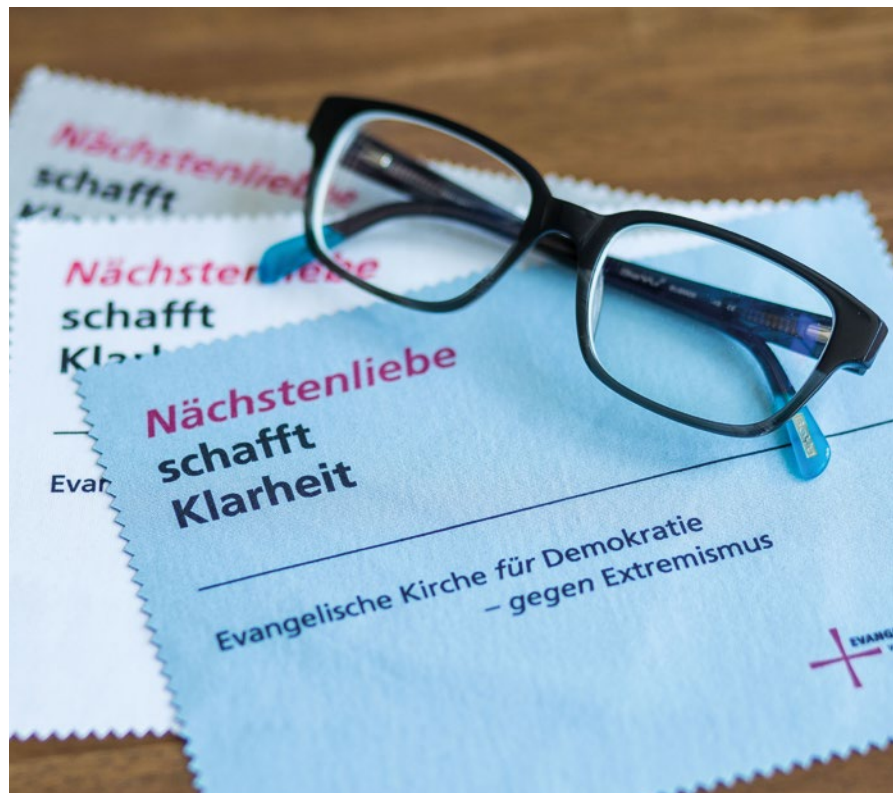
Entwerfen Sie eine kurze Spielszene zu dem Motto „Nächstenliebe schafft Klarheit – Evangelische Kirche für Demokratie – gegen Extremismus“, in der das Brillentuch der Aktion der Öffentlichkeitsarbeit EKKW vorgestellt wird. Die eingeübte Spielszene wird vor Publikum präsentiert (z. B. im Rahmen einer schulischen oder kirchlichen Veranstaltung ...). Alternative: Falls die Erarbeitung einer Spielszene nicht möglich ist, könnte man auch die Aufgabe stellen, einen ca. fünfminütigen Radiobeitrag zu entwickeln.

Download der Unterrichtsentwürfe www.rpi-ekkw-ekhn.de

Bestellungen:

Das Tuch kann kostenfrei (auch in größeren Mengen) zur Verteilung bestellt werden bei:

Ulrike Wagner
Dezernat Bildung /
Landeskirchenamt
Sekretariat und Sachbearbeitung
Tel.: 0561-9378-261
E-Mail: ulrike.wagner@ekkw.de



„DIE CHRISTEN BETEN DOCH NUR, WENN JEMAND STIRBT!“ ODER „DER HAT DAS BÖSE ALLAHUAKBAR-WORT GESAGT!! HILFE!!!“

Diese Sätze waren der Ausgangspunkt für die Entwicklung einer religiös-kooperativen Unterrichtsreihe für eine 3. Klasse zum Thema Gebet. Die Gruppe setzt sich aus jeweils acht Schülerinnen und Schülern des islamischen Religionsunterrichtes und des evangelischen Religionsunterrichtes einer gemischt-konfessionellen Lerngruppe zusammen. Deutlich zeigte sich in allen Lerngruppen, dass die Schülerinnen und Schüler sich im sonstigen Lernbetrieb durchaus als Muslime und Christen wahrnehmen, aber nicht viel voneinander wissen und kaum darüber sprechen.

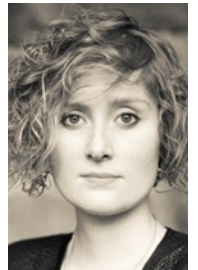
Wir überschrieben die Einheit zum Thema Gebet mit der Leitfrage: „Wer bin ich und wer bist du?“ Religiosität verbindet sich besonders in der Phase der einsetzenden Pubertät mit der Frage nach Identität und Identifikation, die wir als Ausgangspunkt nahmen. Es ging uns dabei zunächst um Selbstfindung und Selbstwahrnehmung, aber auch um Abgrenzung und die Frage nach dem „Anderen“. Nicht nur Gemeinschaft sollte angestrebt werden, sondern auch Standpunktbestimmung: Wer weiß, was das eigene ist, entwickelt ehrliches Interesse für das Fremde. Erst dann ist auf einer Metaebene die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden möglich. So besprachen wir beispielsweise den Gebetsruf und die Kirchenglocken als Gruppe gemeinsam, schauten uns hingegen

das Vater Unser und die Al-Fatiha zunächst in getrennten Gruppen an, um sie danach einander vorzustellen und zu vergleichen. Im Schreiben individueller Gebete wurde Gehörtes vertieft und mündete nach gemeinsamer ausführlicher Reflexion in eine multireligiöse Andacht zum Thema Frieden und eine gemeinsame Abschlussfeier.

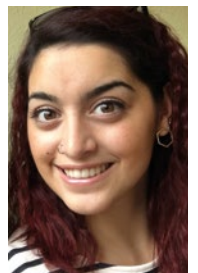
Die Durchführung zeigte, dass die fünf Wochen allen Schülerinnen und Schülern Spaß gemacht hatten. Sie kamen auf neue Ideen und Fragen, spürten das gegenseitige Interesse und genossen die Profilierung (Das kenne ich; Das machen wir so; Wie ist das bei euch?). Vielleicht waren die Zwischenfragen sogar am spannendsten. Sie wurden in einem Briefkasten gesammelt und jeweils zu Beginn der Stunden besprochen: Glauben die Christen an einen oder an drei Götter? Müssen Kinder im Ramadan auch fasten? Ist Gott tot? Alle Kinder wünschten sich eine Fortsetzung.

Das Material und die ausführliche Unterrichtseinheit finden Sie im Internet unter www.rpi-impulse.de. Sie wird in einem Workshop beim RU-Tag am 27.09.2017 in Lich vorgestellt.

Sophia Schäfer (Vikarin in Lollar) und Bensu Ince (Referendarin für IRU an der Grundschule Lollar)



Sophia Schäfer



Bensu Ince

RELIGIONSLEHRERINNEN UND RELIGIONSLEHRER ERHIELTEN IHRE VOCATIO

Etwa einhundert evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer aus der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) wurden am 17. Mai in der Mainzer Christuskirche in ihren Dienst eingeführt. Bei dem feierlichen Gottesdienst überreichte ihnen Kirchenpräsident Dr. Volker Jung ihre Bevollmächtigungsurkunden. Die Lehrerinnen und Lehrer, von denen etwa ein Drittel aus Rheinland-Pfalz stammt, dürfen nun mit allen Rechten und Pflichten Evangelische Religion unterrichten.

Bei dieser großen Zahl war selbst die große Mainzer Christuskirche gut gefüllt. Viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer hatten ihre Ehepartner, Kinder, Eltern und Freunde zu dem feierlichen Anlass mitgebracht. Unter den zahlreichen Besuchern des Gottesdienstes befanden sich aber auch Schulleiterinnen und Schulleiter, Fachleiterinnen und Fachleiter der Staatlichen Studienseminare sowie Vertreterinnen und Vertreter der staatlichen Schulaufsicht und der katholischen Bistümer in Hessen und Rheinland-Pfalz.

In seiner Predigt führte Kirchenpräsident Jung aus: Religion ist das Fach, in dem „Grundfragen des Lebens berührt werden“. Über die Vermittlung notwendigen Grundwissens hinaus gehe es im Religionsunterricht auch darum, „darüber nachzudenken, was dieses Leben mit uns macht“. So böten die Stunden auch Raum dafür, über Krisensituationen zu sprechen, seien es der schulische Erwar-

tungsdruck oder persönliche Probleme wie bei der Trennung der Eltern. Dabei könnten „die Bilder des Glaubens“ helfen, weil sie zeigten, „dass es Hoffnung und Halt auch in schwierigen Situationen gibt“. Der Religionsunterricht ist nach Jung „Unterricht im Vertrauen auf Gott und Unterricht zum Vertrauen in Gott und damit Vertrauen in uns selbst und das Leben, mit dem wir beschenkt sind“.

Die Dekaninnen und Dekane der rheinland-pfälzischen Dekanate der EKHN nahmen ebenfalls am Gottesdienst teil, um im Anschluss daran „ihre“ Lehrerinnen und Lehrer persönlich willkommen zu heißen.

Durch die Bevollmächtigungsgottesdienste, die die EKHN seit 2008 in dieser Form durchführt, wird nicht nur die Bindung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer zu ihrer Kirche gestärkt, sondern auch umgekehrt die binnenkirchliche Wahrnehmung und Wertschätzung für ihren Dienst in der Schule gesteigert.

Dr. Christoph Meier



IST RELIGIONSUNTERRICHT NACH ART 7.3 GG ZUKUNFTSFÄHIG?

Perspektiven für die Weiterentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts¹

Bernd Schröder

Der rechtliche Rahmen, der bis heute für den sog. konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland verbindlich ist, trat vor bald einhundert Jahren mit der Weimarer Reichsverfassung (1919) bzw. dem Grundgesetz (1949) in Geltung. Die filigrane Rechtskonstruktion des Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG, die der positiven Religionsfreiheit Rechnung trägt, aber auch die negative Religionsfreiheit achtet (Art. 4 GG), die der geschichtlich gewachsenen Rolle der evangelischen und katholischen Kirche Tribut zollt, aber prinzipiell allen Religionsgemeinschaften Mitwirkungsrechte in Sachen Religionsunterricht gewährt (Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 WRV), hat sich als *ebenso sachgemäß wie sensibel und anpassungsfähig für Veränderungen der religiösen Landschaft* erwiesen – jüngst belegen dies etwa die Einführung islamischen Religionsunterrichts, der Aufbau konfessioneller Kooperation und die Entwicklung des Hamburger Weges.

Gleichwohl kommt die Debatte um Gestalt, Inhalt und Notwendigkeit des Religionsunterrichts nicht zur Ruhe.

1. Anlässe

Anlass für diese Debatte geben derzeit vor allem sechs Veränderungen:

1.1 Nachlassende Bindekraft der beiden großen christlichen Konfessionskirchen: Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die kraft eigener Zugehörigkeit zu einer Kirche bzw. Religionsgemeinschaft an einem der Religionsunterrichte teilnehmen sollen, ist rückläufig.



Prof. Dr. Bernd Schröder ist Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

1.2 Ungleichzeitige religiöse Pluralisierung: Religionsunterricht, der in gemeinsamer Verantwortung von Staat und kleineren Religionsgemeinschaften (christlich-orthodox, islamisch, alevitisch) angeboten wird, kommt nicht flächendeckend zustande. Zugleich aber wächst – in bestimmten Regionen – der Bedarf an immer mehr Spielarten konfessionellen Religionsunterrichts.

1.3 Transformationskrise: Unter den Bedingungen der späten Moderne geraten religiöse Weltansichten und Lebensführungen unter Plausibilisierungsdruck – sie müssen zeigen, dass sie, gemessen an den Kriterien der allgemeinen Vernunft, naturwissenschaftlich-technischen Denkens und ökonomischer Effizienz, sinnvoll und verantwortbar sind.

1.4 Europäischer Anpassungsdruck: Auch wenn sich die Europäische Union offiziell Maßgaben für das Bildungssystem ihrer Mitgliedsstaaten versagt, entsteht durch Entscheidungen ihrer Mitgliedsstaaten und indirekte Entscheidungen *implizit* ein wachsender Vergleichsbedarf und Anpassungsdruck. Das Gefälle der Veränderungen verläuft in Richtung auf multireligiösen oder religionskundlichen Religionsunterricht.

1.5 Schulorganisatorische Marginalisierung: Religions-sensible Feinregelungen stoßen bei Schulleitungen und in Kollegien immer seltener auf Einverständnis; zudem delegitimieren die jüngsten Schulreformen, etwa die Kehre zur Kompetenzorientierung, die Förderung von Gesamtschulen und die Inklusion, äußere Differenzierungen.

1.6 Fraglichkeit der Stellenwertes von Ligaturen für die Gesellschaft: Die Pflege und Fortschreibung religiöser bzw. weltanschaulicher Ligaturen scheint in weiten Teilen der Bevölkerung und insbesondere auch in der Lehrerschaft als nicht notwendig empfunden zu werden; Religionen zumindest gelten weithin als etwas, über das lediglich zu informieren ist. Die Entscheidung darüber, ob man sich einer Religionsgemeinschaft anschließt und wie man diese Zugehörigkeit verstehen will, gilt zunehmend als private „Option“.²

Angesichts all dessen ist deutlich, dass es in der Debatte um Religionsunterricht nicht nur um dieses Fach allein

¹ Kurzfassung eines Vortrags, gehalten beim Studientag des RPI der EKKW und der EKHn zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts am 15. Mai 2017. Der Duktus dieses Beitrages folgt meinen Überlegungen in dem Sammelband: *Religionsunterricht wohin?* hg. von Bernd Schröder, Neukirchen-Vluyn 2014.

² Die Logik dahinter hat etwa der kanadische Philosoph Charles Taylor analysiert: *Ein säkulares Zeitalter*, Berlin 2012.

geht, sondern exemplarisch um die Platzfindung und die Adaption von Religion(en) in der Gesellschaft.

2. Faktische Entwicklungsrichtungen von Religionsunterricht

Unter dem Einfluss dieser und anderer Faktoren bleibt Religionsunterricht nicht statisch, sondern er verändert sich bereits – in Deutschland, aber auch in Europa. Ohne hier einzelne landesrechtliche Regelungen und Makro- wie Mikromodelle, die andernorts beschrieben werden,³ detailliert ansehen zu wollen, lassen sich folgende Entwicklungsrichtungen erkennen:

- 2.1 hin zu einem Nebeneinander von immer mehr Varianten von Religionsunterricht unter Inanspruchnahme von Art. 7.3 GG, etwa in Nordrhein-Westfalen oder Hessen,
- 2.2 hin zu verstärkter konfessioneller Kooperation, insbesondere in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Lippe,
- 2.3 hin zu einem (allen Schülerinnen und Schülern angebotenen) multireligiösen Unterricht, namentlich in England und Hamburg,
- 2.4 hin zu einem für alle Schülerinnen und Schülern obligatorischen religionskundlichen Unterricht, etwa im Kanton Zürich und in Norwegen,
- 2.5 hin zur Priorisierung von Ethikunterricht im Namen der gesellschaftlichen Mehrheit, z.B. in Berlin,
- 2.6 hin zur informellen Erteilung von Religionsunterricht im Klassenverband, insbesondere in Grund-, Gesamt- und Berufsbildenden Schulen.

Auch wenn diese Modelle nicht ‚abstrakt‘ zur Wahl stehen, gilt es doch a) einen Richtungsentscheid im Blick auf die Organisationsform zu fällen,⁴ b) Didaktik, Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts zu justieren, und c) an der gesellschaftlichen Meinungsbildung über die Notwendigkeit religiöser Bildung zu arbeiten.

3. Optionen

In den verschiedenen tatsächlich vorhandenen Modellen werden unterschiedliche Szenarien (und Leitvorstellungen) für den Umgang mit religiöser Pluralität und Religionsunterricht erkennbar. Sieht man von Extrema wie dem *unveränderten* Erhalt des Status Quo einerseits, der *Abschaffung* des Religionsunterrichts andererseits ab, lassen sich in groben Strichen vier solcher Szenarien unterscheiden:

- 3.1 *Option 1: Beibehaltung, Ausbau und regionale Flexibilisierung bestehender Strukturen – Pluralismusfähigkeit im Modus der Ausdifferenzierung und Regionalisierung.*

higkeit im Modus der Ausdifferenzierung und Regionalisierung.

Mit diesem Modell würde der bisherige Weg eines positionell verantworteten Religionsunterrichts fortgeschrieben und pluralitätsfreundlich weiterentwickelt.

- 3.2 *Option 2: Religionsunterricht gegliedert nach Religionen, nicht Konfessionen – Pluralismusfähigkeit im Modus der Vereinfachung*

Dieser Weg wurde bei der Einführung islamischen bzw. jüdischen Religionsunterrichts gemeinhin eingeschlagen; dies würde auf den christlichen Bereich übertragen eine erhebliche schulorganisatorische Entlastung mit sich bringen. Die Etablierung eines solchen allgemein-christlichen Religionsunterrichts wäre allerdings international ein Sonderfall.

- 3.3 *Option 3: Umbau in Richtung eines multireligiösen Religionsunterrichts – Pluralismusfähigkeit im Modus der vereinten Verschiedenheit*

Ein solcher multireligiöser Unterricht wäre für die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern aller Denominationen bzw. Religionen und darüber hinaus auch für konfessionslose Schülerinnen und Schüler offen, doch er könnte sie im Sinne von Art. 7.3 GG nicht zur Teilnahme verpflichten; nach wie vor müsste ein Recht auf Abmeldung gewährleistet und ein nicht-religiöses Ersatz- oder Alternativfach vorgehalten werden. Mit diesem Szenario würde eine Adaption des sog. Hamburger Modells in der Fläche erprobt; der englische Religionsunterricht würde beliehen, allerdings an zwei gravierenden Punkten variiert: Die Konfessionalität der Lehrer/innen würde weiterhin vorausgesetzt; konfessionslose Schüler/innen würden voraussichtlich nicht ausnahmslos teilnehmen.

- 3.4 *Option 4: Grundlegender Neuentwurf eines allgemeinen Religions- und Weltanschauungsunterrichts – Pluralismusfähigkeit im Modus der Neutralisierung*

Mit diesem Modell würde ein bisher in Deutschland gemiedener Weg beschritten, der – nicht zuletzt – Art. 7.3. GG nicht mehr für sich in Anspruch nehmen könnte und damit die grundgesetzliche Garantie religiöser Bildung aufheben würde.

4. Wege zu einer Lösung

Angesichts der Dauer der Auseinandersetzungen um den Religionsunterricht, der eingefahrenen Wege der Positionierung und der weitreichenden Implikationen aller Modelle, werbe ich dafür, zunächst einen Schritt zurückzutreten. Es gilt, nicht umstandslos für ein Modell zu votieren, sondern sich über Entscheidungskriterien und den Weg hin zu einer Entscheidung zu verständigen.

In diesem Prozess wird deutlich, dass Kriterien verschiedener Provenienz geltend gemacht werden: *allgemeine* (wie etwa die Schulförmigkeit eines Zukunftsszenarios oder seine Rechtskonformität), *pädagogische* (wie die Unterstützung allgemeiner Bildungsziele der Schule und die Operationalisierbarkeit für die Lehrerbildung), *theologische* (wie etwa Religionsfreundlichkeit oder die Fokussierung der Wahrheitsfrage) und *religionspädagogische* (wie etwa die Bezugnahme auf Religion als Teil der Lebenswirklichkeit oder die Passung zum Selbst- und Berufsverständnis der Religionslehrerinnen und -lehrer).⁵

³ Zu den Makromodellen siehe Michael Meyer-Blanck: *Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, und Bernd Schröder: *Religionsunterricht und Europa*, in: Martin Rothgangel u.a. (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 7., grundlegend neu bearb. und erg. Aufl. 2012, 160-175. 175-190, zu den Mikromodellen Schröder, *Religionsunterricht wohin?* (s.o. Anm. 1), 7-16.

⁴ Dabei ist zu bedenken, dass nur die Entwicklungsrichtungen 1-3 vom Grundgesetz Art. 7.3 GG geschützt sind.

5. Plädoyer

Geht man diesen Weg der Urteilsfindung, lässt sich erkennen: Keines der vier Szenarien vermag sämtliche Kriterien zu erfüllen. Insofern steht man vor der Aufgabe a) zu gewichten, welche Kriterien vorrangig Beachtung finden sollen, und b) welche Organisationsform daraufhin angemessen erscheint.

Mein Plädoyer zielt darauf, Religionsunterricht unter Inanspruchnahme von Art. 7.3 GG weiterzuentwickeln, um die damit in Anspruch genommenen Rechtstitel (Schutz negativer, aber auch positiver Religionsfreiheit) zu wahren und den damit gegebenen Bestandschutz nicht zu gefährden. Anders gesagt: Ich plädiere dafür, keinen Systemwechsel (hin zur Religionskunde) zu vollziehen, sondern an einem Religionsunterricht, der mit der transparenten Positionalität der Lehrenden arbeitet, festzuhalten.

Angesichts der Ungleichzeitigkeit der Verhältnisse innerhalb Deutschlands gilt es zudem, sich von der Vorstellung zu verabschieden, Religionsunterricht allerorten einheitlich organisieren, didaktisch konzipieren und realisieren zu können. Vielmehr sind regionale (und schul-formspezifische) Gestaltungsfreiräume zu bejahen bzw. zu begrüßen.

Weiterhin bejahe ich als nächstdringliche Weiterentwicklung den Ausbau konfessioneller Kooperation – und zwar zum einen so, dass nicht allein Lerngruppen zusammengelegt, sondern auch Maßnahmen ergriffen werden, um die didaktische Qualität des Unterrichts und die dialogische Entfaltung konfessioneller Traditionen zu verbessern, und zum anderen so, dass nicht allein evangelische und römisch-katholische Lesarten, sondern die konfessionellen Reichtümer des Christentums zur Geltung kommen.

Und schließlich gilt es, dieses interkonfessionelle Lehren und Lernen von Beginn an nicht hermetisch abzuschließen (gegenüber kooperativen Beziehungen zum Religionsunterricht anderer Religionen sowie zum Ethikunterricht), sondern durchsichtig zu machen für interreligiöse und inter-weltanschauliche Lernarrangements, etwa so, dass Phasen interreligiöser Kooperation vorgesehen werden.

6. Desiderate

6.1 *Mit dem Paradigma transparenter und reflektierter Positionalität wuchern*

Es gilt, „Identität und Verständigung“ der SuS stärker als bislang ausweisbar zu fördern, das „Mehr“

an religiöser Bildung, das Art. 7.3. GG ermöglicht, im Dienst der Schule sichtbar zu machen, indem die Kooperationsfähigkeit verschiedener Konfessionen bzw. Religionen öffentlich gezeigt und Religion im Schulleben als Spielbein praktiziert wird.

6.2 *Kooperation mit anderen Konfessionen / Religionen strukturell erleichtern*

Es gilt, die Kooperationsmöglichkeiten nach EKD / DBK 1998 bzw. EKD 1994 / DBK 2017 zu realisieren und schulrechtlich zu verankern, die didaktische Qualität des konfessionell-kooperativen Lernens mit Hilfe von Unterrichtsmaterial, Fortbildungen und z.B. Stipendien für Religionslehrende anderer Konfessionen erhöhen, Lehrplanmodule für interreligiöses Lernen (mindestens 1x pro Doppeljahrgang an weiterführenden Schulen) zu entwickeln.

6.3 *Den Horizont und die Qualität der Religionslehrer-Bildung verbessern*

Im Rahmen der Möglichkeiten des modularisierten Studiums gilt es, in der ersten Ausbildungsphase Glaubensbiografie und Positionalität der angehenden Religionslehrenden zu thematisieren und deren Entwicklung durch „Lernen in Begegnung“ (Exkursionen etc., aber auch Mentorate) zu fördern. Zudem bedarf es perspektivisch einer Aufwertung ‚konfessions-kundlicher‘ wie ‚religionstheologischer‘ Inhalte. Aus- wie Fortbildung von Religionslehrenden sowie Unterrichtsmaterial gilt es auf konfessionelle und interreligiöse Kooperation auszurichten.

6.4 *Den RU nicht mit Kompensationsansprüchen der Kirche überfrachten, sondern als Forum religiöser Bildung unterstützen und kirchliche Kinder- und Jugendarbeit verbessern*

Mit wachsender kooperativer Ausgestaltung des Religionsunterrichts gilt es eine für Kinder und Jugendliche einladende, attraktive Gemeindearbeit auszubauen und Initiativen zur Förderung religiöser Erziehung in der Familie zu fördern. Auch der Dialog zwischen Religionslehrenden und Gemeinden bedarf der Intensivierung.

6.5 *Ethikunterricht als Alternative profilieren und zugleich das Gespräch suchen*

Um Ethik- und Religionsunterricht als Alternativen zu profilieren, sollten Religionslehrende nicht als Unterrichtende im Ethikunterricht eingesetzt werden, gleichwohl soll die gegenseitige Verdeutlichung „säkularer“ und religiöser Perspektiven, auch das fach-übergreifende Gespräch vertieft werden.

6.6 *Die Möglichkeiten des RU realistisch bestimmen*

Die vorgesehenen Lernarrangements dürfen nicht zu komplex, die Aufgaben des Religionsunterrichts nicht anders als schrittweise ausgebaut werden. Materialien wie Handlungsempfehlungen sollten so fehlerfreundlich wie möglich gestaltet werden.

Schließlich und endlich gilt es Religionsunterricht mit einer gewissen Gelassenheit zu betrachten – weder seine Form noch sein Inhalt sind unmittelbar heilsrelevant; es ist ein Angebot für junge Menschen auf einem Weg der Auseinandersetzung mit Fragen religiöser Lebensdeutung und -führung, der sich für sie möglichst sinnhaft und gewinnbringend darstellen sollte.

⁵ Dazu i.E. mein Beitrag „Auf dem Weg zu einer Option für die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen“, in: Schröder, Religionsunterricht wohin? (s.o. Anm. 1).

⁶ Bernd Schröder: Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive, in: Jan Woppowa u.a. (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart (erscheint Herbst 2017).

⁷ Mirjam Schambeck sf / Bernd Schröder: Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse, in: Konstantin Lindner u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell, kooperativ, kontextuell, Freiburg u.a. (erscheint Herbst 2017).

⁸ Bernd Schröder: Vernetzung – Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und seine Brücken zu weiteren Konfessionen und Religionsgemeinschaften, in: Lindner, Religionsunterricht (s.o. Anm. 8).

ZUSAMMEN IST MAN WENIGER ALLEIN ...

Überlegungen zu einer ökumenischen Bildungsverantwortung von morgen ¹

Jan Woppowa

„Zusammen ist man weniger allein“ – so lautet der Titel eines Romans der französischen Schriftstellerin und Journalistin Anna Gavalda aus dem Jahr 2004, wenig später verfilmt als sympathische Komödie mit melodramatischen Zügen, sozusagen als eine Liebeserklärung ans Leben in seiner alltäglichen Komplexität. Denn die Erzählung beschreibt das nicht so ganz konfliktfreie Zusammenleben von vier völlig unterschiedlichen Personen in einem Pariser Appartement.

Evangelische und katholische Christinnen und Christen sind gar nicht so unterschiedlich, wie uns so manches Klischee oder das eine oder andere Überbleibsel aus den Zeiten der Konfessionalisierung weismachen möchte. Aber evangelische und katholische Christinnen und Christen sind zusammen weniger allein angesichts vieler komplexer Aufgaben, die eine religiös plurale und nicht selten religionskritisch eingestellte postmoderne Gesellschaft für sie bereithält. Zumal dann, wenn es um eine gemeinsame Gestaltung dieser Gesellschaft und ihrer Zukunft geht.

Dabei ist die Rede von einer ökumenischen *Bildungsverantwortung* zunächst einmal ungewöhnlich. Denn der Begriff *Bildungsverantwortung* ist von seinem Ursprung her und auch hinsichtlich seiner Verwendung eher im evangelischen Kontext geläufig, seltener im katholischen und schon gar nicht als begriffliche Dimension kirchlicher Ökumene. Zweifelsohne aber gibt es eine lange Tradition kirchlicher Bildungs(mit)verantwortung gegenüber der Gesellschaft, die evangelisch wie katholisch geprägt ist. *Ökumenische* Bildungsverantwortung wäre dann also weniger ein schon institutionalisierter Topos als vielmehr Zukunftsauftrag *von und für morgen* – und zwar deshalb, weil eine religiöse Bildung aus christlichen Wurzeln zukünftig glaubwürdig und wirkungsvoll in der Gesellschaft wohl nur noch dann auftreten kann, wenn sie zunehmend ökumenisch verantwortet wird.

Ich sehe drei Aufgaben einer solchen ökumenischen Bildungsverantwortung:

1. *Elementarisieren*, das heißt in theologischer und religionspädagogischer Weise den Kern eines christlichen Weltzugangs öffentlich neu plausibel machen.
2. *Einladen*, das heißt die religiöse Subjektwerdung (nicht nur, aber insbesondere) junger Menschen fördern und den christlichen Glauben als Lebensoption neu ins Spiel bringen.
3. *Entwickeln*, das heißt den konfessionellen Religions-

unterricht als Fach in der öffentlichen Schule zukunftsfähig machen.

1. Elementarisieren

Elementarisierung im Sinne des von Karl Ernst Nipkow begründeten religionsdidaktischen Modells der Unterrichtsplanung meint hier nicht die bloße Vereinfachung oder Trivialisierung theologischer Inhalte. Sie ist vielmehr Konzentration auf den Kern einer Sache, und zwar im didaktischen Blick auf die lernenden Subjekte. Man fragt nach der Grundstruktur einer Sache, damit diese verstanden werden und eine Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz entfalten kann. Man fragt zugleich danach, mit welchen eigenen Erfahrungen und Fragen die Menschen an diese Sache herantreten. Beide Seiten sind – im Sinne der Korrelationsdidaktik – in ein kritisch-produktives Gespräch zu bringen, damit sich echte Bildung ereignen kann.

In diesem Sinne liegt eine zentrale Aufgabe zukunfts-fähiger religiöser Bildung im ständig zu bewältigenden Elementarisieren von zentralen Überzeugungen und Hoffnungen der jüdisch-christlichen Tradition (vgl. 1 Petr 3,15). An erster Stelle zähle ich dazu ein engagiertes Wachhalten und Plausibilisieren der Gottesfrage mitten in den Irrungen und Wirrungen unseres alltäglichen Lebens. Denn den einschlägigen soziologischen Jugendstudien der letzten Jahre zufolge verschwindet bei jungen Menschen immer mehr die Vorstellung von einem personalen Gott. Und zwar nicht aus atheistischen Überzeugungen heraus, sondern eher zugunsten eines diffusen Glaubens an ein transzendentes oder ir-



Prof. Dr. Jan Woppowa lehrt Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

¹ Stark gekürzter Festvortrag zur Eröffnung des ökumenischen „Hauses der Religionspädagogik“ in Fulda am 12.01.2017 (Der Redestil wurde weitgehend beibehalten).



© Bild: Peter Kristen

gendwie göttliches Wesen. Das ist unbedingt ernst zu nehmen, macht es aber umso schwieriger, daran die konkrete Vorstellung von einem biblisch bezeugten Gott anzubinden, der – und das mag ein elementarer Kern christlichen Glaubens sein – sich selbst den Menschen mitteilt und ihnen bis zur Ununterscheidbarkeit ähnlich werden kann. Darüber hinaus verlieren für Jugendliche konfessionelle Zugehörigkeiten immer mehr an Relevanz und wirken innerhalb ihrer Altersgruppen weit weniger trennend als die Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen Milieus.

Um die Lebensrelevanz der jüdisch-christlichen Glaubenstradition in der heutigen Lebenswelt von jungen und auch älteren Menschen überhaupt noch plausibel machen zu können, braucht es den Blick auf das entscheidend Christliche und die Sprache des Elementaren. Und das gelingt gegenüber einer zunehmend entkonfessionalisierten Gesellschaft überzeugend nur in einer gemeinsamen Verantwortung der Christen. Eine solche ökumenische Bildungsmitverantwortung birgt darüber hinaus ein gesellschafts- und kirchenkritisches Potenzial. Denn der Blick auf den Kern der christlichen Botschaft und Gottesrede hält den mahnenden Blick für die „Maße des Menschlichen“² wach. Dort, wo die Würde des Menschen angefragt und bedroht ist, sind Christinnen und Christen ungeachtet ihrer konfessionellen Herkunft gefragt, Position zu beziehen und zu handeln.

Dabei sind konfessionelle Besonderheiten und Differenzen keineswegs zu verleugnen, ganz im Gegenteil: In der jüngeren ökumenischen Theologie ist das Prinzip der *Komplementarität* zu einer ökumenischen Denkform geworden, die Einheit als versöhnte Verschiedenheit begreift und konfessionsspezifische Perspektiven gerade nicht hinter sich lassen möchte. Komplementarität denkt konfessionelle Spezifika in ihrer Unterschiedlichkeit auf

das gemeinsame Zentrum hin: „Christen bekennen den einen Glauben an Jesus Christus dadurch gemeinsam, dass sie dies in unterschiedlichen theologischen Denkformen tun; sie geben dem einen Glauben im Sprechen eine unterschiedliche konfessorische Gestalt, sie verantworten den einen Glauben gemeinsam in der Welt, indem sie verschiedene Akzente in ethischer Hinsicht setzen [...] Die Denkfigur der Komplementarität ist in der Lage, die Unterschiedlichkeit im Bekennen mit dem gemeinsamen Bekenntnis zu Jesus Christus zusammenzuhalten.“³

2. Einladen

Wenn eine allgemeine Menschenbildung zur umfassenden Bildungsmitverantwortung der Kirchen gehört, dann zählt dazu die religiöse Subjektwerdung von jungen Menschen im schulischen Religionsunterricht, und zwar jenseits kirchlicher Rekrutierungsinteressen, sondern in radikaler Diakonie: im Dienst am Menschen und seiner Menschwerdung, wie es bereits 1974 die Würzburger Synode in ihrem Beschluss zum Religionsunterricht festgeschrieben hat. Religiöses Lernen und religiöse Bildung können nicht unter Zwang geschehen, sondern rechnen mit der Freiheit des Individuums.

Eine Religionspädagogik, die sich in diesen Dienst der religiösen Subjektwerdung des Menschen stellt, kann daher nur eine *Religionspädagogik der Einladung* sein.⁴ Von einer solchen Einladung erzählt der Evangelist Lukas (vgl. Lk 19,1-10): wie Jesus sich selbst einlädt als Gast bei dem Zöllner Zachäus und diesen zugleich einlädt zu einem neuen Leben, zu einer neuen Menschwerdung. Es sind diese und viele andere Erzählungen, die uns sensibel machen wollen für den Einladungscharakter der jesuanischen Botschaft. Nicht zuletzt sind dabei genau die Menschen angesprochen, die eher scheu am Rande stehen oder wie Zachäus auf den Baum steigen, die suchenden und zweifelnden Menschen, die religiös interessierten, aber christlich unerfahrenen Zeitgenossen: die „Zachäusmenschen“ (Tomáš Halík).

Eine Religionspädagogik der Einladung hat zweierlei im Blick zu behalten: einerseits die Einladung zu Lernorten, an denen sich christlicher Glaube in den alltäglichen Formen eines christlichen Lebensstils bewährt; andererseits aber auch die Einladung zur rationalen Durchdringung und öffentlichkeitswirksamen Elementarisierung der jü-

² Vgl. die gleichnamige Denkschrift der EKD aus dem Jahre 2003.

³ Wolfgang Thönissen: *Anwalt des Dialogs aus Überzeugung. Plädoyer für eine ökumenische Denkform der Komplementarität*, in: H. Baer/M. Sellmann (Hg.): *Katholizismus in moderner Kultur*, Freiburg 2007, 185-198, 196 f.

⁴ Vgl. Gottfried Bitter: *Chancen und Grenzen einer Spiritualitätsdidaktik*, in: T. Schreijäck (Hg.): *Werkstatt Zukunft. Bildung und Theologie im Horizont eschatologisch bestimmter Wirklichkeit*, Freiburg-Basel-Wien 2004, 158-184, hier insbes. 167-178.

disch-christlichen Tradition einschließlich des Werbens für religiöse Bildung. Ich denke dabei nicht zuletzt an solche Bildungsangebote, bei denen insbesondere Religionslehrerinnen und Religionslehrer ihren persönlichen religiösen, spirituellen Lebensformen neu auf die Spur kommen und damit an ihrer religionspädagogischen Professionalität arbeiten können.

Auch eine solche spirituelle Dimension religiösen Lernens und Lehrens im Rahmen einer ökumenischen Bildungsverantwortung kann komplementär ausgefüllt werden: So begegnen beispielsweise in der „Entdeckung einer spirituellen Verwandtschaft“⁵ zwischen zwei so unterschiedlichen Zeitgenossen und kirchlichen Antipoden wie Martin Luther und Ignatius von Loyola die elementaren Inhalte christlichen Glaubens und Lebens, und zwar im Gewand der je eigenen Spiritualität dieser leidenschaftlichen Gottsucher, beiderseits sich gegenseitig bereichernd, ergänzend, anfragend. Die spirituelle Lektüre kann zur Einladung werden, in komplementärer Weise zum Kern des Christlichen vorzudringen.

3. Entwickeln

Einen, wenn nicht den zentralen Ort einer ökumenischen Bildungsverantwortung gegenüber der Gesellschaft stellt meines Erachtens der schulische Religionsunterricht dar. Man könnte auch sagen: Seine konzeptionelle Weiterentwicklung wird zur gegenwärtigen und zukünftigen Bewährungsprobe einer gemeinsamen Bildungsverantwortung der Kirchen im öffentlichen Raum.

Dass religiöse Bildung als notwendiger Bestandteil allgemeiner Bildung gilt, findet mittlerweile öffentlich durchaus wieder Zustimmung. Denn aus Sicht der Zivilgesellschaft vermag der Religionsunterricht in erster Linie dazu dienen, Menschen unterschiedlicher Religionen und Kulturen zu einem konfliktfreien und toleranten Zusammenleben zu befähigen. Auch wenn das aus religionspädagogischer Sicht nicht ausreicht, um religiöse Bildung zu begründen, findet man mit diesem Argument doch eine breite öffentliche Unterstützung für den Religionsunterricht. Weit weniger plausibel zu machen ist aber, dass dieses Schulfach in der Regel immer noch konfessionell getrennt zu erteilen ist. Dabei gibt es hinreichend theologische wie religionspädagogische Gründe, den christlich verankerten Religionsunterricht der Zukunft konfessionell-kooperativ und mithin ökumenisch zu gestalten, wenn er überhaupt noch eine Zukunft haben soll.

Für eine Umsetzung und qualitative Weiterentwicklung konfessioneller Kooperation haben erst kürzlich die deutschen Bischöfe in ihrer Erklärung zum konfessionellen Religionsunterricht votiert.⁶ Das leitende Anliegen der Schrift liegt sowohl in der *Zukunftsfähigkeit* des schulischen Religionsunterrichts in seiner konfessionellen Gestalt als auch in seiner *Qualitätsentwicklung* als ein pädagogisch sinnvolles Angebot schulischer Bildung. Im Schnittpunkt dieser beiden Linien liegt der Gedanke einer *erweiterten Kooperation*, das heißt einer nicht nur

projektartigen oder phasenweisen Kooperation. Aus religionspädagogischer Sicht steht dieser Zusammenhang zwar inhaltlich schon lange offenkundig vor Augen, wird jetzt aber auch auf katholischer Seite amtskirchlich bestätigt. Mit anderen Worten: Die Zukunft eines qualitativ hochwertigen Religionsunterrichts in der Schule ist notwendig gebunden an die Einrichtung sowie konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung eines Unterrichts in „gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum“⁷. Zugleich zeugt die Erklärung von der Anerkennung unterschiedlicher Modelle der Kooperation, so dass die Organisation von Religionsunterricht von nun an auf regionale, kontextabhängige Lösungen hin gedacht wird und insbesondere nicht mehr als bundeseinheitliches Modell. Theologische und religionspädagogische Begründungen für einen nicht konfessionskundlichen, sondern *konfessionsbewusst und differenzsensibel* gestalteten Unterricht münden in einem starken Bild vom Religionsunterricht als einem „ökumenisch bedeutsamen theologischen Lernort“⁸.

In der zukünftigen konzeptionellen Profilierung dieses Unterrichts muss sich eine ökumenische Bildungsverantwortung von morgen bewähren: in der wohlwollenden Unterstützung für die Entwicklung entsprechender Lernmaterialien und zugelassener Unterrichtswerke für konfessionell heterogene Lerngruppen, in der Bereitstellung praxisfördernder Strukturen auf bildungspolitischer Ebene und nicht zuletzt in der stützenden Begleitung der Lehrkräfte. Bei diesen Entwicklungsaufgaben für einen *Religionsunterricht der Zukunft* geht es um nichts weniger als um die *Zukunft des schulischen Religionsunterrichts* schlechthin.



© Bild: Peter Kristen

⁵ Christiane Brendel / Adelheid Wenzelmann: *Martin Luther und Ignatius von Loyola. Entdeckung einer spirituellen Verwandtschaft*, Würzburg 2017.

⁶ Die deutschen Bischöfe: *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*, Bonn 2016; vgl. kommentierend: Jan Woppowa, *Zur Praxisrelevanz der neuen bischöflichen Erklärung zum RU*, in: *KatBl* 142 (2017) 61-66.

⁷ Die deutschen Bischöfe 31.

KONFESSIONELLER RELIGIONSUNTERRICHT ANGESICHTS ZUNEHMENDER KONFESSIONS- LOSIGKEIT. ZWÖLF THESEN

David Käbisch

Eine These ist bekanntlich ein kurzer Behauptungssatz, der begründet werden muss, weshalb allgemein anerkannte Tatsachen keine Thesen darstellen. Doch was ist bezogen auf die Herausforderung der Konfessionslosigkeit eine allgemein bekannte Tatsache? Ich bin mir bewusst, dass bereits zu dieser nur auf den ersten Blick simplen Frage bereits kontroverse Diskussionen in der Theologie und Religionspädagogik geführt wurden – und noch geführt werden. Die folgenden Thesen erheben daher nicht den Anspruch, alle strittigen Punkte zu erfassen.

1. Konfessionslosigkeit in religionssoziologischer Perspektive

Erstens: **In den letzten Jahrzehnten hat sich die Zahl der Menschen, die in Deutschland formal keiner Konfession oder Religion angehören, kontinuierlich erhöht**, in Westdeutschland auf ca. 17%, in Ostdeutschland auf 74% mit den bekannten Unterschieden zwischen Alt und Jung, Stadt und Land sowie Nord und Süd, auf die ich an dieser Stelle nicht eingehen kann.¹

Zweitens: **Die formale Mitgliedschaft in einer Konfessions- und Religionsgemeinschaft gibt noch keine Auskunft über die Religiosität eines Menschen**, d. h. es gibt sowohl „religionslose Kirchenmitglieder“ als auch „religiöse Konfessionslose“.² Diese Aussage führt natürlich sofort zu der Frage, was ich unter der Religiosität eines Menschen verstehe. Ohne an dieser Stelle

ausführlich auf den von mir vorausgesetzten Religionsbegriff eingehen zu können, sind mir bei der Arbeit mit Konfessionslosen drei Kriterien wichtig geworden: Der Religionsbegriff sollte erstens eine Unterscheidung von Religion und Nicht-Religion ermöglichen, er sollte zweitens anschlussfähig an das Alltagsverständnis von Religion und Nicht-Religion sein (was beispielsweise bei der Rede von Fußball oder Kino als Religion nicht der Fall ist), und er sollte drittens dem Selbstverständnis der Religionsgemeinschaften entsprechen, was mir insbesondere im Blick auf den Islam wichtig geworden ist. Kurzum: Ein Mensch ist religiös, wenn er an einer religiösen Praxis in Form von Gebeten, Gottesdiensten, Kasualien oder Gemeindeguppen partizipiert. Damit komme ich zu meiner dritten These.

Drittens: **Wer mit Konfessionslosen ins Gespräch kommt, hat es meist mit Menschen zu tun, die an keiner religiösen Praxis partizipieren** und dabei auch nichts vermissen. Auch wenn es, wie gesagt, „religionslose Kirchenmitglieder und religiöse Konfessionslose“ gibt, liegt die größte Gruppe unter den Konfessionslosen „in der Überschneidung von Konfessions- und Religionslosigkeit“.³ Hinweisen möchte ich in diesem Zusammenhang auf die Daten des Religionsmonitors aus dem Jahr 2008, die durch neuere Untersuchungen bestätigt werden: 96% der hier befragten Konfessionslosen besuchen nie einen Sonntagsgottesdienst, 85% kennen keine Gebetspraxis, 70% verneinen den Glauben an Gott und 81% geben an, nie religiöse Erfahrungen gemacht zu haben.⁴

Viertens: Wer mit Konfessionslosen über religiöse Themen ins Gespräch kommt, hat es in der Regel nicht nur mit Menschen zu tun, die an keiner religiösen Praxis partizipieren; es handelt sich meist auch um **Personen, die sich nicht einmal vorstellen können, warum Menschen an einer religiösen Praxis partizipieren** und beispielsweise nach Mekka pilgern, ihr Kind taufen



Prof. Dr. David Käbisch lehrt Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts an der Goetheuniversität Frankfurt am Main.

¹ Vgl. Gert Pickel: *Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich*, in: Gert Pickel/Kornelia Sammet (Hg.), *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch*, Wiesbaden 2011, 43-77.

² Dazu Monika Wohlrab-Sahr: *Das stabile Drittel – Religionslosigkeit in Deutschland*, in: *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2009, 151-168, und Detlef Pollack: *Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa*, München 2009, 126-132.

³ Pickel: *Atheistischer Osten und gläubiger Westen?* 43.

⁴ Vgl. Wohlrab-Sahr: *Das stabile Drittel*, 154.

lassen oder in bestimmten Situationen um den Segen Gottes bitten.

Genau an diesem Punkt setzen die folgenden Überlegungen zum didaktischen Umgang mit Konfessionslosigkeit im Religionsunterricht an. Viele Schülerinnen und Schüler können sich, wie gesagt, nicht einmal vorstellen, warum Menschen überhaupt an einer religiösen Praxis partizipieren. Daher sind m. E. Aufgabenformate für den Religionsunterricht zu entwickeln, mit denen Schülerinnen und Schüler ihre Imaginationsfähigkeit auf dem Feld der Religion entwickeln und anwenden können. Daher fünftens: **Eine performanzorientierte, d. h. an religiösen Handlungen orientierte Didaktik fördert die Imaginationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und ist daher in besonderer Weise für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen geeignet.** Selbstverständlich soll das religiöse Handeln auch Aufschluss über das Denken und Fühlen religiöser und nichtreligiöser Menschen geben.

2. Das Denken, Fühlen und Handeln religiöser und nichtreligiöser Menschen verstehen

Die performative Religionsdidaktik ist in den vergangenen 15 Jahren vielfach zur Projektionsfläche all dessen geworden, was Religionspädagogen und -pädagoginnen aus guten Gründen ablehnen. Neben dem Vorwurf der Praxisferne, der unterschwelligen Mission, der banalisierenden Folklorisierung von Religion und der Künstlichkeit performativer Lernaufgaben hat sich die Diskussion vor allem am Begriff des Probehandelns entzündet. Nicht immer haben Befürworter und Kritiker allerdings hinreichend dargelegt, was das Handeln von anderen Formen des Agierens (z. B. dem Verhalten und Benehmen), was das religiöse Handeln von anderen Formen des Handelns (z. B. dem politischen, wirtschaftlichen, sozialen und ethischen) und was das Handeln vom Probehandeln unterscheidet.

Ich verstehe unter einer religiösen Handlung alle praktischen Gestaltungsformen einer Religion, darunter das Lesen religiöser Texte, das Sprechen von Gebeten, das Singen von Liedern, die Teilnahme an Andachten, Gottesdiensten und Kasualien, das Feiern von Festen und das religiös motivierte Helfen, das sog. diakonische Handeln. Gegen dieses allgemeine Verständnis einer religiösen Handlung kann eingewandt werden, dass es sich in der Regel um determinierte Verhaltensweisen handelt, die Menschen via Sozialisation und Erziehung erlernen, ohne sich je dafür oder dagegen entschieden zu haben. Gleichwohl werde ich im Folgenden nicht von religiösen Verhaltensweisen, sondern von religiösen Handlungen sprechen, um als sechste These das Ziel des Religionsunterrichts zu benennen: **Der konfessionelle Religionsunterricht hat zum Ziel, dass Schülerinnen und Schüler das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen verstehen, die an einer (in der Regel konfessionell determinierten) religiösen Praxis partizipieren oder sich – aus welchen Gründen auch immer – dagegen entscheiden.**

Religionslehrkräfte, die mit ihren Schülerinnen und Schülern über religiöse Handlungen ins Gespräch kommen wollen, berichten immer wieder von der Schwierigkeit, über etwas sprechen zu wollen, was sich die Kinder und Jugendlichen nicht einmal vorstellen können.

Daher sind Aufgaben wichtig, die die Imaginationsfähigkeit fördern, wie es beispielsweise auch bei der bewährten Arbeit mit Dilemmageschichten im Religionsunterricht der Fall ist. Es handelt sich auch hier um eine Methode, um mit Schülerinnen und Schüler über Handlungssituationen ins Gespräch zu kommen, die diese in der Regel nicht aus eigener Anschauung kennen, z. B. das Problem der Sterbehilfe oder einer militärischen Intervention in Krisengebieten. Die Schülerinnen und Schüler handeln auch hier nicht selbst auf dem Feld der Sterbehilfe oder Krisenintervention, sondern imaginieren Handlungssituationen, um das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen in solchen Situationen zu verstehen. Jede Lehrkraft, die neben „Reli“ auch Deutsch, Geschichte oder Fremdsprachen unterrichtet, ist mit solchen Aufgabenformaten vertraut. Wichtig ist mir daher an dieser Stelle zu betonen, dass der performanzorientierte Religionsunterricht einem allgemeindidaktischen Unterrichtsprinzip folgt. Oder zugespitzt gesagt: Wer die didaktische Legitimität von Probehandlungen in Frage stellt, stellt den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach im Fächerkanon einer Schule in Frage. In Thesenform heißt dies: **Eine performanzorientierte Religionsdidaktik zielt auf ein „handlungsorientiertes Verstehen von Religion als einer Praxis“ unter unterrichtlichen Bedingungen ab.**⁵

3. Weitere methodische Ansätze zum gemeinsamen Lernen mit Konfessionslosen

Das Problem, wie Schülerinnen und Schüler sachgemäß über eine ihnen unbekannte religiöse Praxis ins Gespräch kommen können, ist in der Religionsdidaktik wiederholt beschrieben worden. Um den performanzorientierten Lösungsansatz besser einordnen zu können, bietet es sich also an, in der gebotenen Kürze weitere Ansätze und „Lösungen“ des didaktischen Problems zu skizzieren. So machen Michael Wermke, Manfred Pirner und andere Vertreter einer medienweltorientierten Religionspädagogik zu Recht darauf aufmerksam, dass auch Konfessionslose religiöse Handlungen oft aus Filmen, Musikclips und anderen Medien kennen; der Religionsunterricht kann also auf Medienerfahrungen zurückgreifen oder religiöse Handlungen medial einspielen, wenn er religiöse Handlungen thematisieren will (das wäre Lösungstyp 1).

Michael Domsgen und Frank Michael Lütze suchen das beschriebene Problem mit der Forderung zu lösen, dass Partizipationsangebote an einer religiösen Praxis außer-

⁵ Bernhard Dressler: *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch.* In: *rhs* 45 (2002) 1, 11-19, hier 16.

halb des Unterrichts an Schulen etabliert werden sollten, damit Konfessionslose religiöse Handlungen bei Schulandachten, Projektwochen mit der Kirchengemeinde vor Ort oder auf Exkursionen in diakonische Einrichtungen usw. kennenlernen können (das wäre Lösungstyp 2).⁶ Hans Mendl und andere plädieren wiederum dafür, dass der Religionsunterricht selbst zu einem Ort religiösen Handelns wird, indem die Schülerinnen und Schüler im Unterricht meditieren, beten oder Schulandachten vorbereiten (das wäre Typ 3).⁷

Eine performanzorientierte Religionsdidaktik, die hier als vierter Lösungstyp vorgestellt wird, unterscheidet sich dadurch von medienweltorientierten Ansätzen, dass religiöse Handlungen nicht medial eingespielt, sondern im Modus unterrichtlicher Inszenierung und Imagination thematisiert werden sollen. Die Lösung des beschriebenen didaktischen Problems wird also nicht außerunterrichtlich, sondern binnenunterrichtlich gesucht, ohne den Unterricht selbst zu einem Ort religiöser Praxis zu erklären. Kurzum in Thesenform: **Eine performanzorientierte Religionsdidaktik hat nicht die Partizipation, sondern die Reflexion einer religiösen Praxis zum Ziel.** Genau diese Differenz unterscheidet den schulischen Religionsunterricht von der Bildungsarbeit in der Gemeinde.



© Bild: Peter Kristen

4. Aufgabenformate für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Die bisherigen didaktischen Überlegungen bleiben abstrakt und praxisfern, wenn sie nicht an Beispielaufgaben konkretisiert werden können. Die Evaluation eines Modellversuches zum konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes in der gemeinsamen Verantwortung des Bistums Fulda und des RPI der EKKW und der EKHn im Bereich Fulda (siehe Artikel in diesem Heft auf S. 20) setzt sich daher auch zum Ziel, entsprechende Aufgabenformate zu erproben. Jan Woppowa (Universität Paderborn), Carsten Gennerich (Evangelische Hochschule Darmstadt) und ich selbst (Universität Frankfurt am Main) begleiten den Modellversuch und entwickeln dafür Aufgabenformate, die auch für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen geeignet sein sollen. Die folgenden, in Thesenform formulierten Kriterien erscheinen dafür als besonders wichtig.

Erstens: **Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten Schülerinnen und**

Schüler nicht als Experten oder Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession in den Blick nehmen. Es kann jedoch von allen Kindern und Jugendlichen verlangt werden, dass sie das Denken, Fühlen und Handeln von religiösen und nichtreligiösen Personen beschreiben können, um ihre Sicht auf ein Problem von anderen Perspektiven unterscheiden und zwischen diesen wechseln zu können.

Zweitens: **Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten nicht voraussetzen, dass Schülerinnen und Schüler an einer religiösen Praxis teilnehmen, um über sie reflektieren zu können.** Es sind vielmehr solche Aufgabenformate auszuwählen, mit denen Kinder und Jugendliche lernen, zwischen einer Teilnahme- und Beobachterperspektive zu unterscheiden und zwischen diesen im Modus unterrichtlicher Inszenierung wechseln zu können.

Drittens: **Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten sich mit dem Denken, Fühlen und/oder Handeln religiöser und nichtreligiöser Menschen beschäftigen, um unsachgemäße Abstraktionen wie ‚der‘ Katholizismus, ‚der‘ Islam, ‚der‘ Atheismus, ‚der‘ Agnostizismus oder ‚die‘ Religionskritik vermeiden zu können.** Einer Didaktik des Perspektivenwechsels kann es also nicht allein darum gehen, dass Konfessionslose eine religiöse Perspektive (probeweise) übernehmen; auch für alle anderen Kinder und Jugendlichen bedeutet es eine Horizonterweiterung ihres Denkens, die Welt einmal so zu sehen, als ob es Gott nicht gäbe.

Viertens: **Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten sich nicht nur mit Konfessionen und Religionen, sondern auch mit Kirchen- und Religionskritik in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen in Geschichte und Gegenwart beschäftigen.** Es scheint, dass bereits die Organisationsgestalt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes dabei helfen kann, dass Schülerinnen und Schüler diese Perspektivenvielfalt entdecken. Zu denken ist dabei an Lehrerwechsel und Phasen mit Teamteaching, in denen eine evangelische und katholische Lehrkraft jeweils ihre Sicht auf ein Thema darlegen. Eingespielte Interviews oder Expertengespräche mit Vertretern anderer Konfessionen und Religionen, aber auch mit Kirchen- und Religionskritikern können darüber hinaus helfen, dass Schülerinnen und Schüler den Unterschied zwischen religiösen und nichtreligiösen Welterschließungsperspektiven erkennen. Jedes Thema kann und muss heute aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Auch die Perspektiven konfessionsloser Schülerinnen und Schüler sind ein Teil dieser Perspektivenvielfalt.

⁶ Vgl. Michael Domsgen/Frank Michael Lütze (Hg.): *Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven.* Leipzig: EVA, 2013.

⁷ Hans Mendl: *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder.* München: Kösel, 2008.

RELIGIONSUNTERRICHT WOHN?

Perspektiven für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht entwickeln – Ergebnisse eines Studientages

Anke Kaloudis (für das Vorbereitungsteam)

Am 15. Mai hat das Religionspädagogische Institut der EKKW und EKHn unter dem Titel „Religionsunterricht wohin? Perspektiven für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht entwickeln“ zu einem Studientag geladen, an dem Gäste aus dem Bereich der Hochschulen, der staatlichen Schulämter und Studienseminare sowie der kirchlichen Referate, Ausschüsse und Kammern teilnahmen. Ziel war es, mit Vertretern und Vertreterinnen an den Schnittstellen von Kirche und Staat über religiöse Bildung in der Schule zu diskutieren und ins Gespräch zu kommen. Dabei stand die Frage nach der Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichtes im Mittelpunkt. Eine Frage, die sich nicht nur aufgrund des demografischen Wandels, sondern auch wegen der abnehmenden konfessionellen Bindung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften und dem Verlust einer Auskunfts-fähigkeit in religiösen Angelegenheiten stellt. Wie lässt sich konfessioneller Religionsunterricht in der Zukunft denken und modellieren?

Zahlen, Fakten und Beobachtungen aus dem „Feld“, ein Hauptreferat des Göttinger Praktischen Theologen Prof. Dr. Bernd Schröder sowie ein Markt der Möglichkeiten, der Einblicke in unterschiedliche konkrete (Schul-)Projekte gewährte, führten zu einer lebhaften und konstruktiven Diskussion.



Dr. Anke Kaloudis ist Studienleiterin am RPI der EKKW und der EKHn in der Regionalstelle Frankfurt mit dem Fachgebiet „Interreligiöses Lernen“.

Dabei lassen sich rückblickend drei Hauptlinien skizzieren:

1. Szenarien eines zukünftigen Religionsunterrichtes – JA zur „Konfessionellen Kooperation“

In der Diskussion um die Zukunft des Religionsunterrichts zeigte Bernd Schröder vier mögliche Szenarien auf¹: a) Nebeneinander bestehen ganz unterschiedliche konfessionelle Religionsunterrichte. Je nach regionaler Besonderheit gibt es zusätzliche konfessionelle „Spielarten“ des RU (z.B. alevitischer RU, orthodoxer RU etc). b) Im Modus der Vereinfachung und Elementarisierung entsteht ein christlicher RU – neben einem muslimischen und einem jüdischen. c) Es gibt einen multireligiösen RU, an dem alle Religionen und Konfessionen verantwortlich teilnehmen, daneben gibt es Ethik. d) Es wird ein Weltanschauungsunterricht etabliert, indem konfessionelle und religiöse Eigenheiten neutralisiert werden.

Eine leitende Perspektive sollte bei den Überlegungen für die nächsten Jahre das Festhalten und die Ausgestaltung von Artikel 7 Absatz 3 des GG sein, ohne Systemwechsel, hin zu einer Konfessionellen Kooperation mit regionalen Gestaltungsräumen.

2. Schritte hin zur Konfessionellen Kooperation – Anforderungen an das RPI

Für eine erfolgreiche Umsetzung von konfessioneller Kooperation werden folgende Maßnahmen im Sinne

nächster Schritte als notwendig erachtet: a) Klärung, wie in den Regionen an konkreten Schulen konfessionelle Kooperation eingeführt werden kann (Identifizierung von Schulen und Entwicklung von Fortbildungsformaten für die Lehrerteams), b) prozesshafte Begleitung und Unterstützung der Fachschaften vor Ort, c) flankierende didaktische Überlegungen: Wie können Lernprozesse in konfessionell-kooperativer Perspektive gestaltet sein? Als didaktische Leitkategorie wurde hier das Dialogische Lernen benannt. Welche Modelle konfessioneller Kooperation könnte es geben? Welches Unterrichtsmaterial müsste zur Verfügung stehen, um Lernprozesse zu gestalten?

3. Konfessionalität und Positionalität der Lehrkräfte

Damit konfessionelle Kooperation nachweislich didaktisch qualifiziert ist, ist sie auf die religiöse Sprachfähigkeit der Lehrkräfte angewiesen. Gerade der religiöse Sozialisations- und Traditionsabbruch von Schülern und Schülerinnen erfordert, dass Lehrkräfte auf (konfessionell geprägte) Religion hin ansprechbar sind und den Fragen einer Lerngruppe kompetent begegnen können. Dialogische Lernformen (mit Lehrkräften aus den Fächern Ethik, Katholische und Islamische Religion) könnten in allen Phasen der Lehrerbildung die Positionalität der Lehrkräfte fördern und zur Vergewisserung des eigenen Standpunktes beitragen. Darüber hinaus können durch Angebote des RPI Formen von Spiritualität und gelebtem Glauben erfahrbar werden.

¹ Zur Vertiefung siehe den Grundsatzartikel von Bernd Schröder auf S. 5 in diesem Heft.

DIE ZUKUNFT DES KONFESSIONELLEN RELIGIONSUNTERRICHTS – ANMERKUNGEN ZUM NEUEN BISCHOFSWORT¹

Andreas Verhülsdonk

Angesichts der regional sehr unterschiedlichen Situation des Religionsunterrichts, die sich auch in den unterschiedlichen Regelungen in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (Kreis Lippe) widerspiegelt, haben die Bischöfe bewusst darauf verzichtet, ein bundesweites Modell der Kooperation der beiden Fächer vorzugeben. Sie beschränken sich vielmehr auf Empfehlungen, die einen Rahmen bilden, innerhalb dessen die Diözesen und Landeskirchen regionale Modelle entwickeln können. Auch die Frage, wie weit die Kooperation reichen soll und ob es sinnvoll ist, gemischt-konfessionelle Lerngruppen einzurichten, muss vor Ort entschieden werden. Zukünftig dürfte es somit eine gewisse Pluralität in der Konzeption und Organisation des Religionsunterrichts geben. Eine Vorgabe aber wird deutlich in Erinnerung gerufen: Alle Modelle müssen die rechtlichen Normen respektieren, die Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes vorgibt – zumindest in den Ländern, in denen dieser Artikel Anwendung findet. Denn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist ein konfessioneller Unterricht. Er ist je nach Lehrkraft katholischer oder evangelischer Religionsunterricht und kein drittes Fach. Die Konfessionalität des Religionsunterrichts ist für die Bischöfe nicht nur eine Frage der grundrechtskonformen Organisation, sondern vor allem der religionspädagogischen Konzeption.

Die theologische Grundlage der Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht sehen die Bischöfe in der Gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre des Lutherischen Weltbundes und der Katholischen Kirche (1999) und in der gegenseitigen Taufanerkennung von 2007. Kurz gesagt ist es der Konsens im Christusbekenntnis – die Rechtfertigungslehre ist die (nicht nur) reformatorische Auslegung dieses Bekenntnisses – und die gemeinsame Eingliederung in das „Volk Gottes aller Zeiten und Orte“, wie es in der Taufanerkennung heißt. Dem differenzierten Konsens im Christusbekenntnis steht jedoch ein Dissens in der Christusbefolgung gegenüber, der sich vor allem im unterschiedlichen Kirchenverständnis und mehr noch in der unterschiedlichen Kirchenpraxis manifestiert. Aufgrund dieses Dissenses ist ein gemeinsamer christlicher Religionsunterricht (noch) nicht möglich, wohl aber eine engere Kooperation.

Die Bischöfe machen somit einen theologisch begründeten Unterschied zwischen der Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht und der Kooperation z.B. mit dem islamischen oder jüdischen Religionsunterricht. Auf diesen Unterschied hinzuweisen, ist notwendig, weil die viel benutzte Formel „Gemeinsamkeiten stärken, Unterschieden gerecht

werden“ theologisch unterkomplex ist und auch für einen multireligiösen Unterricht, wie er etwa an den Hamburger Schulen angeboten wird, in Anspruch genommen werden kann.

Doch wie soll man mit den Unterschieden umgehen? Nun ist es naheliegend, die Unterschiede in der Art einer Konfessionskunde nebeneinander zu stellen. Auf diese Weise aber würde ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht den von Rudolf Englert beobachteten Trend zur „Versachkundlichung“ befördern.² Um diese Entwicklung zu vermeiden, greifen die Bischöfe auf den Begriff der „Hierarchie der Wahrheiten“ im Ökumenismusdekret *Unitatis redintegratio* (Nr. 11) des II. Vatikanums zurück, der in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur in der ökumenischen Theologie, sondern ebenso in der Religionsdidaktik rezipiert wurde.³ Die Unterschiede etwa im Umgang mit der Heiligen Schrift, im Kirchenverständnis oder in den Formen gelebten Glaubens sollen in ihrem Bezug zum Christusbekenntnis didaktisch erschlossen und gewichtet werden. Sie sind so zu thematisieren, dass die Schülerinnen und Schüler zu einem besseren Verständnis des Christusbekenntnisses und der Christusbefolgung gelangen können. Auf diese Weise kann der Religionsunterricht im Idealfall zum Ort ökumenischen Lernens werden.

¹ Gekürzter Artikel, Erstveröffentlichung in: „Religionsunterricht heute 01/2017“. Vollständiger Artikel auf www.rpi-impulse.de.

² Vgl. R. Englert/ E. Hennecke/ M. Kämmerling: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 117 u.ö.

³ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Der Religionsunterricht in der Schule* (1974). Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Arbeitshilfe Nr. 66, Nr. 2.4.1. Bonn 1998; Vgl. auch Kongregation für den Klerus, *Allgemeines Direktorium für die Katechese* (1997): Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls* Nr. 130 (Bonn 1997), Nr. 114f.



Dr. Andreas Verhülsdonk ist Geschäftsführer der Kommission für Erziehung und Schule (VII) der Deutschen Bischofskonferenz.

KONFESSIONELLER RELIGIONSUNTERRICHT UND DIE KONFESSIONALITÄT DER RELIGIONSLEHRKRÄFTE

Erkenntnisse aus einer empirischen Studie zum konfessorischen Profil von RU-Lehrkräften

Felix Kerntke

„Frau Merles, glauben Sie an Gott?“ oder „Herr Kerntke, würden Sie mit Jesus mitgehen, so wie seine Jünger?“ – Jetzt heißt es Farbe bekennen! Die Antwort wird ein Bekenntnis sein.

Solchen oder ähnlichen Formen von Positionierungen im Alltag des Religionsunterrichts ist die Studie nachgegangen, die ein Team an der Universität Frankfurt unter Leitung von Prof. Dr. Hans-Günter Heimbrock und Felix Kerntke in den Jahren 2012 bis 2015 in Frankfurt und Oberhessen durchgeführt hat. In dieser Zeit wurde mittels Online-Fragebögen und ausführlichen Interviews der Frage nachgegangen, wie Religionslehrkräfte in ihrer persönlichen, alltagsnahen Sprache die Bedeutung konfessioneller Positionen ihres Unterrichts beschreiben. „Worin sehen sie „das Evangelische“ im Religionsunterricht – auch im Verhältnis zur wachsenden Pluralität der Schülerschaft? Wie reagieren sie dabei auf Fragen der Schülerinnen und Schüler und welche didaktischen und methodischen Strategien setzen sie ein, um solche Momente des Bekenntens für den Unterricht fruchtbar werden zu lassen?“

In den Interviews mit Lehrkräften aller Schulformen und allen am Religionsunterricht beteiligten Berufsgruppen erschien religiöse Pluralität in der Schule als innerprotestantische, innerökumenische und interreligiöse Pluralität. Nur knapp die Hälfte des von uns erhobenen RU fand überhaupt in klassisch konfessionell getrennten Lerngruppen statt. Die Lehrkräfte reagierten darauf mit einer Hinwendung zu „evangelischen“ Prinzipien im Unterrichtsgeschehen als Ort ihres eigenen Konfessionsbezugs und in der Reflexion ihres beruflichen Handelns, wie beispielsweise die Betonung der Freiheit des Individuums vor Gott im Protestantismus. Gleichzeitig fiel es den Lehrkräften aber schwerer, konfessionelle Positionen zu erläutern und somit als typisch evangelische Grundaussagen erkennbar zu machen.

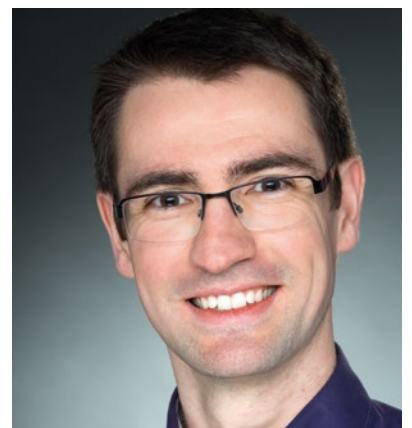
Darin drückte sich allerdings weniger eine Neigung zu weltanschaulichem Relativismus aus, als vielmehr eine nur gering ausgeprägte theologische Sprachfähigkeit.

Der Dogmatiker Wilfried Härle formuliert diese Verschiebung von sprachlichen Bekenntnissen zum Handeln positiv: Es wäre „eine verengte Sicht, zu meinen, Eltern [oder auch Lehrkräfte; Anm. d. Autors] würden nur oder primär durch ihr Reden ihr Verständnis des Christlichen in einer bestimmten konfessionellen Interpretation an ihre Kinder vermitteln. Sie tun dies viel umfassender und vielfältiger durch ihr Verhalten und ihre Lebensführung. Diese sind selbst Ausdruck eines bestimmten (zustimmenden oder ablehnenden) Verständnisses des christlichen Glaubens und damit (häufig unbewusst) auch Auslegung eines Bekenntnisses und einer konfessionellen Identität.“¹

Dass verbale oder habituelle Positionierungen einen wirkungsvollen Wert in Bildungsprozessen besitzen, wurde von fast allen interviewten Lehrkräften zum Ausdruck gebracht und als didaktisch-methodisches Instrument beschrieben. Den Schülerinnen und Schülern sollen Positionierungen als Vorbilder und Kontrastpositionen angeboten werden. In der Ausbildung der individuellen pluralen Weltanschauungen und Wertvorstellungen der Schüler enthalten die Lehrkräfte diesen mit wachsendem Alter bewusst ihre Positionen vor, damit diese nicht vorschnell die Lehr(er)positionen imitieren und damit nur auf den Unterricht bezogene Hohlformeln reproduzieren.

Das konfessionell Eigene wird also bewusst vorenthalten, bzw. der konfessorische Akt wird vermehrt den Lernenden zugetraut. Dies entspricht der Unterscheidung zwischen dem religiösen Bekenntnis der Lehrkraft auf der einen Seite, aus dem heraus er oder sie authentisch als Partner im religiösen Bildungsprozess antworten kann, und einem pädagogischen Bekenntnis zur Förderung der eigenständigen Identität der Bildungssubjekte auf der anderen Seite, also gerade die Ergebnisoffenheit hinsichtlich der Ziele (religiöser) Identitätsbildung.

In ständig wechselnden Kontexten, in denen der Religionsunterricht angesiedelt ist, unterrichten die von uns befragten Religionslehrkräfte deutlich sichtbar als evangelische Christen – manche mit weniger, manche mit größerer Distanz zur verfassten Kirche – und setzen kontextspezifisch das um, was sie als religiöse Bildung verstehen und den Kontexten angemessen ist. Sie sehen sich als qualifizierte Profis um die Bildungssubjekte dabei zu begleiten, ihre eigene religiöse Position zu finden und aus ihr heraus wertgebunden handeln zu können.²



Felix Kerntke ist seit 2017 Lehrer an der Bettinaschule Frankfurt am Main, vorher koordinierte er die hier vorgestellte Studie von 2012 bis 2015 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Ev. Theologie der Universität Frankfurt am Main.

¹ Wilfried Härle: *Dogmatik*. Berlin: de Gruyter, 2001, S. 155.

² Die gesamte Studie und Auseinandersetzungen europäischer Kollegen und Kolleginnen aus Religionspädagogik, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung in der zweiten und dritten Ausbildungsphase wurde veröffentlicht als Heimbrock, H.-G. (2017), *Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching, International contributions*, Münster, Waxmann.

ZUR SITUATION DES KONFESSIONELLEN RELIGIONSUNTERRICHTS IN RHEINLAND-PFALZ

Christoph Meier

Einen durchgehend konfessionsgebundenen Religionsunterricht gibt es in Rheinland-Pfalz nicht. Anders als in Hessen existieren keine Ausnahmeregelungen bei der Bildung von Lerngruppen, sei es wegen Lehrkräftemangel, sei es aus schulorganisatorischen Gründen, so dass die Schüler und Schülerinnen am Religionsunterricht der anderen Konfession teilnehmen können. Aus dem Fehlen von solchen Regelungen kann aber nicht geschlossen werden, dass bei der Bildung von Lerngruppen keine Ausnahmen vom Prinzip des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts gemacht werden.

In den einzelnen Schulformen stellt sich die Situation wie folgt dar: Im Bereich der BBS wird der Religionsunterricht in der Regel im Klassenverband erteilt, oft gehört nur noch eine Minderheit von Schülerinnen und Schülern der Evangelischen Kirche an. Dies gilt jedenfalls für den Religionsunterricht in der eigentlichen Berufsschule (duales System); daneben kann in Vollzeitausbildungsgängen der konfessionelle Religionsunterricht fortbestehen. Von einer bejahenden Grundhaltung her gehen die Lehrkräfte die in der Regel multireligiösen Unterrichtsaufgaben mit Kreativität und Engagement an. In den Förderschulen gilt weithin das sogenannte Klassenlehrerprinzip, wonach eine Klasse in allen Fächern nur von einer Lehrkraft unterrichtet werden soll. Was aber geschieht, wenn die Lehrkraft keine Facultas für Religion besitzt? In den Grundschulen gibt es verbreitet, jedoch regional unterschiedlich, die Praxis, während der ersten Jahrgangsstufe die Kinder durchgehend im Klassenverband zu unterrichten. In Grundschulen und Realschulen plus mancher Regionen gibt es wegen zu weniger evangelischer Schüler keine evangelischen Lerngruppen. Mit Zustimmung der Eltern besuchen sie den katholischen Religionsunterricht oder Ethik, sofern das Fach angeboten wird. An einigen Integrierten Gesamtschulen gibt es das Bestreben, den konfessionellen Religionsunterricht, jedenfalls in einigen Jahrgängen, durch einen Ethikunterricht für alle zu ersetzen – und zwar um der besonderen pädagogischen Ausrichtung dieser Schulform willen; oft werden diese Versuche von den Religionslehrkräften aus Überzeugung mitgetragen!

In den Fällen, in denen die genannten Abweichungen vom Konfessionsprinzip bekannt werden, versuchen die Kirchen die Schulen nach Kräften zu unterstützen, vor allem dadurch, dass sie dem Mangel an Lehrkräften durch die Zuweisung kirchlichen Personals entgegenwirken. Die Steuerungsmöglichkeiten darüber hinaus sind gering. In Beruflichen Schulen gibt es neben den Schulpfarrerinnen und Schulpfarrern oft zu wenige staatliche Religionslehrkräfte. Die Zukunft des Religionsunterrichtes an Förderschulen entscheidet sich an der Beibehaltung einer fachdidaktischen Einbindung von Religion in der Ausbildung. Darüber hinaus gilt: Dort, wo eine Schule, sei es aus organisatorischen, sei es aus pädagogischen Gründen, die Konfessionsbindung für die Unterrichtsorganisation aufhebt, wirken die Verantwortlichen beider Kirchen gemeinsam darauf hin, dass ein qualitativ hochwertiger Religionsunterricht erhalten bleibt. Es gilt der Grundsatz: die Konfession der Lehrkraft entscheidet über die Konfession des Unterrichts.

In den allgemeinbildenden Schulen führt die zunehmende Zahl von konfessionslosen Schülern zum Anwachsen der Ethikgruppen und -kurse. Der Islamunterricht kommt seit Jahren über den Pilotstatus nicht hinaus und wird bisher lediglich in einigen wenigen Schulen in Ludwigshafen, Mainz und Worms praktiziert. Immerhin wurde ein Weg zur pädagogischen und wissenschaftlichen Qualifizierung der Lehrkräfte eröffnet. Ein geordnetes Berufungsverfahren existiert indes nicht; in jedem Einzelfall ist die Zustimmung der betroffenen Eltern notwendig.

In dieser – unübersichtlichen – Situation denke ich nicht, dass ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, wie jetzt von manchen gefordert, die nötige orientierende Kraft entfaltet, dass er als neues Organisationsmodell den etablierten Religionsunterricht ablösen kann. Denn schon längst gilt: „Die Situation des RU ist ... von Ort zu Ort, von Region zu Region, Schulform zu Schulform, und sogar Schule zu Schule unterschiedlich“.¹ Dahinter gibt es kein Zurück mehr.

Vielmehr ist es „erforderlich, bereits existierende regionale Konzepte als kontextbezogene Antworten auf die vielgestaltige Situation wahrzunehmen und anzuerkennen. Genauso wichtig ist es, religionsunterrichtliche Konzepte und Organisationsformen zu entwickeln, die eine Passung an die Gegebenheiten vor Ort ermöglichen“ (ebd.).



Dr. Christoph Meier leitet das Kirchliche Schulamit (KSA) in Mainz.

¹ Positionspapier. Damit der RU in Deutschland zukunfts-fähig bleibt, S. 2, Download unter: <https://www.vhrr.de/aktuelles-termine/positionspapiere-und-stellungnahmen-zum-ru-in-deutschland/> (am 11.06.2017)

BERÜHRUNGSÄNGSTE ABBAUEN UND BEGEGNUNGEN ERMÖGLICHEN

Perspektiven des islamischen Religionsunterrichts in Hessen – Möglichkeiten der Kooperation mit konfessionellem Religionsunterricht der christlichen Konfessionen

Nurgül Altuntaş

Der bekenntnisorientierte islamische Religionsunterricht im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG¹ ist im Schuljahr 2016/2017 an den Grundschulen in Hessen ins vierte Schuljahr gegangen.

Während es in anderen Bundesländern (Baden Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz) weiterhin Schulversuche und -modelle gibt, die mit Hilfe von Beiratsmodellen und der Bremer Klausel in Bremen, Hamburg und in Berlin einen islamkundlich nahen Religionsunterricht durchführen, ist Hessen einen besonderen Weg gegangen. Hessen führte als erstes Bundesland bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht in Deutschland zum Schuljahr 2013/2014 auf der Grundlage von Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes ein.

Damit stellt der Islamische RU in Hessen nunmehr zwei der bisher insgesamt 13 Religionsgemeinschaften, die konfessionellen Religionsunterricht gemäß Grundgesetz anbieten: Evangelischer RU, Katholischer RU, Freireligiöser RU (Humanistische Gemeinschaft Hessen), Siebenten-Tags-Adventisten, Jüdischer RU, Mennonitischer RU, Syrisch-orthodoxer RU, Unitarischer RU, Islamischer RU Ahmadiyya, Islamischer RU DITIB, Alevitischer RU, Alt-Katholischer RU, Orthodoxer RU (Orthodoxe Bischofskonferenz).

Der bekenntnisorientierte islamische Religionsunterricht wird in diesem Schuljahr 2016/2017 an 56 Grundschulen (IRU-Grundschulen) erteilt.

Derzeit nehmen ca. 3000 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen eins bis vier an den beiden Arten bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts teil. Davon werden insgesamt ca. 2859 Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht nach dem Bekenntnis von DITIB Hessen sunnitisch und ca. 150 Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht nach dem Bekenntnis von Ahmadiyya Muslim Jamaat beschult.

Beide Arten islamischen Religionsunterrichts werden auf der Grundlage jeweils eigenständiger staatlicher Kerncurricula von fachlich qualifizierten staatlichen Lehrkräften in deutscher Sprache erteilt.

Die Schüler muslimischen Glaubens erleben zu Hause häufig eine islamische Tradition und Umgangsweisen, die eine andere Lebensform darstellen als die, die sie in der hiesigen Mehrheitsgesellschaft wahrnehmen. Sie leben in zwei Welten, Glaubensrichtungen und Wertesystemen.

Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass diese muslimischen Mädchen und Jungen durch die bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichte ihre Religion als Hilfe bei der Orientierung und Bewältigung grundlegender Fragen des Lebens im Sinne der Identitätsfindung und als Handlungsrahmen in konkreten Lebenssituationen erfahren.

Die grundsätzlichen Zielsetzungen dieser islamischen Religionsunterrichte und der anderen 13 Religionsunterrichte bestehen darin, dass die Schülerinnen und Schüler Grundkenntnisse über die eigene Religion erwerben und zur Religionsmündigkeit geführt werden.

Perspektivisch gilt dabei, dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich mit ihrer Religion reflexiv auseinanderzusetzen. Die islamischen Religionsunterrichte sollen interreligiöse, interkulturelle Kompetenzen und die Auseinandersetzung mit den Inhalten anderer Religionen ermöglichen. Ein systematischer, kontinuierlicher Religionsunterricht schafft Bezüge zwischen der Lebenswirklichkeit von



Nurgül Altuntaş ist Regierungsdirektorin im Hessischen Kultusministerium und zuständig für schulfachliche Kirchen- und Religionsangelegenheiten und Ethikunterricht.

¹ Grundgesetz Artikel 7 Absatz 3
„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“
(Vgl. auch Hessische Verfassung Artikel 57)

Kindern und Jugendlichen und der Notwendigkeit, sich in einer immer komplexeren Welt zu orientieren. Er vermittelt religiöses Grundwissen und öffnet einen Weg zum Dialog in Bezug auf die großen Sinnfragen des Lebens.

Zusammenarbeit zwischen den evangelischen, katholischen und islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern

Der schulische Alltag bietet vielfältige Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit fremden Religionen, Kulturen, Sprachen, Begabungen und dem Anderssein. Jede Schule hat ihr eigenes Bedingungsfeld für die religiöse Bildung und das Diversitätslernen. Dennoch stellt sich für jede Schule diese Aufgabe als Teil des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages. Dies setzt gute Kenntnisse des religiösen, kulturellen, sozialen Umfeldes der Schule und die Bereitschaft, sich mit eigenen pädagogischen Schwerpunkten auseinanderzusetzen, voraus. Hierbei ist es von Bedeutung, dass die Schule die Ausgangsbedingungen der Schule mit folgenden Fragen erfasst: „Gibt es an unserer Schule Kooperationen zwischen den konfessionellen Religionsunterricht? Gibt es an unserer Schule religionspädagogische und didaktische Modelle der christlichen und islamischen Konfessionen oder anderer Konfessionen, wie sind diese organisiert, arbeiten sie erfolgreich, welche Probleme gibt es? Haben wir schon einmal im Rahmen einer Konferenz das Lernen mit heterogenen Gruppen oder mit konfessionellen Religionsunterricht, die vor zunehmend religiöser und weltanschaulicher Pluralität stehen, erörtert?“

Die Frage nach dem „Eigenen“ (Vertrauten) und dem „Fremden“ (Unbekannten) in menschlichen Beziehungen und Begegnungen erfordert eine Einordnung in die persönlichen Vorstellungen, wie man leben will; sie ist ein konstitutives Moment in der Persönlichkeitsbildung und damit Teil der schulischen Erziehungsaufgabe.

Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, müssen sich die konfessionsbewussten Religionslehrerinnen und Religionslehrer des eigenen Verhaltens und der eigenen Rolle bewusst sein. Dies lässt sich nur durch das Hinterfragen der eigenen Lebensvorstellungen und Wahrnehmungsmuster erreichen.

Um bei Lehrkräften diesen Lernprozess differenzierter zu fördern und mit neuen Denkanstößen zu versehen, werden Fortbildungen in der Lehrerbildung angeboten. Beispielhaft zu nennen ist in diesem Zusammenhang die Fortbildungsreihe „Lernen im Dialog“ (s. Artikel S. 21), an der evangelische, katholische und muslimische Religionslehrerinnen und Religionslehrer sowie Ethiklehrkräfte von Grundschulen, an denen islamischer Religionsunterricht (IRU) erteilt wird, teilnehmen.

Der bekenntnisorientierte islamische Religionsunterricht ist in Hessen noch ein sehr junges Fach, deshalb bereichert diese Fortbildungsreihe sowohl die Religionslehrkräfte muslimischen Glaubens als auch die Lehrkräfte



christlicher Konfessionen hinsichtlich der Religionsdidaktik, aber auch ganz konkret in der Sammlung von Unterrichtsideen und -methoden.

Zentrale Aufgabenfelder zwischen den konfessionsbewussten Religionslehrkräften in ihrer Kooperation sollten sein, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem jeweiligen konfessionellen Religionsunterricht

- ihre religiöse Artikulationsfähigkeit stärken,
- aus der Innen- und Außenperspektive über die Grundlagen ihres Glaubens reflektieren,
- die Glaubenssätze mit ihrer Lebenswirklichkeit vergleichen und deuten,
- einen reflektierten Umgang mit religiösen Ritualen und Praktiken vornehmen,
- sich eine religiöse Sprachfähigkeit aneignen, um argumentieren zu können und
- Glaubenssätze deuten und verstehen können, um diese auf ihre eigene Lebenswirklichkeit hin begreifen und beziehen zu können.

Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Ansätze der interreligiösen Didaktik Kenntnisse über andere Religionen erwerben und Respekt und Toleranz gegenüber Andersgläubigen einüben.

Die Förderung der religiösen Bildung durch die Kerncurricula der Grundschulen soll auch dazu helfen, dass die Kinder lernen, Herabsetzungen, Anfeindungen, Pauschalisierungen und Vorurteilen gegenüber ihrer Religion argumentativ zu begegnen und einen Diskurs führen zu können.

Schule ist ein einzigartiger Ort der Begegnung und für viele Kinder und Heranwachsende oftmals die einzige Möglichkeit, mit anderen Religionen und Kulturen in Kontakt zu kommen. In der Schule werden alle Kinder einer Generation unabhängig ihrer Herkunft zusammengefasst. Die Möglichkeit in dieser Intensität die Unterschiedlichkeit der Menschen kennenzulernen, wird im späteren Leben niemals wieder so groß sein. Der konfessionelle Religionsunterricht und die Zusammenarbeit zwischen den Konfessionen und Religionen können hier das Fundament für Verständnis und Miteinander in der Bewahrung des Eigenen legen.

RELIGIONSUNTERRICHT IN KONFESSIONELLER KOOPERATION

Ein Pilotprojekt an vier nordhessischen Schulen

Christian Marker und Wolfgang Ritz

Autoren:

Christian Marker
Studienleiter, RPI Fulda
christian.marker@rpi-ekkw-ekhn.de



Wolfgang Ritz
Rektor i.K. in der Schulabteilung des
Bischöflichen Generalvikariats Fulda



Konfessionelle Kooperation – ist das nicht an Schulen schon die gängige Praxis? Was braucht es dann noch ein Pilotprojekt „Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation“? Was hat es auf sich mit diesem Projekt, auf das sich das Religionspädagogische Institut und die Schulabteilung des Bischöflichen Generalvikariats Fulda verständigt haben und an dem vier Schulen im nordhessischen Raum teilnehmen?

Nun: konfessionelle Zusammenarbeit gibt es in der Tat an nicht wenigen Schulen. Es gibt gemeinsame Fachkonferenzen, Absprachen über Unterrichtsinhalte, gemeinsame Projekte, ökumenische Schulgottesdienste. Allerdings ist es nach wie vor so, dass entsprechend der Erlassvorgaben konfessionelle Lerngruppen im Religionsunterricht einzurichten sind. Ausnahmen sind gemäß Erlass nur aus schulorganisatorischen Gründen möglich oder wenn RU-Lehrkräfte der einen oder anderen Konfession an der Schule fehlen. In diesem Fall können die Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht der jeweils anderen Konfession teilnehmen, wenn die beiden Fachkonferenzen und die betroffenen Religionslehrkräfte einverstanden sind und die beiden Kirchen zugestimmt haben. Festgelegt ist, dass bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte die konfessionellen Besonderheiten und Prägungen mit dem Ziel gegenseitigen Verstehens behandelt werden sollen.

Sicherlich werden sich Lehrkräfte Mühe geben, der jeweils anderen Konfession im Unterricht gerecht zu werden. Aber können sich die Unterrichtenden mit ihrer konfessionellen Prägung und ihrer Ausbildung wirklich in die jeweils andere Art und Weise christlichen Glaubens hineinversetzen? Das Projekt „Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation“ setzt genau an dieser Stelle an. Es richtet sich an Schulen, an denen die Einrichtung konfessioneller Lerngruppen in den vergangenen Jahren große Schwierigkeiten bereitet hat und an denen Lehrpersonal

für evangelischen und für katholischen Religionsunterricht vorhanden ist. Ziel ist es, diese Lehrkräfte in einer zweijährigen Weiterbildung für einen „Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation“ fachlich zu qualifizieren. Dabei werden die Themenbereiche aufgegriffen, in denen die Differenzen zwischen den Konfessionen am deutlichsten hervortreten. Insgesamt sind – neben der Auftakt- und der Abschlussveranstaltung – pro Schulhalbjahr ein Studientag und ein bis zwei Studiennachmittage vorgesehen:

Dem Projekt liegt eine Didaktik des Perspektivenwechsels zugrunde, wie sie beispielsweise von dem katholischen Religionspädagogen Jan Woppowa (Universität Paderborn) entwickelt wurde. Seiner Auffassung nach geht es heute darum, konfessionelle Differenzen als besondere Lernchancen eines Unterrichts in konfessionell heterogenen Lerngruppen zu begreifen und sich dabei gerade nicht mit dem „kleinsten gemeinsamen Nenner“ zufriedenzugeben.

Die Fachgruppen der an dem Modellprojekt beteiligten Schulen haben die Aufgabe, für ihre Schule ein Fachcurriculum zu entwickeln, das dem Ansatz eines Religionsunterrichts in konfessioneller Kooperation gerecht wird. Dazu sind Unterrichtsvorhaben und -themen zu identifizieren, bei denen ein Perspektivwechsel angebahnt werden kann. Auch sollen entsprechende Unterrichtsbausteine von den katholischen und evangelischen Unterrichtenden in Kooperation entwickelt werden. Weiterhin ist auszuloten, wie sich die konfessionelle Kooperation dann im konkreten Unterricht realisieren lässt, z.B. durch geeignete Unterrichtsmaterialien, Lehrerwechsel, Einladen von Experten, außerschulische Lernorte.

Zum Ende hin wird das Projekt „Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation“ evaluiert. Dafür konnten Prof. Woppowa, Prof. Käbisch und Prof. Gennerich gewonnen werden. Schon jetzt ist aber klar, dass es – in welcher Form auch immer – eine Weiterführung geben muss. Die Empfehlungen der katholischen Bischöfe „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“, die eine erweiterte Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht ermöglicht, ermutigt dazu, weitere Schritte in diese Richtung zu gehen und Modelle der Kooperation zu entwickeln. Diese werden nicht überall gleich sein, sondern kontextbezogen die jeweiligen regionalen Gegebenheiten beachten.

Auftakt: 28.09.2016	Einführung: Konfessionalität – Didaktik der Perspektivenverschränkung	Prof. Dr. Jan Woppowa
1. Studientag: 04.11.2016	Kirchenverständnis	Dr. Markus Lersch (kath.) Christian Marker (ev.)
2. Studientag: 14.02.2017	Eucharistie – Abendmahl	Prof. Dr. Cornelius Roth (kath.) PD Dr. Volkmar Ortman (ev.)
3. Studientag: 19.09.2017	Heiligenverehrung, Kirchenjahr	Prof. Dr. Cornelius Roth (kath.) Prof. Dr. Lutz Friedrichs (ev.)
4. Studientag: 20.02.2018	Theologie der Ökumene	N.N. (kath.) Prof. Dr. Ulrike Link-Wieczorek (ev.)
Abschluss: 04.05.2018	Gottesdienst mit Übergabe der Zertifikate	

LERNEN IM DIALOG

Einblicke in eine interreligiöse Lehrerfortbildung

Anke Kaloudis

Zur Genese der Fortbildung

Seit vier Jahren gibt es einen bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht in Hessen. Er wurde im Schuljahr 2013/2014 eingeführt und wird derzeit an 56 Grundschulen mit ca. 3000 Lernenden von ca. 80 muslimischen Lehrkräften unterrichtet. Islamischer Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach nach Art. 7 Abs. 3 GG. Er wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der muslimischen Religionsgemeinschaften DITIB Landesverband Hessen und Ahmadiyya Muslim Jamaat erteilt. Ziel ist u.a. die religiöse Urteilsbildung der Schüler und Schülerinnen auf der Grundlage der Kerncurricula für den islamischen Religionsunterricht. Im nächsten Schuljahr 2017/2018 ist die Einführung von islamischem Religionsunterricht in der Sekundarstufe I angedacht. Die Lehrkräfte sind ausgebildete staatliche Lehrer und Lehrerinnen, die einen Weiterbildungskurs durchlaufen oder ein grundständiges Studium absolviert haben. Für den Bereich der Grundschule ist die Justus-Liebig-Universität in Gießen und für den Bereich der Sekundarstufe I die Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt verantwortlich.

Insgesamt zeigt sich: Die Fächergruppe Religion und Ethik hat mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichtes ihr Gesicht verändert. Evangelische, katholische und muslimische Religionslehrkräfte sowie Lehrkräfte im Fach Ethik kommen mit Kindern über Fragen nach Gott, Glauben und Werte ins Gespräch. Neben den Herausforderungen für jede einzelne Schule, die die Einführung des Islamischen Religionsunterrichtes mit sich gebracht hat, ist aber auch deutlich, welcher Gewinn damit verbunden ist: Viele unterschiedliche Perspektiven treffen in einer Schule zusammen und bereichern sich gegenseitig. Was tröstet und Mut im Leben macht, kann ganz unterschiedlich beantwortet werden; die Antworten des Anderen können mich zum Nachdenken anregen und mich bei meinen eigenen Antwortversuchen weiterbringen. Und die Frage danach, wer die Welt erschaffen hat, wird erst dann interessant, wenn unterschiedliche Antworten miteinander ins Gespräch gebracht und diskutiert werden. Lernen im Gespräch oder im Dialog ist ein Gewinn!

Vor diesem Hintergrund ist aus einer Kooperation des religionspädagogischen Institutes in Frankfurt, des Pädagogischen Zentrums in Naurod und des Hessischen Kultusministeriums eine Fortbildung erwachsen, die Lernen im Dialog für Lehrkräfte ermöglichen will. Für den Zeitraum November 2016 bis Juni 2017 wurden Lehrerteams von Grundschulen mit den Fächern Evangelische, Katholische und Islamische Religion eingeladen. Ziel der Fortbildungsreihe, bei der die Teilnehmenden sechs von acht Modulen wählen konnten, ist die Erweiterung der eigenen Fachkompetenz durch Dialog und Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Perspektive, Sensibilisie-



Worum geht es:

Im Rahmen einer interreligiösen Lehrerfortbildung sind Unterrichtsbausteine entstanden, die das Thema Weihnachten aus christlicher und muslimischer Perspektive beleuchten. Die Schüler und Schülerinnen setzen sich mit Hilfe einer Lerntheke mit der christlichen Weihnachtsgeschichte auseinander und vergleichen diese mit der islamischen Variante. Die Unterrichtsbausteine sind differenziert ausgearbeitet und für die Grundschule sowie für die Sekundarstufe I geeignet.

Autorin:

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



Klassenstufen:

Jahrgang 3-4 und 8-10

Stundenumfang:

je nach Schulform 5-8 Stunden

Kompetenzen:

Die Schüler und Schülerinnen können
(je nach Jahrgangsstufe)

- die christliche und muslimische Überlieferung des Weihnachtsfestes voneinander unterscheiden,
- die christliche Weihnachtsgeschichte ansatzweise als Geburt des Sohnes Gottes erläutern,
- die christliche Deutung von Jesus als Sohn Gottes gegenüber der muslimischen Deutung von Jesus als Gesandtem abgrenzen.

Material:

- Die Grundschul-Bibel, hrsg. v. Axel Wiemer, Klett-Verlag, Stuttgart 2014
- Hamideh Mohaghegi / Dietrich Steinwede: Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache, S. 74
- <http://www.kinderfunkkolleg-trialog.de/themen/jesus/>
- Lamy Kaddor / Rabeya Müller: Der Koran für Kinder und Erwachsene, München 2008, S.168-170. Empfehlung: Dieser Text muss gekürzt und für Unterrichtszwecke vereinfacht werden.
- <http://www.konfirmandenarbeit-ekkw-ekhn.de/downloads/06-apostolische-glaubenbekennt.pdf> (das Arbeitsblatt M4.1, gekürzt)

rung für die unterschiedlichen didaktischen Möglichkeiten im Unterricht und die Förderung der Teambildung.

Es ist ein Pilotprojekt, das es bis jetzt in der hessischen Fortbildungslandschaft für Religionslehrkräfte so noch nicht gegeben hat: Interreligiös besetzte Lehrerteams erweitern ihre jeweilige Fachkompetenz durch Gespräch und Perspektivenwechsel. Und sie merken: Diese Vielfalt verbindet und ist bereichernd – ein wichtiger Schritt für die Zusammenarbeit in den Schulen, aber auch für den Zusammenhalt in unserer Gesellschaft.

Einblicke in die Fortbildung

Die acht Module der Veranstaltungsreihe sehen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte vor: Jesus und Mohammed, Bibel und Koran, Kirche und Moschee, Gebete, Feste und Feiern, eigener Glaube und Religionsunterricht/Selbstverständnis der Lehrkraft zwischen religiöser Institution und Schule. Bei jedem einzelnen Modul wurden Arbeitsprozesse in Gang gesetzt, die zu Diskussionen, Klärungen und Ideen für die konkrete Gestaltung des Unterrichts geführt haben. Die Teilnehmenden haben sich dabei unter anderem zu folgenden Fragen Gedanken gemacht:

- Wie sieht das Beten in den unterschiedlichen Religionen aus?
- Welche Traditionen haben die unterschiedlichen Gebetsketten Rosenkranz, Misbaha und Perlen des Glaubens?
- Wie könnte ein interreligiöser Festkalender entstehen, der alle drei Religionen in kindgerechter Weise abbildet und aufnimmt?
- Wie ist es mit der eigenen Religion im Unterricht? Wo bringe ich sie als Lehrkraft reflektiert ins Spiel?

Die Erarbeitung des Themas Jesus und Mohammed stand am Anfang der Fortbildungsreihe. Die theologische Kernfrage des Themas besteht in der Frage nach der Gottessohnschaft Jesu. Nach islamischem Verständnis ist Jesus ein Gesandter – so wie Mohammed auch – aber kein Sohn Gottes. Die Gottessohnschaft feiern Christen jedes Jahr zur Weihnachtszeit. Deshalb standen in der Fortbildung die Geburtsgeschichten Jesu aus Bibel und Koran im Vordergrund der Auseinandersetzung. Als Folge unserer Gespräche und Diskussionen sind die unten aufgeführten Unterrichtsanregungen entstanden.

Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis:

Was feiern Christen an Weihnachten?

Eine Lerntheke zu Jesus aus christlicher und muslimischer Perspektive

Ausgangspunkt für eine Unterrichtssequenz kann folgende Anforderungssituation sein: An einer Schule mit Islamischem Religionsunterricht lädt die muslimische Lehrkraft einen evangelischen Schüler oder eine evangelische Schülerin in ihren Religionsunterricht ein, der/die über das Weihnachtsfest und seine christliche Bedeutung berichten soll.

Die folgenden Unterrichtsanregungen beziehen sich auf die Grundschule (Lernschritt 1, 2 sowie 4) bzw. auf die Sekundarstufe (Lernschritt 1-4). Sie beruhen auf einem einfachen Perspektivenwechsel, der für Schüler und Schülerinnen im Grundschulalter gut möglich ist, und einem wechselseitigen Perspektivenwechsel in der Sekundarstufe.

Je nachdem, in welcher Schulform unterrichtet wird, können folgende Kompetenzen angebahnt werden: Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ... die christliche und muslimische Überlieferung des Weihnachtsfestes nacherzählen und voneinander unterscheiden,
- ... die christliche Weihnachtsgeschichte ansatzweise als Geburt des Sohnes Gottes erläutern,
- ... die christliche Deutung von Jesus als Sohn Gottes gegenüber der muslimischen Deutung von Jesus als Gesandter abgrenzen.

Folgende Lernschritte sind vorgesehen:

1. Lernschritt (Grundschule und Sekundarstufe I)

In einem ersten Schritt sammelt die Lerngruppe in Form eines Brainstormings an der Tafel, was ihr zu Weihnachten einfällt. Möglich wäre auch eine Partnerarbeit: Hier könnten die Schüler und Schülerinnen ihre Ideen auf Moderationskarten sammeln. Diese werden dann im Plenum vorgestellt und an der Tafel geclustert.

Es ist zu erwarten, dass mit dem Thema Weihnachten Lichterketten, Familienfest, Tannenbaum, Plätzchenaktion in der Schule, Geschenke, Kirche usw. verbunden werden. Weihnachten als Feier der Geburt von Gottes Sohn wird möglicherweise nicht häufig genannt. Die Lehrkraft könnte hier als weiterführenden Impuls, der den nächsten Lernschritten zugrunde liegt, fragen: Warum feiern Menschen Weihnachten? Welche religiöse Bedeutung hat das Weihnachtsfest?

2. Lernschritt (Grundschule und Sekundarstufe I)

In diesem zweiten Lernschritt geht es darum, dass sich die Lernenden mit der Geburtsgeschichte Jesu in Bibel und Koran auseinandersetzen. Sie arbeiten in Kleingruppen

¹ Die Grundschul-Bibel, hg.v. Axel Wiemer. Stuttgart: Klett-Verlag, 2014

² Hamideh Mohaghegi / Dietrich Steinwede: Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache. Cornelsen/Patmos, 2010. S. 74

³ Quelle: <http://www.kinderfunkkolleg-trialog.de/themen/jesu/>

⁴ Lamya Kaddor / Rabeya Müller: Der Koran für Kinder und Erwachsene, München: C. H. Beck, 2008. S.168-170. Dieser Text muss gekürzt werden.

⁵ Siehe unter: <http://www.konfirmandenarbeit-ekkw-ekhn.de/downloads/06-apostolische-glaubenbekennt.pdf>; das Arbeitsblatt M 4.1, gekürzt



pen an einer Lerntheke zum Thema *Die Geburt Jesu*. Diese Lerntheke erhält Material, das unterschiedliche Lernkanäle anspricht, zum Beispiel:

- Geburtsgeschichten aus dem NT¹,
- Geburtsgeschichte aus dem Kinder-Koran²,
- ein Krippenspiel,
- Weihnachtskarten mit der Darstellung der Weihnachtsgeschichte.

Am Ende dieser Arbeitsphase sollen die Schüler und Schülerinnen erläutern, was sie mit Hilfe der Materialien über die Geburt Jesu erfahren haben. Als Methode bietet sich hier an, mit Figuren des Krippenspiels zu arbeiten. Die Lernenden haben die Aufgabe, die Weihnachtsgeschichte mit den Figuren des Krippenspiels aus christlicher und muslimischer Perspektive nachzustellen und zu erläutern.

3. Lernschritt (Sekundarstufe I)

Die Schüler und Schülerinnen arbeiten erneut in Kleingruppen an einer weiteren Lerntheke zum Thema Bedeutung von Jesus für Christen und Muslime. Auf der Lerntheke sind beispielsweise folgende Materialien zu finden:

- ein Audioclip zu Jesus aus christlicher und muslimischer Perspektive³,
- ein Info-Text aus dem Koran für Kinder und Erwachsene über Jesus⁴,
- eine Erklärung zum 2. Glaubensartikel⁵.

Die Schüler und Schülerinnen erhalten die Aufgabe, die Materialien zu sichten und mit Hilfe der Frage auszuwerten: Welche Bedeutung Jesu für Christen und Muslime wird für euch durch das ausgelegte Material erkennbar? Welche Bezüge lassen sich zur Weihnachtsgeschichte herstellen?

Die Ergebnissicherung kann mit Hilfe eines stummen Schreibgesprächs erfolgen, in der dann auch die eigene Position zur Frage der Gottessohnschaft Jesu thematisiert werden kann. Das Schreibgespräch könnte mit folgenden Impulsen durchgeführt werden:

1. Welche Bedeutung hat Jesus für Christen?
2. Welche Bedeutung hat Jesus für Muslime?
3. Welche Aussagen macht die christliche und muslimische „Weihnachtsgeschichte“ über Jesus?
4. Was denkst du selbst über Jesus?

Die Ergebnisse des Schreibgesprächs werden im Plenum besprochen.

4. Lernschritt (Grundschule und Sekundarstufe I)

Hier geht es darum, die durch die Unterrichtseinheit gewonnenen Erkenntnisse an die zu Beginn genannte Anforderungssituation rückzukoppeln und zu vertiefen. Die Lerngruppen erhalten je nach Schulform die Aufgabe:

- Du wirst von einer Lehrerin deiner Schule gefragt, ob du im Islamischen Religionsunterricht etwas über das christliche Weihnachtsfest erzählen kannst. Du sagst zu. Im Vorfeld schreibst du deine Ideen dazu auf. Überlege dir, was du alles von dem, was du im Unterricht gelernt hast, erzählen willst. (Grundschule)
- Du wirst von einer Lehrerin deiner Schule gefragt, ob du im Islamischen Religionsunterricht die Bedeutung des Weihnachtsfestes erklären kannst. Du sagst zu. Im Vorfeld machst du dir Notizen, was du alles erzählen willst. Überlege dir, welche Informationen du aus den vorhergehenden Lernschritten einbeziehen willst. (Sekundarstufe I)

MARIA – EINE BESONDERE FRAU

Ein Beispiel für Religionsunterricht in konfessionell gemischten Lerngruppen¹

Marlis Felber und Brigitte Weißenfeldt

Worum geht es:

Die Unterrichtseinheit beschäftigt sich anhand biblischer Texte und religiöser Traditionen mit der Bedeutung von Maria für evangelische und katholische Christinnen und Christen. Im täglichen Leben begegnet Maria in unterschiedlichen Darstellungen in der Kunst, in Kirchen und als Namensgeberin. Auch bei der Aufführung der Weihnachtsgeschichte spielt sie eine tragende Rolle. Maria wird dargestellt als Wegbegleiterin Jesu (von der Krippe bis zum Kreuz), als Mensch, als Mutter von Jesus und Zeugin des Glaubens (ev.), ebenso als Mutter Gottes und Fürsprecherin.

Autorinnen:

Brigitte Weißenfeldt
Studienleiterin, RPI Marburg
brigitte.weissenfeldt@rpi-ekkw-ekhn.de



Marlis Felber
Rektorin i.K. in der Schulabteilung des
Bischöflichen Generalvikariats Fulda
marlis.felber@bistum-fulda.de



Klassenstufen:

Jahrgang 3-4

Stundenumfang:

6-8 Stunden

Kompetenzen:

Die Lernenden können

- anhand ausgewählter biblischer Geschichten aus dem Leben Jesu die besondere Bedeutung von Maria benennen,
- wahrnehmen und beschreiben, welchen unterschiedlichen Stellenwert sie in den beiden Konfessionen einnimmt,
- künstlerische Marien-Darstellungen beschreiben und deuten.

Material:

- M1** Bildkarten und Erzähltexte
- M2** Bibelstellen für Gruppenarbeit
- M3** Marien-Darstellungen der Kunst
- M4** Magnifikat
- M5** Faltherz

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

Vorüberlegungen

Maria (die Mutter Jesu) wird im Neuen Testament in allen vier Evangelien, in der Apostelgeschichte und im Galaterbrief erwähnt. Dennoch erfahren wir wenig über ihre Persönlichkeit und über ihren Umgang mit Jesus während seiner Kindheit. In unserer Vorstellung ist sie eine liebende und fürsorgliche Mutter, die sich ganz dem Wort Gottes öffnet und ihr Leben danach ausrichtet.



Das schon sehr früh vorherrschende Bild des strafenden Gottes macht verständlich, warum Menschen bei ihr Trost und Hilfe suchten. Die zutiefst menschlichen Züge, die auf sie übertragen werden, erleichtern es, sich über sie (als Fürsprecherin) an Gott zu wenden. Daraus entwickelte sich eine Volksfrömmigkeit mit vielen Traditionen wie z.B. Marienwallfahrten, Marienfesten, Mariengebeten und -liedern. In ihrer Rolle als junge Frau und Mutter, als eine Person, die den Weg Jesu von der Geburt bis zum Kreuz begleitet, ist uns Maria vertraut und nahe. Das Motiv der Jungfrauengeburt (von Gott bewirkte Schwangerschaft) war in der Antike weit verbreitet. Sie sollte die überragende Größe von Herrschern verstehbar machen. In der griechischen Übersetzung des Alten Testaments (Jesaja 7,14) wird das hebräische Wort *alma* („junge Frau“) mit *parthenos* („Jungfrau“) übersetzt. Matthäus nimmt diese Tradition auf, um auf die herausragende Stellung des Gottessohnes hinzuweisen: Jesus kommt anders als andere Kinder in diese Welt. Aber er wird wie andere Kinder auch durch eine Frau geboren². Ab dem 4. Jh. wird es üblich, Maria anzurufen, in der Liturgie das Lob Marias einzuführen, sowie Kirchen auf ihren Namen zu weihen. Im Konzil von Ephesus (431) wird festgelegt: Maria ist Gottesmutter. In der Geburt des Menschen Jesus ereignet sich die Menschwerdung Gottes. Dieses Dogma wurde 649 erweitert zur Lehre der immerwährenden Jungfräulichkeit Marias (vor, während und nach der Geburt Jesu).

Nach heutigen theologischen Deutungen ist dies nicht als biologische Zustandsangabe zu verstehen. Viel mehr ist aus dem Glauben heraus, dass Jesus Christus der Sohn Gottes ist, der als Mensch auf die Welt kam, seine Mutter zu einer sehr wichtigen Figur unseres Glaubens geworden. Eine Frau, die Gott für würdig hält, seinen Sohn und Erlöser der Welt zu gebären, ist kein gewöhnlicher Mensch. Nach katholischem Verständnis hat sie damit indirekt Anteil am göttlichen Heilshandeln. Das Dogma der „unbefleckten Empfängnis“, 1854 durch Papst Pius IX. sowie das Dogma, dass Maria nach Vollendung des irdischen Lebenslaufs mit Leib und Seele in die himmlische Herrlichkeit aufgenommen wurde (1950 von Papst Pius XII) sind nicht biblisch zu belegen und werden von der Evangelischen Kirche daher nicht anerkannt.

¹ Die Unterrichtseinheit ist Teil eines Materialhefts für die Grundschule, das im Herbst 2017 in der Reihe des RPI „Aus der Praxis – Für die Praxis“ erscheinen wird.

² Siehe dazu: Dagmar Stoltmann-Lukas: *Mensch Maria*, in: *Grundschule Religion* Nr. 29 (4/2009)

Die Reformatoren lehnten die Rolle der Maria als Mittlerin zum göttlichen Heil ab. Während des Bildersturms in der Reformationszeit blieben jedoch viele Marienaltäre und -bilder unzerstört. In Luthers Auslegungen, insbesondere zum Magnifikat, und in seinen Gottesdiensten erwähnte er Maria als vorbildlich Glaubende. So nimmt sie auch eine wichtige Rolle in der Evangelischen Kirche ein.

Mögliche Lernschritte

Lernen vorbereiten und initiieren

Mit Hilfe der Placemat-Methode oder eines Fragebogens wird die Lernausgangslage ermittelt:

- Maria, Mutter Jesu ...
- Das wissen wir schon ... Das wollen wir wissen.

Zieltransparenz: Wir lernen Maria, die Mutter Jesu in der damaligen Zeit anhand biblischer Texte kennen. Wir gehen der Frage nach, welche Bedeutung sie heute noch hat.

Lernwege eröffnen und gestalten

Das Leben der Maria wird zunächst mit Hilfe eines Bilderbuches oder mit Bildkarten erzählt (M1).

Ausgewählte biblische Texte werden dann in GA bearbeitet und als Legebild gestaltet. Dabei sollen die Gefühle von Maria in der jeweiligen Situation zum Ausdruck gebracht werden. Mögliche Texte (M2):

- Ankündigung der Geburt Jesu (nach Lk 1,26-38)
- Geburt Jesu (Lk 2,1-7)
- Der zwölfjährige Jesus im Tempel (Lk 2,41-52)
- Maria unter dem Kreuz (Joh 19,25-27)

Dabei werden folgende Fragen beantwortet:

- Was erfährst du über Maria?
- Was hat sie gesagt, getan?
- Wie fühlt sie sich?

(Tücher, Kett Legematerialien, Biblische Erzählfiguren)

Orientierung geben und erhalten

Die Gruppenarbeiten werden präsentiert und Fragen beantwortet.

Kompetenzen stärken und erweitern

Darstellungen von Maria in der Kunst werden gezeigt (M3). Ihnen bekannte Mariendarstellungen können als Foto hinzugenommen werden.

- Wie wird Maria gezeigt?
- Welche Gefühle werden dabei zum Ausdruck gebracht?
- Wo begegnet Maria als Namensgeberin?
- Welche Marienfeste sind bei uns bekannt?

Besonderheiten in den beiden Konfessionen werden thematisiert. Rosenkranz und Perlen des Glaubens werden gezeigt und erklärt (ersatzweise als Foto), Marienfeste (s. Feste im Kirchenjahr).

Neben diesen erwähnten Aspekten des Lebens und der Person Marias wird zum Abschluss das Magnifikat (Lk 1,46-55) als bedeutende Bibelstelle für beide Konfessionen in den Blick genommen (M4).

In diesem prophetischen Lied lobt Maria die Größe Gottes, der auf der Seite der Armen und Schwachen steht und die Verhältnisse der Welt auf den Kopf stellt.

Performative Elemente ermöglichen es, den Aussagen des Textes nachzuspüren. Was bedeutet es wohl für Maria, erwählt zu sein? Was denkt sie? Eine Erzählfigur kann entsprechend gestellt und ihre Körperhaltung geäußert werden. So könnte Maria diese Worte des Magnifikats gesprochen haben.

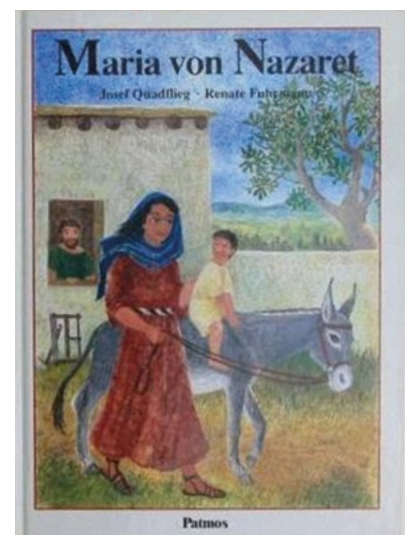
Lernen bilanzieren und reflektieren

Das habe ich mir von Maria gemerkt. Das gefällt mir an Maria (M5).

Literatur/weitere Erzählvorlagen:

- Bilderbuch von Josef Quadflieg, Renate Fuhrmann: Maria von Nazaret, Patmos 1995
- Grundschule Religion Nr. 29: Mensch Maria, Friedrich Verlag 2009
- :in Religion, Marienfeste im Kirchenjahr, Bergmoser+Höller 2014
- Cornelia Pieper: Vom Leben Marias den Kindern erzählt, Butzon & Bercker 2002
- Michael Landgraf: Kinderlesebibel. Mit Ill. von Susanne Göhlich. 2011, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht 2011
- Einheitsübersetzung, Katholische Bibelanstalt GmbH, Stuttgart 1980

Das Bilderbuch von Josef Quadflieg und Renate Fuhrmann: Maria von Nazaret, ist in den Lernwerkstätten des RPI in Kassel und Marburg und im Haus der Religionspädagogik in Fulda ausleihbar.



Worum geht es:

Das kursübergreifende, interkonfessionelle und ggf. interreligiöse Unterrichtsprojekt behandelt das Thema „Paradies“ als Ort und Haltung und als etwas, das Horizonterweiterung und Orientierung bietet. Die mit dem Begriff verbundenen starren Prägungen werden ebenso reflektiert. Beide Richtungen werden herausgearbeitet und als Angebot in der persönlichen Entwicklung bereitgestellt.

Autorinnen:

Sophia Brand
Studienrätin für Ev. Religion und Geschichte an der Albert-Einstein-Schule in Groß-Bieberau, sbrand.1@gmx.de



Dagmar Ast
Studienrätin für Kath. Religion und Mathematik an der Albert-Einstein-Schule in Groß-Bieberau, dagmarast@web.de



Klassenstufen:

Sek II; möglicher Bezug zum KCGO Hessen:
E1 (kath.): Religion und Mensch in einer pluralen Welt
E1 (ev.): Menschen und Religion
E2 (kath.): Gotteswort in Menschenwort. Themen der Bibel und ihre Aneignung
E2 (ev.): Deutungen der Wirklichkeit und der Bibel

Stundenumfang:

7-8 Doppelstunden

Kompetenzen:

Die Lernenden können

- religiöse Aspekte in ihrer eigenen Biographie und in der von Anderen wahrnehmen,
- Gemeinsamkeiten von Religionen sowie deren Unterschiede wahrnehmen und erklären,
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen Fragen einnehmen und begründen,
- sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen und sich in einen Dialog einbringen.

Material:

- M1-M2** Möglichkeiten des Ablaufs als Projektunterricht oder Unterrichtseinheit
M3 Die Sehnsucht nach dem Anderswo
M4 Tabelle zur Strukturanalyse
M5 (M5.0-M5.17) Arbeit an Stationen
M6 Film Gesprächsimpuls
M7 Das Paradies Landart (PPP)

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

„WIE VIEL PARADIES KANN ICH EIGENTLICH ERTRAGEN?!“

Ein anthropologisch-interkonfessionelles Projekt mit der Möglichkeit des interreligiösen Arbeitens zum Thema „Paradies“

Sophia Brand und Dagmar Ast

Vorüberlegungen

Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten mit 20 Schülerinnen und Schülern, die vielleicht das erste Mal in der Lage sind, sich auf eine ernsthafte Suche nach Orientierung einzulassen. Diese Suche hat in der Wahrnehmung der Schülerinnen nichts oder nur teilweise etwas mit Religion und mit (ihrer) Konfession zu tun. Diese Suche befindet sich in einem Spannungsfeld, das den Schülern sicher so nicht bewusst ist, aber dort seinen Platz hat: konfessionelle Ansprüche, säkularisierte Lebenswelt, interreligiöse Auseinandersetzung und individuelle religiöse Vorstellungen außerhalb kirchlicher Lehre.

Unsere Erfahrung besteht darin, dass genau diese Spannungsfelder beim Thema „Paradies“ aufgegriffen werden können. In der Einstiegssequenz des Projekts wird die Frage gestellt, was „Paradies“ für die Schüler ist. „Wie viel Paradies kann ich eigentlich ertragen?“ oder „Ich ersehne mir eine Zufriedenheit, von der ich befürchte, dass sie mich langweilen wird.“ Diese Fragen bringen für uns einen wichtigen Punkt in dieser Suche zum Ausdruck. Theologisch heißt das, dass genau diese Schülerfrage einen Ansatzpunkt für die Entfaltung unterschiedlicher Antworten aus unterschiedlichen Religionen und Konfessionen mit all ihren Problemen und Chancen bietet.

Inhaltliche Fragestellungen

Die angesprochene Erfahrung, zwischen den eigenen Vorstellungen und den tradierten Bildern seinen eigenen Platz zu suchen, wird in sieben Vorüberlegungen und Aspekten bedacht:

1. Wenn wir an das Wort „Paradies“ denken, dann fallen uns schnell Jenseitsvorstellungen ein. Paradies kann aber ebenso gut eine diesseitige Haltung zum Ausdruck bringen.
2. Im Blick auf die Jenseitsvorstellungen können konfessions- und religionsspezifische Eigenheiten und Glaubensvorstellungen herausgearbeitet werden. Ebenso finden Jenseitsvorstellungen von Schülern Platz, die von einer offiziellen Glaubenslehre abweichen oder die keine konkrete Jenseitsvorstellung haben.
3. Religionsunterricht bedeutet auch, die (kritische) Auseinandersetzung mit Lehren und praktischen Umsetzungen.
Das Thema „Paradies“ bietet sich dafür an, denn zuerst geht es darum, die eigenen und fremden Jenseitsvorstellungen kennenzulernen und sie wertungsfrei aufzunehmen. In einem zweiten Schritt muss im Sinne des kompetenzorientierten RU geprüft werden, worin bisher möglicherweise Vorurteile und Klischees bestanden haben, die abgebaut werden müssten. In einem dritten Schritt kann man begründet seinen Standpunkt einnehmen.
4. Wir schauen auch in die Geschichte. Welche Relevanz hatten Paradiesvorstellungen für unsere Vorfahren? Welche Spuren tragen wir heute noch davon in uns?



5. Eine weitere Frage liegt darin, wie bestimmte Figuren in der Geschichte interpretiert und modifiziert wurden und immer noch werden. Als Beispiel soll die Figur der Eva dienen.
6. Eine nächste Überlegung nimmt Erfahrungen und Bedürfnisse von jungen Erwachsenen in der Oberstufe auf, die die ersten Schritte in die Selbständigkeit gegangen sind und sich auf der Suche nach Orientierungspunkten befinden.
7. Bildungsstandards und methodisch vielfältige Zugänge sollen berücksichtigt werden, um Binnendifferenzierung, Schülerzentrierung und selbstverantwortliches Lernen zu ermöglichen.

Diese Vorüberlegungen werden nun in einen didaktisch-methodischen Unterrichtsvorschlag gegossen. Wir möchten das vorgeschlagene Material als Ideenpool und inhaltliche Anregung verstanden wissen.

Lernbausteine:

Baustein 1: eigene Vorstellungen

Hier geht es um die Paradiesvorstellungen, die die Lernenden mitbringen. Zuerst einmal sollten diese visualisiert werden, z. B. in Form von Plakaten oder Schreibgesprächen. Danach stellen die Schülerinnen und Schüler diese vor, erklären und sortieren sie. Sie überlegen und recherchieren im Internet, wo die einzelnen Bilder ihren Ursprung haben könnten. Der erste Baustein schließt damit, dass die Schülerinnen ihre Erwartungen und Wünsche an das Thema formulieren, die die Lehrenden an geeigneter Stelle einbauen können.

Baustein 2: Informationsteil

Ausgehend von Baustein 1 sollen Definitionen und Kriterien für den Begriff „Paradies“ gefunden werden. Wir haben uns hier für einen Powerpointvortrag (M3) entschieden, der das Thema „Paradies“ geschichtlich und kulturell beleuchtet und verschiedene Interpretationen vorstellt. Am Schluss dieses Bausteins ist es notwendig, dass die Schülerinnen Vergleiche zu ihren Vorstellungen (Baustein 1) ziehen, Neues festhalten und Ergänzungen beitragen.

In diesem Baustein ist eine Strukturanalyse eines Teils des im Material abgedruckten Bibeltextes (M4) sinnvoll, entweder vor dem Vortrag als unvoreingenommener Zugang zum Bibeltext oder nach dem Vortrag zur Vertiefung.

1. Schritt: praktische Umsetzung
2. Schritt: Unterschiedliche Zugänge

Die Schule ist ein wichtiger Lebensbereich für Schüler. Deswegen soll sich in diesem Baustein mit dem Zusammenhang zwischen Schule und Paradies beschäftigt werden. Ziel soll es sein, dass Utopien entwickelt, vorgestellt und diskutiert werden. Dazu wird das Leitbild der Schule betrachtet und im Hinblick auf die eigene paradiesische Vorstellung hin umgeschrieben. Wieviel „Paradies“ kann in Schule stecken? Die Arbeit

an Stationen (**M5.0- M5.17**) bietet sich an, weil so die Vielfalt des Themas mit unterschiedlichen Zugängen erschlossen werden kann. Möglich sind: Zugang über die Kunst am Beispiel Marc Chagall, über die Musik am Beispiel des Songs „Paradies“ von den Toten Hosen, durch Zitate und Sprüche, über Science-Fiction am Beispiel Star Trek und der theologisch-interreligiöse Zugang. Mögliche Begriffe für den theologischen Zugang können berücksichtigt werden: Unsterblichkeit, Hölle, Endgericht, Seele, Auferstehung und Himmel. **M5.11** listet sie auf und formuliert Impulse dazu. Nach unserer Erfahrung spielen Schülerinteressen eine große Rolle, z.B. die Frage nach dem Nirwana oder nach Walhalla, der Antike usw. Die Ergebnissicherung erfolgt in der Art, dass ein Stuhlkreis gebildet wird und sich die Schülerinnen und Schüler ihre Erkenntnisse gegenseitig vorstellen.

Baustein 3: Film

Ein Film, der erfahrungsgemäß bei den Schülern große Resonanz hervorruft, ist „1492 – Eroberung des Paradieses“. Inhaltlich wird die Geschichte von Christoph Columbus erzählt. Anhand der Diskussion über den Film können noch einmal bisherige Erkenntnisse hinterfragt und vertieft werden (**M6**).

Baustein 4: Landart

Dieser kreative Zugang soll besonders das „Paradies“ als diesseitiges Phänomen ansprechen. Künstlerisch wird die Natur erschlossen und bewusst wahrgenommen (**M7**), indem mit vorgefundenen und gesammelten Naturmaterialien Bodenbilder und Skulpturen gestaltet werden. Fragen können den kreativen Prozess anbahnen: Was macht die Natur mit uns oder was machen wir mit der Natur? Nicht zuletzt geht es hier darum, im schöpferischen Umgang mit Naturmaterialien selbst in einen paradiesischen Zustand geraten zu dürfen und das Schöne, das man geschaffen hat, zu genießen.

Baustein 5: Reflexion und Abschluss

Am Ende steht kein einheitliches Ergebnis. Deshalb ist es wichtig, Impulse zu formulieren, die individuelle Ergebnisse festhalten, z. B.:

- Nenne ein bis zwei deiner wichtigsten Erkenntnisse!
- Beschreibe, was die Beschäftigung mit dem Thema in dir ausgelöst hat!
- Vergleiche deine Vorstellung zu Beginn des Projekts mit deiner jetzigen Vorstellung!
- Formuliere eine Entwicklung, die du jetzt an dir feststellen kannst!

Fazit:

Uns hat die Vorbereitung und Umsetzung viel Spaß gemacht. Und am Ende geben wir Ihnen die Frage mit: „Wie viel Paradies können Sie eigentlich vertragen?“

„ICH BIN DOCH KEINE HURE!“ – WEIHNACHTEN UND DER KORAN

Eine Unterrichtseinheit in weltanschaulich heterogenen Lerngruppen

Patrizia Pascalis

Worum geht es:

Heilige Texte lesen, kritisch mit deren Übersetzungen umgehen, die Erzählungen von Jesu Geburt in Bibel und Koran in ihrer Eigenständigkeit verstehen und Klischees überwinden, darum geht es in diesem Team-Teaching-Projekt voller Aha-Erlebnisse.

Autorin:

Patrizia Pascalis
Pfarrerin an der Theodor-Heuss-Schule,
Offenbach
pascalis@ths-offenbach.com



Klassenstufen:

BBS (BFS, BÜA)

Stundenumfang:

3 Doppelstunden

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigene Jesusbilder wahrnehmen und benennen,
- sich Texte aus der Bibel und dem Koran erschließen,
- verschiedene Perspektiven nebeneinander stehen lassen,
- Vorurteile und Klischees überwinden,
- ihre Dialogfähigkeit stärken,
- Ausdrucksformen entwickeln, die ihnen einen konstruktiven Umgang mit religiöser Vielfalt im Alltag ermöglichen.

Material:

- M1** Bildunterschriften
- M2** Gespräch am Lagerfeuer
- M3** Texte: Lukasevangelium und Maryam-Sure
- M4** Aufgaben zum Vergleich: Lukas 1 & 2 – Sure 19
- M5** Lösungen & Notizen zu den Aufgaben

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

Weltanschaulich gemischt ist sowohl die Lerngruppe, als auch das Team, das diesen Unterricht gemeinsam erarbeitet hat: Sonja Demirdag-Kolb (syrisch-orthodox), Pia Blume (agnostisch) und Gonca Aydin (muslimisch) unterrichten Ethik, ich (evangelisch) unterrichte Religion in der BFS. Gelegentlich unterrichten wir auch projekthaft im Team.

1 Vorwissen sammeln und ordnen

Brainstorming

In Kleingruppen schreiben die Schülerinnen alle Begriffe, die ihnen zu Weihnachten einfallen, auf Karten.

Beim Sammeln an der Tafel wird sortiert, was zur Weihnachtsgeschichte gehört, was sich auf Traditionen und Bräuche bezieht und was von den Schülern eher als kommerziell bewertet wird.

Begriffe klären und Zusammenhänge erkennen

Die Schülerinnen werden eingeladen, die Bräuche und die kommerziellen Ideen mit den Grundgedanken und Ideen des Weihnachtsfestes in Verbindungen bringen: Wie z.B. das lebendige Tannengrün mitten im lebensfeindlichen Winter oder die Liebe, die sich in sorgfältig ausgewählten Geschenken manifestiert.

Die Beteiligung einer muslimischen Lehrkraft an dieser Unterrichtseinheit ist eine besonders kostbare Lernchance: Zu hören, wie die muslimische Theologin ohne Berührungsängste mit dem Thema Weihnachten umgeht, hat die Vorbehalte einiger muslimischer Schüler schnell in Neugier verwandelt.

Weihnachtsgeschichte erinnern

Kleingruppen erhalten einen Umschlag mit 6 Bildern aus der Weihnachtsgeschichte einer Kinderbibel¹, die sie in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Nachdem sie alle Bilder sortiert haben, erhalten sie einen weiteren Umschlag mit einfachen Sätzen, die die Weihnachtsgeschichte erzählen (**M1**)². Als Bildunterschriften sollen sie diese Sätze den Bildern zuordnen und dabei noch einmal die Reihenfolge kontrollieren.

¹ Hier kann etwa verwendet werden: *Das große Bibel-Bilderbuch*, gemalt von Kees de Kort, Deutsche Bibelgesellschaft 1994

² Die Sätze passen zu Bildern aus der Kees-de-Kort-Kinderbibel.

³ Vgl. Bernhard von Issendorf, Harmjan Dam: *Bibel und Kor'an – kann man das überhaupt vergleichen?* Schönberger Hefte 4/2003

⁴ Zum Gottesverständnis s. Mathias Kessler, Christoph Scheilke: *Isa und Jesus. Ein Prophet im Koran, unser Gott im Evangelium. Unterrichtseinheit in einer 6. und 7. Hauptschul-Klasse*, in: Entwurf 3/2010. S. 42-47.

lieren. Zum Abschluss verständigen sich die Gruppen im Plenum über das richtige Ergebnis.

Schüler, die schneller gearbeitet haben, können mit eigenen Worten aufschreiben, wie sie in der Rolle der Hirten die Geschichte weitererzählt hätten **(M2)**.

2 Texte aus Bibel und Koran lesen und verstehen

Jetzt wagen wir uns an die Texte, die von Jesu Geburt erzählen. Zur Überraschung etlicher Schülerinnen lesen wir dazu nicht nur in der Bibel, sondern auch im Koran.

Beim ersten Lesen stellen wir fest: Auch den jeweils anderen fällt es schwer, ihre Heilige Schrift zu verstehen. Wir lesen abschnittsweise und klären dabei aufkommende Fragen.

Mit einer Kopie der Texte **(M3)** haben die Schüler auch ein Arbeitsblatt **(M4)** erhalten, worauf sie die Ergebnisse ihrer Lektüre festhalten.

Die Ankündigung der Geburt und die Frage nach den Übersetzungen

Um die Personen wiederzuerkennen, die in beiden Texten vorkommen, ist es nötig zu verstehen, dass auch Namen übersetzt werden können. Vielleicht sitzt jemand in der Klasse, der weiß, dass z.B. Giovanni dem deutschen Vornamen Johannes entspricht. Den meisten Schülerinnen ist das fremd. Dass Jesus von seinen Leuten Jeschua gerufen wurde und Maria Mirjam, ist fast allen neu.

Muslimische Schüler bringen eine hohe Sensibilität dafür mit, dass Übersetzung immer auch Auslegung bedeutet³. Da die meisten Schülerinnen zuhause mit mehreren Sprachen umgehen, ist ihnen ohnehin bewusst, wie schwierig es ist, „richtig“ zu übersetzen.

Wie komme ich im Text weiter, wenn mir etwas komisch vorkommt, ich aber nicht selbst übersetzen kann? Dann sehe ich mir andere Übersetzungen an – so, wie wir es an den Stellen probieren, an denen überraschend das Wort „Hure“ (Sure 19,20.28) auftaucht. Schülern ist dieser Begriff als Schimpfwort geläufig. Vielleicht erzählt die Übersetzung mehr vom Frauenbild des Übersetzers als von dem Text, den es zu verstehen gilt? Einzelne Schülerinnen suchen auf ihrem Smartphone nach anderen Übersetzungen. Gonca Aydin hilft uns mit dem arabischen Wort: **bağiyya** bedeutet unkeusch, unzüchtig. Es wird klar: Der Vorwurf an Maria, der auch im Lukasevangelium anklingt, wird im Koran härter ausgedrückt. Die Jungfrauengeburt als Wunder wird dadurch sogar noch mehr herausgestellt – zum Erstaunen einiger muslimischer Schüler.

Zwischenstopp auf dem Arbeitsblatt

Einzelnen oder in Partnerarbeit füllen die Schülerinnen aus **(M4)**, was sie schon beantworten können. Anschließend werden im Plenum die Ergebnisse gesammelt.

Die Geburt – Perspektivwechsel

Auch die Texte zur Geburt werden schrittweise gemeinsam erschlossen. Diesmal sind die Fragen auf dem Arbeitsblatt schon bekannt und können gleich beantwortet werden, sobald die Schüler im Text die entsprechende Stelle entdeckt haben.

Schon die Rede von Gottes Geist in Lukas 1,35 und Sure 19,17 hat uns auf die Frage nach der Trinität gebracht, die nicht nur für Muslime schwierig ist.⁴

Ausdrücklich verworfen wird im Koran die Vorstellung, Gott könnte ein Kind haben (Sure 19,35).

Zwei Perspektiven stehen unvereinbar nebeneinander. Zwei Lehrkräfte halten verschiedene Positionen für wahr – und doch geht es nicht darum, wer Recht hat, sondern darum, zu verstehen. Und dafür lohnt es sich, die Texte genau zu lesen:

Die Geburt Isas im Koran ist voller Wunder. Schon als Baby tritt er für seine Mutter ein, Segen und Barmherzigkeit sind mit seinem Namen eng verbunden. Aber er ist eben nur ein Prophet.

Die Bibel erzählt, wie der langersehnte Heiland, der Retter in die Welt kommt. Als Sohn des Höchsten weist er nicht nur auf die Zukunft hin, mit ihm beginnt eine neue Zeit, die Zeit von Gottes Frieden unter den Menschen. Darum jubeln und feiern die Hirten auf dem Feld.

3 Authentisch handeln in religiös vielfältigen Situationen

Erzählrunde

„Was machst du an den Feiertagen?“ Aus verschiedenen christlichen Konfessionen teilen Schülerinnen ihre Traditionen und Erlebnisse mit der Klasse, andere berichten davon, wie sie die freien Tage nutzen, um auszuschlafen oder sich mit Verwandten zu treffen.

Viele Schüler sind familiär oder nachbarschaftlich mit Menschen anderen Glaubens verbunden und erleben ganz selbstverständlich die gegenseitige Gastfreundschaft an den Feiertagen.

Auch die Idee der Zeitenwende kommt zur Sprache: Was will ich zum Jahreswechsel hinter mir lassen, was wünsche ich mir, was nehme ich mir vor?

Grußkarten

Alle schreiben ihren Namen und ihre Weltanschauung auf jeweils einen Zettel. Anschließend ziehen alle einen Namen und gestalten für diese Person eine Karte. Bei der Wahl der Motive wird deutlich, was sie selbst glauben und was sie der Person, deren Namen sie gezogen haben, für die Feiertage und das neue Jahr wünschen. Außerdem haben wir vorgeschlagen, etwas zu schreiben, was sie an der Person gut finden, wofür sie ihr vielleicht danken wollen.

Manche Schülerinnen brauchen Hilfe, um auf erste Ideen zu kommen, viele überraschen uns mit ihren Ideen. Schüler durchforsten das Internet nach passenden Sprüchen, die ausdrücken, was sie sagen wollen, eine paust vom Display eine Graphik ab, die genau trifft, was ihr wichtig ist. Allen hat es natürlich gefallen, mit wertschätzenden Worten und guten Wünschen in die Ferien zu gehen.

VERGLEICH DER OFFENBARUNGEN IM CHRISTENTUM UND IM ISLAM

Kristina Augst

Worum geht es:

Die unterschiedliche Stellung, die Bibel und Koran bzw. Mohammed und Jesus für den Islam bzw. das Christentum besitzen, führen immer wieder in multireligiösen Lerngruppen zu Irritationen. Daher soll in einer sehr basalen Einheit die jeweilige Bedeutung der Religionsstifter und der heiligen Schriften erarbeitet und gegenübergestellt werden. Der Vergleich erfolgt mit Hilfe von Skizzen und einem Arbeitsblatt in einfacher Sprache.

Autorin:

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



Klassenstufen:

BBS, Sek I

Stundenumfang:

eine Doppelstunde; Das Material kann aber auch als Auftakt zu einer größeren Einheit zu den heiligen Schriften bzw. dem Islam und dem Christentum fungieren.

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- die unterschiedliche Stellung von Bibel und Koran bzw. Jesus Christus und Mohammed in Christentum und Islam benennen,
- erläutern sowie in Ansätzen reflektieren, welche Folgen das für die jeweilige Glaubenspraxis besitzt.

Material:

M1 Tafelbild

M2-M11 graphische Darstellungen

M12 Arbeitsblatt in einfacher Sprache:

Wie wichtig ist ...?

M13 Was glauben ...?

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

In multireligiösen Lerngruppen gibt es zumeist eine große Neugier auf die Religion des Anderen. Doch es gibt auch eine Reihe von Missverständnissen und gelegentlich von Vorurteilen. Dazu gehört ein von muslimischer Seite immer wieder erhobener Vorwurf, dass die Christinnen und Christen die Bibel nicht so ernst nehmen wie die Muslime den Koran. Im Hintergrund steht damit die Frage nach der zentralen Offenbarung in beiden Religionen.

Da es in meinen Lerngruppen immer einen großen Anteil an muslimischen Schülerinnen und Schülern und einen kleinen Anteil an christlichen, aber so gut wie nie jüdische Schüler gibt, bezieht sich die Einheit auf den Islam und das Christentum. Sie ließe sich aber auch noch auf die jüdische Religion hin erweitern.

Die meisten meiner Schülerinnen und Schüler tun sich mit der Texterschließung theoretischer Texte schwer. Daher liegt der Kern der Vermittlung auf dem räumlichen Arrangement von graphischen Darstellungen. (Dies lässt sich an der Tafel oder auf dem Boden durchführen.) Mit den Graphiken kann dann ein Tafelbild oder Bodenbild entstehen, wie es in diesem Heft auf Seite 31 abgedruckt ist. Das zusammengesetzte Bild zeigt sehr einfach die Gemeinsamkeiten – beide Religionen kennen eine heilige Schrift – und eben auch die Unterschiede: Im Islam ist der Koran die zentrale Offenbarung. Hier finden die muslimischen Gläubigen die wichtigen Grundsätze, die für ihr Leben und ihren Glauben von Bedeutung sind. Im Christentum offenbart sich Gott in Jesus Christus. Daher beten die Christen ihn an. Das Neue Testament ist entstanden aus den Erfahrungen und Berichten der Nachfolgerinnen Jesu über das Leben und Sterben Jesus. Es gibt damit eine gewisse Parallelität zu den Hadithen, in denen die Weggefährten Mohammeds Erzählungen und Sprüche sammelten.

Neben der graphischen Darstellung gibt es ein Arbeitsblatt in einfacher Sprache (**M12**), das diese Sachverhalte noch einmal schildert und eine mögliche Aufgabe dazu gibt (**M13** „Was glauben Muslime zu Koran und Mohammed? Was glauben Christen zu Jesus Christus und Bibel?“). Auch hier gilt: Die Darstellung lässt sich an vielen Stellen vertiefen und um die jüdische Perspektive ausbauen.

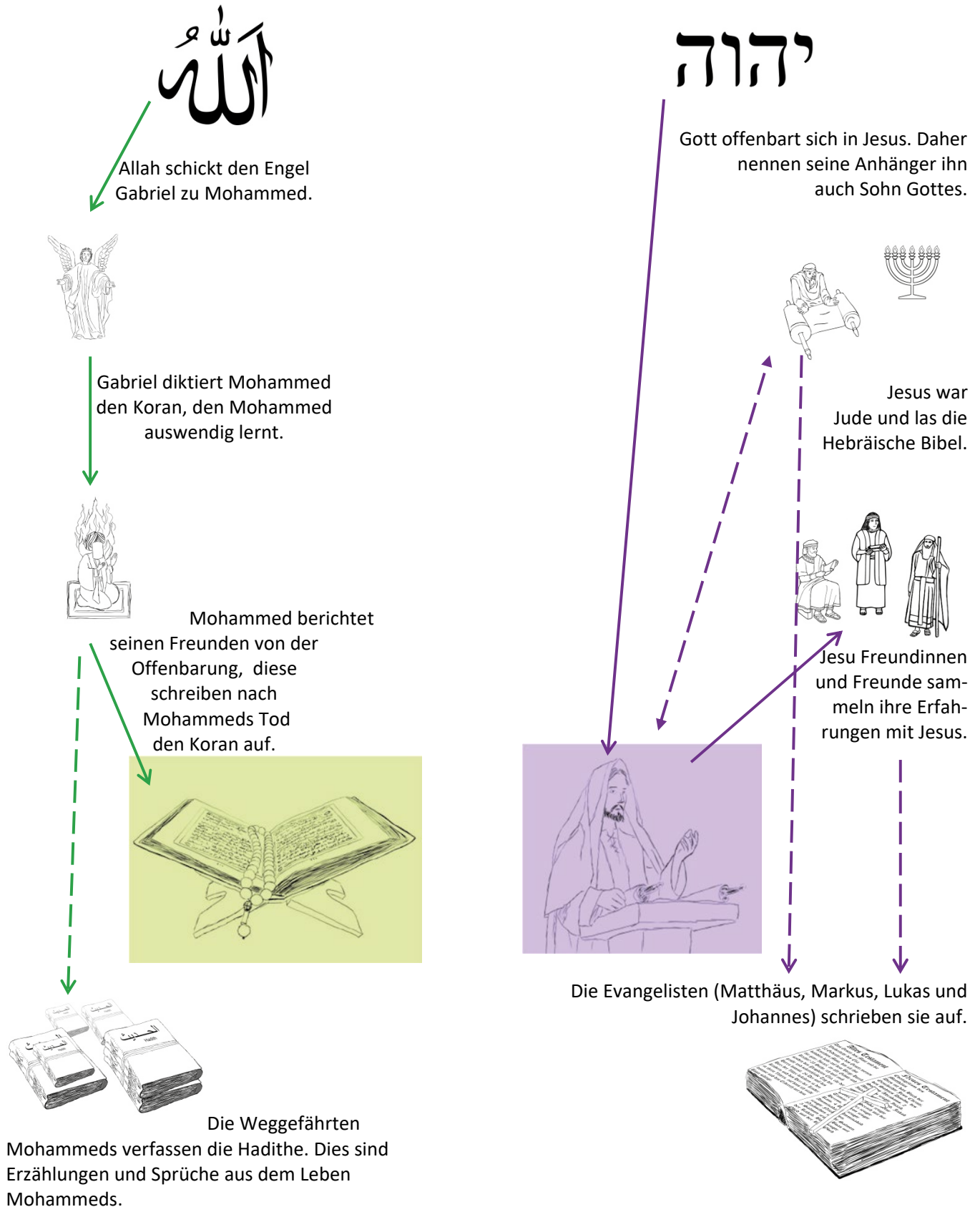


© Bild: Peter Kristen

M1: Tafelbild

Vergleich der Offenbarungen im Christentum und im Islam | BBS | K. Augst

Für Muslime ist der Koran die zentrale Offenbarung Gottes. Christen glauben, dass Gott sich für sie in Jesus Christus offenbart hat.



DER HAMBURGER WEG DES RELIGIONSUNTERRICHTS FÜR ALLE – AKTUELLE PERSPEKTIVEN

Birgit Kuhlmann

1. Das Besondere am Religionsunterricht in Hamburg

In Hamburg ist der Religionsunterricht zugleich bekenntnisorientiert und dialogisch angelegt. Schülerinnen und Schüler werden im Religionsunterricht nicht nach Konfessionen getrennt. Schülerinnen und Schüler aller Religionen lernen gemeinsam, unter Beachtung ihrer unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Orientierungen wesentliche Fragen ihres Lebens im Klassenverband zu thematisieren und im Horizont verschiedener religiöser Traditionen zu reflektieren. Der „Religionsunterricht für alle“ (RUfa) trägt damit der Tatsache Rechnung, dass Hamburg eine multikulturelle und multireligiöse Stadt ist: Die Hälfte der unter 18-jährigen Hamburgerinnen und Hamburger hat einen Migrationshintergrund.¹ Es gibt mehr als 90 Religionsgemeinschaften² (davon 28 Mitgliedskirchen der ACK); ca. 30% der Bevölkerung sind ev.-luth., 10% kath., 8% muslimisch (unter den Schülerinnen und Schülern deutlich mehr), und mehr als 52% sind konfessionslos oder gehören weiteren Religionsgemeinschaften an³.

Zugleich ist der RUfa bekenntnisorientiert nach GG Art. 7.3 er ist konfessionell und bislang ausschließlich in evangelischer Verantwortung erteilt worden. Um das zu verstehen, ist es hilfreich einen kurzen Blick in die Entstehungsgeschichte des RUfa zu werfen.

2. Geschichte des RUfa

Nach dem zweiten Weltkrieg hat die katholische Kirche in Hamburg darauf verzichtet, katholischen RU an öffentlichen Schulen in Hamburg anzubieten. Stattdessen hat sie sich auf den Aufbau und die Pflege eines katholischen Privatschulwesens konzentriert, um die katholischen Schüler und Schülerinnen zu erreichen. Das führte dazu, dass der evangelische RU der einzige RU an öffentlichen Schulen in Hamburg war. Da nicht alle katholischen Kinder auf katholische Schule gingen, war der RU in Hamburg schon immer interkonfessionell und wurde seit den Migrationsbewegungen in den 60er Jahren zunehmend auch interreligiös. In den 80er und 90er Jahren reagierte die Kirche zunehmend auch konzeptionell auf diese Situation und entwickelte gemeinsam mit der Universität Hamburg das Konzept des „RU für alle in evangelischer Verantwortung“, bei dem die anderen Religionsgemeinschaften auf inoffizieller Ebene durch den „Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht“ an der inhaltlichen Gestaltung beteiligt wurden. 2001 wurde ein verfassungsrechtliches Gutachten von Prof. Dr. Christoph Link eingeholt, dass die Verfassungsgemäßheit dieses Hamburger Weges bestätigte.

3. Anlässe für die Weiterentwicklung des RUfa

Für die aktuelle Weiterentwicklung des RUfa gab es drei Anlässe:

- der RU für alle in alleiniger evangelischer Verantwortung erschien zunehmend nicht mehr plausibel,
- Vertragsverhandlungen der Freien und Hansestadt Hamburg mit den muslimischen Verbänden und der alevitischen Gemeinde u. a. über einen eigenen islamischen bzw. alevitischen Religionsunterricht,
- das gesamtgesellschaftliche Interesse an einem Religionsunterricht, der einen gleichberechtigten Dialog fördert.

Noch bevor die Verträge mit den muslimischen Verbänden und der alevitischen Gemeinde abgeschlossen waren (2012) und nachdem Muslime und Aleviten ihr Interesse bekundet haben, ihr zukünftiges Recht auf Erteilung eines eigenen RU im Rahmen des RU für alle wahrnehmen zu wollen, nahmen Vertreter und Vertreterinnen der Nordelbischen Kirche, der muslimischen Verbände und der alevitischen Gemeinde im Jahre 2009 regelmäßige Gespräche auf, um Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine Weiterentwicklung des RUfa abzustecken.

4. Gemeinsame Ziele der Weiterentwicklung des RUfa

Auf der Grundlage dieser Gespräche sind folgende Ziele von der Kirchenleitung der Nordelbischen Kirche beschlossen und sowohl von den muslimischen Verbänden und der alevitischen Gemeinde als auch von der Behörde aufgegriffen worden:

- Gleichberechtigte Verantwortung der Inhalte im Rahmen von GG Art. 7.3
- Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit
- Dialogische Form des RU

¹ https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik_informiert_SPEZIAL/SI_SPEZIAL_V_2017_komplett.pdf am 12.06.17

² Vgl. Wolfgang Grünberg, Dennis L. Slabaugh, Ralf Meister-Karanikas: „Arbeitsstelle Kirche und Stadt“ des Seminars für Praktische Theologie der Universität der Freien und Hansestadt Hamburg (Hg.): *Lexikon der Hamburger Religionsgemeinschaften. Religionenvielfalt in der Stadt von A – Z*, Hamburg 1994.

³ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/> am 12.06.17

⁴ *Didaktische Grundsätze des Religionsunterrichts für alle*, Beschluss der Lenkungssitzung der Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle vom 20.05.2015 und Beschlussvorlage für die Gemischten Kommissionen

⁵ Ebd.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde 2012 die „Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle“ eingerichtet, der sowohl Vertreter und Vertreterinnen der Behörde für Schule und Berufsbildung als auch Vertreter und Vertreterinnen solcher Religionsgemeinschaften angehören, die beabsichtigen, die Inhalte eines Religionsunterrichts im Klassenverband in Hamburg zu verantworten. Die Arbeitsgruppe legt ihre Ergebnisse den jeweiligen Entscheidungsgremien zum Beschluss vor.

Es wurde eine Einführungsphase von 5 Jahren (2013-2018) vereinbart, in der – seit 2014 auch unter der gleichberechtigten Beteiligung der jüdischen Gemeinde – die didaktischen Grundsätze überarbeitet und Unterrichtseinheiten von einem multireligiösen Lehrer- und Lehrerinnen-Team entwickelt wurden. Dabei stand den Lehrkräften ein interreligiös zusammengesetztes Beratungsteam zur Seite, dem auch Vertreter und Vertreterinnen solcher Religionen angehören, die aufgrund eines fehlenden Vertrages den RUfa nicht mitverantworten können, wie z.B. Buddhisten und Hindus. Außerdem haben Qualifikationskurse für Lehrkräfte verschiedener Religionen stattgefunden und zum Wintersemester 2015/16 sind an der Universität Hamburg zwei neue Studiengänge eingerichtet worden, um auch islamische und alevitische Lehrkräfte grundständig ausbilden zu können.

5. Die didaktischen Grundsätze

Im Rahmen der Überarbeitung der didaktischen Grundsätze haben wir einen intensiven interreligiösen Dialog gepflegt und auch das Dialogverständnis selber zum Thema gemacht. Ich möchte drei Aspekte herausgreifen, die auch im alten Rahmenplan schon eine Rolle gespielt, die wir aber neu pointiert haben:

- „Die Entwicklung der individuellen Religiosität bzw. Weltanschauung der Schülerinnen und Schüler wird im Religionsunterricht geschützt und gefördert. Dabei muss auf religiöse, weltanschauliche und kulturelle Vielfalt – auch innerhalb einer Religion – sensibel geachtet werden.“⁴⁴
- Der Begriff der Traditionsorientierung ist zugunsten des Begriffs der Quellenorientierung aufgegeben worden, weil das interreligiös sachangemessener war. Zugleich

ist die besondere Hervorhebung der christlichen Tradition aufgegeben worden zugunsten der gleichberechtigten Erörterung verschiedener religiöser Überlieferungen und Glaubensüberzeugungen.

- Die Dialogorientierung ist erweitert worden um den Gedanken der religionspezifischen Phasen, die nun sogar quantifiziert werden: „Der Anteil der religionspezifischen Phasen beträgt mindestens die Hälfte der Lernzeit, wovon wiederum mindestens die Hälfte der Zeit den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben werden muss, Kenntnisse in ihrer eigenen Religion zu vertiefen.“⁴⁵ Es gibt verschiedene Wege, diese religionspezifischen Phasen zu gestalten: So können sich z. B. alle Schüler und Schülerinnen mit einer Religion befassen, um diese in ihrer inneren Systematik zu erfassen; oder verschiedene Religionen werden weitgehend parallel erarbeitet; oder ein religionsübergreifendes Thema wird aus der Perspektive verschiedener Religionen erkundet. Insgesamt geht es darum, dialogische und religionspezifische Phasen so miteinander zu kombinieren, dass die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, aufgrund vertiefter Kenntnisse in verschiedenen Religionen eine eigene religiöse oder weltanschauliche Positionalität zu entwickeln. Dabei kommt den Religionslehrkräften eine Schlüsselfunktion zu: Sie „bringen ihre eigene Position ohne Dominanz, pädagogisch verantwortet und argumentativ ein. Sie exemplifizieren für Schülerinnen und Schüler religiöse Positionalität jenseits der Alternative von Egalität oder Fundamentalismus. Sie sind Bürgen für eine empathische, respektvolle und offene Dialog-Kultur.“⁴⁶

6. Aktuelle Vorhaben

Bis zum Ende der Erprobungszeit bleibt noch einiges zu tun:

- Nach Erprobung und Evaluation der Unterrichtseinheiten werden diese aktuell noch einmal überarbeitet. Dabei geht es auch darum, die Gruppe der nicht religiös gebundenen Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick zu nehmen.
- Die religionsgemeinschaftliche Lehrerlaubnis (Vokation, Ijaza, Rizalik, Ischur) wird voraussichtlich zum Schuljahr 2018/19 eingeführt.
- Die Rahmenpläne sind noch zu überarbeiten.
- Die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes/Referendariats ist noch an die neuen Rahmenbedingungen anzupassen. Für alle Phasen der Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften ist zu bestimmen, wie religionspezifische und interreligiöse Ausbildungsinhalte zu gewichten und aufeinander zu beziehen sind.
- Nach dem Symposium der Kirchenleitung der Nordkirche zur Zukunft des „Religionsunterrichts für alle“ im Oktober 2016, auf dem die theologische, die religionspädagogische und die juristische Perspektive auf den RUfa miteinander ins Gespräch gebracht worden sind, ist nun ein Orientierungsgutachten zur religionsverfassungsrechtlichen Beurteilung des „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ in weiterentwickelter Form in Auftrag gegeben worden.



Birgit Kuhlmann ist Stellvertretende Leiterin des PTI der Nordkirche und des Hauptbereichs 1 Aus- und Fortbildung. Als Studienleiterin ist sie für Berufliche Schulen und Schulseelsorge zuständig.

Worum geht es:

- Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit wahrnehmen und beurteilen
- Auseinandersetzung mit verschiedenen Ideen von Gerechtigkeit aus den Religionen
- Arbeiten mit Geschichten
- gerechtes Zusammenleben gestalten
- hier im Detail: 3. Doppelstunde „Miteinander gerecht sein“

Autor:

Dennis Graham
Studienleiter am PTI der Nordkirche
(für das Autorenteam)



Klassenstufen:

Jahrgang 5-6

Stundenumfang:

8 Doppelstunden

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- gerechte und ungerechte Situationen in ihrer Lebenswelt beschreiben und diese bewerten,
- die christliche Verbindung von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit in Form der „Bedarfsgerechtigkeit“ erläutern,
- die Goldene Regel als religionsübergreifende ethische Forderung einordnen und sie auf ein aktuelles gesellschaftliches Thema anwenden,
- das alevitische Prinzip des Einvernehmens in Bezug auf Grundbedingungen menschlichen Zusammenlebens erläutern,
- die Grundprinzipien der sozialen Gerechtigkeit im Judentum benennen und erläutern, weshalb die Ausführung dieser Prinzipien essentiell für das menschliche Zusammenleben ist,
- das buddhistische Verständnis von Achtsamkeit und Mitgefühl erläutern und sich dazu ins Verhältnis setzen,
- Mitgefühl als Ausgangspunkt für die islamische Begründung von Hilfeleistungen erklären und dabei Sadaqa und Zakat unterscheiden,
- Almosengeben als ein den Religionen gemeinsames Element der Mitmenschlichkeit benennen,
- sich aktiv für eine gerechtere Gestaltung der Gesellschaft einsetzen.

Material:

M1 Die Stadt des Einvernehmens

M2 Informationsblatt für Lehrerinnen und Lehrer

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

MITEINANDER GERECHT LEBEN

Eine Unterrichtseinheit nach dem Modell des Religionsunterrichtes für alle (RUfa)⁷

Dennis Graham

1. Doppelstunde: Wir definieren Gerechtigkeit

Die Schülerinnen und Schüler erstellen in Kleingruppen Collagen, die ihrer Ansicht nach Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit im Alltagsleben zeigen. Daraus soll eine gemeinsame Definition für Gerechtigkeit hergeleitet werden, die mit dem aristotelischen Gerechtigkeitsbegriff verglichen wird.

2. Doppelstunde: Gerechtigkeit und Barmherzigkeit

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten anhand des Gleichnisses von den Arbeitern im Weinberg, wie Gottes Gerechtigkeit und Barmherzigkeit aussehen kann. Sie erspielen sich das Gleichnis im Rollenspiel. Vertiefend werden im Anschluss perspektivische Interviews entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden im Unterrichtsgespräch Bedarfs- von Leistungsgerechtigkeit und nehmen dazu Stellung.

3. Doppelstunde: Miteinander gerecht sein

Die Schülerinnen und Schüler lernen anhand des Experimentes „Verteilung / Lokma“ und der Geschichte „Die Stadt des Einvernehmens“ (**M1**) den zentralen alevitischen Begriff „Einvernehmen“ kennen und setzen sich mit der Frage, wie Menschen miteinander gerecht und miteinander im Reinen sein können, auseinander:

- Der Einstieg erfolgt über ein soziales Experiment: Das alevitische „Lokma“ (**M2**) wird in Form von Süßigkeiten oder Brot an die Schülerinnen und Schüler verteilt. Die Lehrkraft versucht diese gleichmäßig zu verteilen. Die Schülerinnen und Schüler werden feststellen, dass einige mehr bzw. weniger bekommen haben. Diese Feststellung wird aufgegriffen und das Experiment ausgewertet.
- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Geschichte „Die Stadt des Einvernehmens“ (**M1**). Die Geschichte wird vorgelesen, erste Eindrücke werden im Plenum ausgetauscht.
- Sie schreiben die Geschichte mit einem Arbeitsauftrag („Was muss der Mann machen, damit er wieder in der Stadt des Einvernehmens leben kann?“) weiter.
- Es folgt die Präsentation und Auswertung der Arbeiten.
- Die Erkenntnisse werden in einer Diskussion vertieft:
 1. Kann man Gerechtigkeit durch Einvernehmen herstellen? Und kann es stets „einvernehmlich“ sein? Wie stehst du dazu?
 2. Vergleiche diese Art von Gerechtigkeit mit der bei den Arbeitern im Weinberg – wie hätte hier Einvernehmen hergestellt werden können?

⁶ Ebd.

⁷ Die hier vorgestellte Unterrichtseinheit ist im Rahmen der Weiterentwicklung des RUfa entstanden.

- Eine Zuordnung des Begriffes Einvernehmen in den Symbolkreis schließt die Stunde.
Zu dieser Doppelstunde steht ein Informationsblatt für Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung. (M2)

4. Doppelstunde: Wer gibt, dem wird gegeben

Die Schülerinnen und Schüler lernen anhand der jüdischen Geschichte „Wer gibt, dem wird gegeben“ einen Ansatz für soziale Gerechtigkeit aus einer jüdischen Perspektive kennen und reflektieren diesen im Hinblick auf ihre eigenen Erfahrungen in der Diskussion.

5. Doppelstunde: Achtsamkeit und Mitgefühl

Die Schülerinnen und Schüler setzen ihr eigenes Verständnis von Achtsamkeit und Mitgefühl in Beziehung zum buddhistischen Verständnis von Achtsamkeit und Mitgefühl und reflektieren seine Bedeutung für das Zusammenleben.

6. Doppelstunde: Mitgefühl und helfen

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten anhand der islamischen Hadithe „Drei Nächte“, in der es um das Geben von Sadaqa geht, wie wichtig und bedeutsam es aus einer islamischen Perspektive ist, Menschen in Not zu helfen und selbst für Gerechtigkeit einzustehen, um dadurch die Gnade und Barmherzigkeit Gottes spüren

zu können. Des Weiteren stellen die SuS einen Bezug zu Traditionen des Almosengebens in den Religionen her.

7. Doppelstunde: Die Goldene Regel in unseren Religionen

Durch die Goldene Regel, wie sie in verschiedenen Varianten in den Religionen vorkommt, erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die zentrale ethische Frage, wie jeder einzelne gerecht zu sich selbst und gerecht zu seinen Mitmenschen sein kann.

8. Doppelstunde: Grenzenlos helfen – Projektarbeit

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die vorherigen Unterrichtsstunden und basteln Spardosen um mit einer Spendenaktion aktiv an der Gestaltung einer „gerechten und mitfühlenden Gesellschaft“ mitwirken zu können. Am Ende der jeweiligen Doppelstunde werden zentrale Aspekte als Schlagworte in einem Symbolkreis im Klassenraum gesichert (Zuordnung zu der jeweiligen Religion, die in der Unterrichtseinheit behandelt wird: Christentum, Alevitentum, Buddhismus, Islam, Judentum).



© Bild: Peter Kristen

INTERRELIGIÖSER DIALOG: SCHÜLER BEGEGNEN DEN ABRAHAMISCHEN RELIGIONEN

Ein Unterrichtsprojekt der Martin-Buber-Schule Groß-Gerau

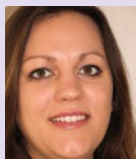
Lisa Schätzlein und Ursula Alfien

Worum geht es:

Schülerinnen und Schüler eignen sich Grundwissen über die abrahamischen Religionen an. Sie bearbeiten selbst gewählte Fragen- und Problemstellungen und treten dabei in einen Dialog mit Vertretern der Religionen und untereinander.

Autoren/-innen:

Lisa Schätzlein
Lehrerin für Evangelische Religion an der Martin-Buber-Schule Groß-Gerau



Ursula Alfien
Lehrerin für Katholische Religion an der Martin-Buber-Schule Groß-Gerau



Klassenstufen: Jahrgang 10

Stundenumfang: 12-14 Doppelstunden

Kompetenzen (bezogen auf Kerncurricula Hessen):

Überfachlich: Die Schülerinnen und Schüler können

- die gesellschaftliche Vielfalt, aber auch die Widersprüchlichkeiten und Schwierigkeiten wahrnehmen,
- wertschätzend und konstruktiv über religiöse und weltanschauliche Themen kommunizieren.

Fachlich: Die Schüler und Schülerinnen können

- menschliches Verhalten, das sich aus religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen ergibt, erklären,
- sich mit Menschen anderer Religionen und Überzeugungen interessiert, vorurteilsfrei und wertschätzend austauschen.

Material:

- M1** Warum machen wir ein Projekt zum interreligiösen Dialog?
- M2** Exkursion zu den Gotteshäusern/ Erfahrungsprotokoll
- M3** Gruppenpräsentationen (Aufgabenstellung)
- M4** Bewertung der Gruppenpräsentationen
- M5** Evaluation

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

„Die Zusammenarbeit der Religionen ist in unserer Zeit notwendiger als je zuvor.“

Dieser Satz von Martin Buber – zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausgesprochen – hat heute nicht an Aktualität verloren und ist der Ausgangspunkt für unser Projekt „Interreligiöser Dialog“: Schülerinnen und Schüler machen sich Gedanken darüber, wie Menschen trotz unterschiedlicher Religionen, Weltanschauungen und kultureller Hintergründe friedlich zusammenleben können.

Die Idee, zu diesem Thema mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, entstand im Schuljahr 2004/2005 im Religionsunterricht des 10. Jahrgangs. Die Ausgangssituation für die Unterrichtseinheit kann wie folgt skizziert werden:

- Die Schüler bringen ihre unterschiedliche ethnische, kulturelle und religiöse Herkunft ins Schulleben ein.
- Die gegenseitige Akzeptanz wird oft durch Vorurteile erschwert.
- In Unkenntnis gemeinsamer religiöser Wurzeln entstehen oftmals vermeidbare Konflikte.
- Konflikte in der Schule (und in der Gesellschaft) haben oft einen religiösen Hintergrund, der nicht benannt werden kann.
- Der faire und tolerante Austausch im Gespräch als Voraussetzung für einen echten Dialog ist oftmals schwierig oder unmöglich.

Engagierte Lehrkräfte im Fachbereich Religion/Ethik griffen die Idee dieser Unterrichtseinheit auf und mit Unterstützung durch die Schulleitung (Pädagogische Leitung) und der Beratung durch ein abrahamisches Team (Vertreter und Vertreterinnen aus Judentum, Christentum und Islam) wurde daraus ein Projekt für alle Religions- und Ethikkurse des 10. Jahrgangs entwickelt.

Inhaltlich umfasst dieses Projekt die Vermittlung von Grundwissen über die abrahamischen Religionen, einen Besuch der Gotteshäuser, das Erarbeiten von Regeln für einen guten Dialog und eine Gruppenarbeitsphase, in der die Schülerinnen selbst gewählte Problem- oder Fragestellungen im Hinblick auf das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Weltanschauungen bearbeiten. Den Abschluss bildet ein Projekttag, an dem die Ergebnisse der Gruppenarbeit präsentiert und mit einem abrahamischen Team erörtert werden.

Ziel des Projektes ist insbesondere die Steigerung von Achtung, Toleranz und Wertschätzung des Anderen als Grundlage für ein gutes und friedliches Miteinander an der Schule und in der Gesellschaft.

Als externer Partner steht der Interkulturelle Rat in Darmstadt zur Verfügung, der die Mitglieder des abrahamischen Teams organisiert und finanziert – in den letzten Jahren in Zusammenarbeit mit der Buhmann-Stiftung. Des Weiteren ist die Exkursion in die Gotteshäuser ein wesentlicher Faktor für das Gelingen des Projektes – und damit ver-

bunden die Kooperation mit den Leitungen der jüdischen, muslimischen und christlichen Gemeinden. Ein fester Ansprechpartner ist auch das Pfarramt für Ökumene im Evangelischen Dekanat Groß-Gerau-Rüsselsheim.

Zeitlich umfasst diese Unterrichtseinheit inzwischen 12 bis 14 Doppelstunden. Ungefähr die Hälfte der Stundenzahl findet im, nach Kursen getrennten, Fachunterricht statt, in den anderen Stunden arbeiten die Schüler in kursübergreifenden Gruppen.

Das Projekt wurde im Kollegium anfangs durchaus skeptisch betrachtet – vor allem auch von den Fachlehrer/-innen für Ethik wegen des hohen Anteils an religiöser Thematik. Inzwischen ist es als wichtiger Teil des Schulprogramms akzeptiert. Es wird als wertvoll wahrgenommen, dass die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen fundiert stattfindet.

Auch stellte die Einbeziehung der Schülerinnen ohne Bekenntnis eine Herausforderung dar, der aber durch die Erweiterung der Unterrichtsinhalte um das Thema „Atheismus – was ist das eigentlich?“ begegnet werden konnte.

Durch die mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen der Schüler bei der Evaluation am Ende des Projektes und deren detaillierte Auswertung hat sich das Projekt immer weiterentwickelt und wird dies auch weiterhin tun – in Zusammenarbeit mit den Fachkolleginnen und -kollegen und unter Einbeziehung des abrahamischen Teams.

Insgesamt sind die Rückmeldungen sehr positiv. So schrieb etwa ein Schüler als persönliches Fazit im letzten Jahr:

„Ich bin zum Entschluss gekommen, dass der interreligiöse Dialog uns alle – sowohl Schüler als auch Lehrer – weitergebildet hat. Wir haben sehr viel Neues erfahren und kennengelernt. Meiner Meinung nach sollte jeder Mensch dieser Erde am interreligiösen Dialog teilnehmen, denn dann wäre ich mir zu 100% sicher, dass es den Weltfrieden gäbe und ich nicht morgen früh aufstehe und lese, welchen weiteren Terrorangriff es auf der Welt gegeben hat.“

Aufbau und Bausteine der Unterrichtseinheit

Das Projekt „Interreligiöser Dialog – Schüler begegnen den abrahamischen Religionen“ erstreckt sich über ein Halbjahr (12-14 Doppelstunden) und findet vorwiegend im Regelunterricht statt. Beteiligt sind daran alle Schülerinnen und Schüler des zehnten Schuljahres, die sich in jeder Woche eine Doppelstunde intensiv mit den abrahamischen Religionen beschäftigen. Ein Portfolio, welches die Lernenden während der gesamten Zeit führen, dient der Dokumentation des individuellen Lernprozesses. Zu Beginn des Projekts halten die Schülerinnen ihr Vorwissen und ihre Fragen zu den einzelnen Religionen in einer Mindmap fest, sodass sie ihr Portfolio mit ganz persönlichem Lernzuwachs und spezifischen Erkenntnissen füllen können.

Eine Einführungsveranstaltung für alle beteiligten Lehrkräfte zu Beginn des Schuljahres dient dazu, den Ablauf des Projektes zu besprechen, organisatorische Fragen zu klären und inhaltliche Neuerungen zu besprechen. Erstmals im Projekt mitarbeitende Lehrkräfte erhalten Materialien und zusätzliche Informationen.

Der Einstieg in das Projekt beginnt für die Schüler mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung in der Aula. Der Schulleiter nutzt diese Möglichkeit, um die Bedeutung dieses Projektes hervorzuheben. Zudem erhalten die Schülerinnen von der Projektleitung einen Überblick über den Projektablauf und dessen Inhalte sowie einen Zeitplan für das erste Halbjahr.

Baustein 1: Abraham – Wurzel der drei monotheistischen Weltreligionen

Vor der inhaltlichen Bearbeitung wird zunächst die Wichtigkeit des Dialogs zwischen den Religionen verdeutlicht (M1). Zum Einstieg ins Thema wird dann Abraham als die gemeinsame Wurzel der drei monotheistischen Weltreligionen in den Blick genommen. Hierdurch entsteht eine Verbindung zwischen den Religionen. Ausgehend von dieser Gemeinsamkeit werden dann mit Hilfe von



ausgewählten Textstellen aus den heiligen Schriften unterschiedliche Sichtweisen der einzelnen Religionen auf Abraham wahrgenommen.

Baustein 2: Basiswissen zu den Religionen

Die Lernenden erarbeiten die grundlegenden Glaubensinhalte der einzelnen Religionen in Form von Internetrecherchen, Textarbeit und arbeitsteiliger Gruppenarbeit. Hierbei wird Bezug auf bereits vorhandenes Wissen und spezifische Fragen der Lerngruppen genommen (Mindmap), Wissen ergänzt und falsche Annahmen werden relativiert bzw. berichtigt. Dabei werden bewusst nur die „Basics“, die allen Glaubensrichtungen gemeinsam sind, betrachtet und die verschiedenen Konfessionen und Glaubensrichtungen der Religionen zwar benannt, aber inhaltlich außer Acht gelassen.

Ergänzend zu den Religionen wird seit einigen Jahren auch „ein Leben ohne Gott“ thematisiert und in die Betrachtung unterschiedlicher Weltanschauungen einbezogen. Hierdurch soll erreicht werden, dass religiöse Schülerinnen und die Lernenden ohne Bekenntnis in einen respektvollen und toleranten Dialog miteinander treten können.

Dieses Basiswissen zu den Religionen ist die Grundlage für die Lernkontrolle im ersten Halbjahr.

Baustein 3: Exkursion zu den Gotteshäusern

Ein Besuch aller Schüler in allen drei Gotteshäusern ist ein zentrales Element des Projekts. Hierbei sollen die Lernenden die religiösen Räume erfahren und kommen mit Experten ins Gespräch (M2). In der Synagoge steht ihnen ein jüdischer Religionslehrer, in der Kirche ein Pfarrer und in der Moschee ein Imam Rede und Antwort. Die Lernenden erhalten von den Experten Erklärungen zu den Räumlichkeiten und können ihnen darüber hinaus noch Fragen stellen, die im Unterricht noch nicht beantwortet wurden.

Baustein 4: Regeln für einen guten Dialog

Bevor die Lernenden in den kommenden Projektphasen verstärkt in den Dialog miteinander treten, werden gemeinsam Regeln für einen fairen Dialog erarbeitet.

Baustein 5: Vertiefende Frage-/Problemstellung mit Alltagsbezug

Das Wissen über die Religionen und die Erfahrungen, welche die Schüler während der bisherigen Projektphase sammeln konnten, werden nun in die Alltagswelt der Lernenden übertragen. Wann begegnen sich Menschen unterschiedlicher Religionen und welche Chancen können sich daraus ergeben? Welche Schwierigkeiten können auftreten und wie kann man diese beheben? Für diese Projektarbeitsphase bilden die Schülerinnen kursübergreifende Gruppen. Dabei sollten möglichst Lernende mit verschiedenen Religionen und Weltanschau-

ungen zusammenkommen. Dadurch haben die Schüler die Möglichkeit, während ihrer Arbeitsphase in den Dialog zu treten und von dem „Expertenwissen“ ihrer Mitschüler zu profitieren. In dieser Phase sind die neu zusammengesetzten kursübergreifenden Arbeitsgruppen jeweils einer Lehrkraft zugeordnet, wobei dennoch alle Ethik- und Religionslehrkräfte für alle Schülergruppen ansprechbar sind. Die Lernenden wählen eine Frage- oder Problemstellung, der sie sich intensiv widmen und erstellen eine Präsentation in Form eines Kurzfilms, eines Rollenspiels o.Ä. (M3).

Die Bewertung der Präsentationen wird mit Hilfe eines Bewertungsrasters (M4) vorgenommen und an die Kurslehrkraft weitergeleitet.

Baustein 6: Podiumsgespräch mit dem abrahamischen Team

Ausgewählte Ergebnisse der Gruppenarbeit werden an einem Projekttag mit einem abrahamischen Team vorgestellt und die dort aufgegriffenen Themen in einem Podiumsgespräch von den Vertretern der Religionen erörtert. Hierbei haben die Lernenden auch noch einmal die Möglichkeit, Antworten auf ihre Fragen zu den vorgestellten Themenschwerpunkten an die Experten zu bekommen. Ein wichtiger und beliebter Bestandteil des Projekttag ist das gemeinsame Essen mit Speisen aus den Kulturkreisen der abrahamischen Religionen. Hierfür bereitet ein Kochkurs des neunten Schuljahres ein Buffet vor und bietet den Lernenden am Projekttag die Möglichkeit, über das Gesehene noch einmal ins Gespräch zu kommen.

Die Lernenden, die am Projekttag auf der Bühne das Ergebnis ihrer Gruppenarbeit vorstellen, erhalten als Anerkennung ein Zertifikat, in dem ihnen besonderes Engagement für das Projekt bescheinigt wird.

Baustein 7: Evaluation

Die Reflexion des gesamten Projekts erfolgt auf inhaltlicher wie auch auf methodischer Ebene in den Kursen. Dies geschieht nicht nur in einem Unterrichtsgespräch, sondern auch in schriftlicher Form, sodass möglichst alle Schülermeinungen in der Auswertung Berücksichtigung finden (M5). Ein Auswertungsgespräch mit allen beteiligten Lehrkräften schließt hieran an. Hierbei werden auch die organisatorischen Gegebenheiten ausführlich reflektiert und Ideen zur Veränderung im neuen Schuljahr aufgenommen und ausgewertet.



LIT-TIPPS

Stephan Lohse, Ein fauler Gott, Suhrkamp

Bens Bruder Jonas stirbt mit acht Jahren, plötzlich, zu plötzlich für seine Mutter Ruth. Von hier an wird ein fein gewebter Teppich von Perspektiven der Trauer aus-

gerollt, angereichert mit den Aromen der 70er Jahre: braunrote Tapeten, Wuppertaler SV, RAF und Ravioli, Daktari und DAF. Ohne zu romanisieren wird die Jugend in dieser Zeit erzählt: auf dem Fußballplatz, in Wäldern, auf Bäumen, in Seen, aber auch die Grausamkeiten dieser Zeit und die Präsenz des Krieges.

Zwei unterschiedliche Formen des Trauerns: Ruth – für sie ist Jonas jetzt eine Seele – denkt oft an Selbsttötung, muss aber für den elfjährigen Ben dableiben. Sie leitet nun alle Liebe und Fürsorge auf Ben um – fatal, kann er das aushalten? Sie erschrickt, wie bedingungslos Ben ihr vertraut und ihre tiefe Lebensverunsicherung nicht sieht. Ben hingegen baut seinen toten Bruder in den Alltag ein. Ein neugeborenes Kalb wird nach ihm benannt, Winnetou hilft auch, er schöpft Kraft aus der Freundschaft. Aber Gott bleibt für ihn ein fauler Gott, einer, der sich nicht kümmert. Ruths Leben gleitet langsam den Hang hinab, Ben wird standfester. Am Ende aber droht alles aus den Fugen zu geraten und nur Jonas kann „von oben“ helfen.

Lohses Sprache ist wie ein Kaleidoskop: Eine kleine Drehung und der jugendliche Blick Bens ist verschwunden und die traurige Welt Ruths erklingt. Noch eine Bewegung und ein Lehrer spricht, der alte Herr, der Ben in seinem alten Auto empfängt, die französische Familie seines Freundes oder ein Mitschüler aus einem ganz anderen Milieu. Und da wären wir wieder bei dem fein gewebten Teppich.

Axel Hacke, Die Tage, die ich mit Gott verbrachte, Kunstmann

Der Autor sitzt auf einer Bank, über ihm im Haus hört man einen Ehestreit. Plötzlich schubst ihn ein alter Herr mit einer überraschend kräftigen

Bewegung ins Gras. Sekunden später kracht auf eben jene Stelle aus dem Fenster oben ein schwerer Globus auf die Bank.

Von diesem Tag an besucht ihn der melancholische Alte oft. Manchmal ist er zu verrückten Streichen aufgelegt und lässt die steinernen Löwen in der Feldherrnhalle durch Feuerreifen springen. Eigenartige Begegnungen sind an der Tagesordnung: So die trotz Verbot rauchende Schlange, der der Alte mit den Worten „Irgendwie verbotsresistent!“ die Kippe aus dem Maul nimmt. Der alte Mann zeigt ihm nun seine Frühwerke, verworfene Schöpfungen, wie z.B. die Ein-Mann-an-einem-Schreibtisch-Welt, die eine unendliche Traurigkeit ausstrahlt. Irgendwie hadert Gott mit seinem Werk und sucht Zerstreuung und Unterhaltung. Als die Welt mal wieder von religiösen Eifern erschüttert wird, trifft er Gott am nächsten Tag am Flaschencontainer. Er habe – quasi aus Trotz gegen moralische Religionsbotschaften – das ein oder andere Gläschen Champagner trinken müssen. Aber es bleibt nicht nur der Zweifel an seiner Schöpfung, er führt auch einen riesigen Schmetterling in seiner ganzen Schönheit vor.

Ein schmales Bändchen voller Humor und Herzenswärme, schön illustriert von Michael Sowa. Theologinnen und Theologen müssen aber manche Seiten zweimal lesen, weshalb ich das Buch auf etwa 160 Seiten schätze.

Ute Beyer-Henneberger, Supervision und Burnout-Prophylaxe in pastoralen und schulischen Berufsfeldern, Kohlhammer

Pfarrerinnen und Pfarrer, Religionslehrerinnen und Religionslehrer gehören sicher zu denen, die in der Gefahr arbeiten und leben, beruflich auszubrennen. Der Unterschied zu anderen Berufsgruppen ist der besondere Zugang zu Glaube und Spiritualität. Liegt hier ein Mittel der Vorbeugung?

Die Autorin beschreibt zunächst die Belastungsfaktoren, die vom Stress zum Burnout führen können. Wenn man dies liest, kommt es unweigerlich zu Aha-Momenten: die eigene Schule oder Gemeinde taucht vor den Augen auf. Die Autorin zeigt auch die berufsspezifischen inneren Einstellungen auf – auch hier lauert die Burnout-Gefahr: hohe Ziele, mangelnde Belohnung, Fairness und Gemeinschaft, fehlende Kontrolle über Arbeitsabläufe.

Was in der Forschung zwar oft diagnostiziert, aber offensichtlich nicht weiterverfolgt wird, ist der Sinnverlust in Leben und Arbeit. Hier kommt Religion ins Spiel, die sowohl heilend und vorbeugend (Gelassenheit und moralische Identifikation) als auch verschärfend (protestantische Arbeitsethik, Tüchtigkeit, Verantwortlichkeit für das eigene Schicksal) wirken kann.

Supervision für Pfarrerinnen und Religionslehrer kann eine besondere Ressource anzapfen: durch eine veränderte religiöse Selbstdeutung kann Burnout überwunden werden. Und wenn das klappt, dann kann dieser veränderte und verändernde religiöse Zugang auch dieser Erkrankung vorbeugen!



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

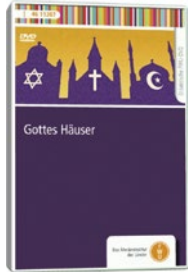


**Noch mehr Bücher und
aktuelle Hinweise finden Sie
online unter www.lit-tipps.de**

FILME ZUM THEMA

Gottes Häuser

Dokumentarfilm von Anna Schreiber
Deutschland 2016
24 Min., Eignung: ab 10 Jahren



Burak, Marta und Rufat besuchen miteinander ihre jeweiligen Sakralräume: Moschee, Kirche und Synagoge. Alle drei sind mit ihrem Gotteshaus vertraut, manches ist für sie aber so selbstverständlich, dass ihnen bei der Klärung bestimmter Fragen Experten weiterhelfen. Es werden die Gemeinsamkeiten aufgezeigt und Unterschiede zwischen Synagoge, Kirche und Moschee einander gegenübergestellt. Zu Gast in einem anderen Gotteshaus zu sein, kann – über das Bewusstwerden von Gemeinsamkeiten – helfen, Zugänge zu einer anderen Religion zu finden. Das „Eigene“ kann zudem über das jeweils „Andere“ neu erfahrbar werden. Die Filmsequenzen zu Moschee, Kirche (kath.) und Synagoge sind einzeln anwählbar. Mithilfe der Bildergalerie lassen sich Einzelelemente der Sakralräume vertiefend behandeln. Die Kirchen-Bilder eignen sich zum Vergleich einer katholischen und einer evangelisch-lutherischen Kirche. Das Arbeitsmaterial enthält u.a. Arbeitsblätter zur Umnutzung von Sakralräumen, zu liturgischen Funktionsorten und zur Geschlechtertrennung in Sakralräumen.

rem gelebten Glauben bzw. Nicht-Glauben im Vergleich porträtiert. Sie berichten von ihrer Beziehung zu Gott und zum Glauben, von ihrer Religion im Alltag, den Geschlechterbeziehungen, von Zweifeln, der Sinnfrage und den Vorstellungen von Tod und Paradies. Alle Themen sind einzeln als Kapitel auf der DVD anwählbar. Der zweite Film (143 Min.) zeigt eine interreligiöse Diskussion mit sechs Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Glaubensrichtungen zu folgenden Fragestellungen (die auch alle einzeln als Kapitel auf der DVD anwählbar sind): Was glaubst Du? Deine Gründe für den Glauben? Bedeutung und Praxis des Glaubens im Alltag? Bedeutung des Glaubens für Identität und Lebensweise? Zweifel und Glaubenskrisen? Diskriminierungserfahrungen? Legitimation von Gewalt und Krieg im Namen des Glaubens? Reflexion der eigenen Klischees und Vorurteile? Bedingungen und Chancen der Interreligiösität? Religiöse Projekte und Zukunftsplanung?

Was glaubst Du? – Der Zusammenschnitt

Dokumentationen des Medienprojekts Wuppertal
Deutschland 2011
223 Min. Gesamtlaufzeit, Eignung: ab 12 Jahren

Dieser Film ist Teil der Reihe „Was glaubst Du? Eine Filmreihe über junge Christen, Muslime, Juden, Hindus, Buddhisten und Nichtreligiöse in Deutschland“. Im ersten Film (80 Min.) werden jeweils ein junger Christ, Muslim, Jude, Hindu, Buddhist und Nichtreligiöser mit ih-



Meine Beschneidung
Kurzspielfilm von Arne Ahrens
Deutschland 2013
17 Minuten, Eignung: ab 10 Jahren



Wenn es eines gibt, auf das der neunjährige Ümit so gar keine Lust hat, dann auf einen Ausflug mit seiner Familie in die Türkei. Erst recht nicht, wenn es um die Beschneidung geht, die dort auf ihn wartet. Ümit vermisst seine Freunde in Deutschland, findet alle, vor allem seinen Cousin Haluk, blöd und fühlt sich total fehl am Platz. Aber Tradition ist Tradition, und so stellt sich Ümit seinen Ängsten. Aber nicht ohne sein Trikot von Mesut Özil. DVD mit Arbeitsmaterialien im ROM-Teil oder als Onlinemedium.

I'm muslim, don't panic – Aus dem Alltag muslimischer Jugendlicher in Deutschland

Dokumentarfilm von Almut Röhl und Sabine Hackenberg
Deutschland 2015
27 Minuten, Eignung: ab 12 Jahren



Wie sieht der Alltag junger Muslime hierzulande aus? Der Dokumentarfilm zeigt exemplarisch drei Jugendliche aus Stuttgart, wie sie auch in anderen deutschen Städten zu Hause sein könnten. Die siebzehnjährige, lebhaft Dilara trägt das Kopftuch aus Überzeugung und macht gerade ihr Abitur. Ihr Traumberuf ist Lehrerin. Yusuf besucht die elfte Klasse eines Wirtschaftsgymnasiums. Seine Freizeit verbringt er am liebsten mit gleichgesinnten Kumpels beim Chillen im Jugendhaus oder beim Sport. Die sechzehnjährige Jilan ist mit ihrer Familie aus Syrien geflüchtet. Sie geht in die neunte Klasse einer Werkrealschule, die im Rahmen eines baden-württembergischen Pilotprojekts Islamunterricht anbietet. Alle drei sprechen über Vorurteile, die ihnen begegnen, über Familie, Freundschaften, Glaube und Zukunftswünsche. Die DVD enthält Unterrichtsmaterialien für den Ethik- und Religionsunterricht für die Klassen 7 bis 10.

Evangelische Medienzentrale Frankfurt

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

Evangelische Medienzentrale Kassel

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

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

KURZTRIP ZUM TEMPELBERG – INTERRELIGIÖSES LERNEN IM BIBELHAUS

Religionsverschiedene Lerngruppen am außerschulischen Lernort

„Da ist doch genug Platz – warum streiten sie sich um den Tempelberg?“ So fasst ein Geflüchteter aus dem Nord-Irak seinen Eindruck am Modell des Tempelberges im Bibelhaus zusammen. Wie riesig die Anlage des Herodes war, sieht man im animierten Video-Rundgang auf einem Bildschirm. Gerade mit Gruppen unterschiedlicher Prägung und Herkunft ist es interessant am „Tempelberg“ im Museum ins Gespräch zu kommen. Im interaktiven Teil einer Museumstour im Erlebnisraum Neues Testament haben sich die Jugendlichen bereits Themen wie „Pilgern“, „Tempelsteuer“, „Opfern“ aber auch „Besatzung“ und „Widerstand“ neu erarbeitet. Die Gruppe trifft sich am „weißen Berg“ in der Ausstellung und trägt die Informationen zusammen.

An diesem Ort im Museum liegt es nahe, interreligiös zu denken: vor 2000 Jahren war der Tempelberg in Jerusalem ein jüdisches Heiligtum, das abertausende Pilger willkommen hieß und schon 70 n. Chr. von den Römern zerstört wurde. Die „Klagemauer“ kennt heute jedes Kind zumindest aus dem Fernsehen. Mit den Evangelien lassen sich durch die Passionsgeschichte wichtige Ereignisse der christlichen Überlieferung mit dem Tempelberg verbinden. Heute ist auf der Tempelplattform der Felsendom und die Al-Aqsa-Moschee – das dritthöchste Heiligtum im Islam. Hier ist die Nähe der Religionen ebenso mit Händen zu greifen wie der daraus resultierende Konflikt untereinander. Der Hinweis, dass um diesen Ort mitten in der heiligen Stadt bis heute gestritten und Krieg geführt wird, bringt manchen Schüler zum Nachdenken. Es kann sein, dass eine Lerngruppe hier beginnt,

nach Lösungen auch für interreligiöse Konflikte zu suchen – auch wenn das aus der geografischen und historischen Distanz manchmal einfacher scheint als es ist.

Nicht nur ungelöste Fragen, sondern auch gemeinsame Wurzeln der verschiedenen Religionen lassen sich im Bibelhaus entdecken – nicht zuletzt in Jerusalem oder im Erzählzelt zu Gast bei Beduinen.

Bibelhaus Erlebnis Museum
Metzlerstr. 19, 60433 Frankfurt

Informationen und Buchung
unter info@bibelhaus-frankfurt.de,
Tel. 069/66426525

Didaktische Beratung:
Veit Dinkelaker, dinkelaker@bibelhaus-frankfurt.de
Tel. 069/66426527



Für angemeldete Gruppen öffnen wir auch außerhalb der regulären Öffnungszeiten.

Reguläre Öffnungszeiten:
Dienstag – Samstag: 10-17 Uhr,
Sonn- und Feiertage: 14-18 Uhr



REFORMATION AKTUELL

Themenportal Reformation des rpi-virtuell

Hier werden Sie garantiert fündig. In gewohnt hervorragender Qualität präsentiert rpi-virtuell ein Themenportal zur Reformation. Untergliedert in Unterrichtsentwürfe, Projekte, Videos, freie Unterrichtsmedien, Kaufempfehlungen und Spiele. Es lohnt sich, einmal durch die Kategorien zu stöbern, denn man findet wahre Schätze. Güteklasse Eins.
<http://blogs.rpi-virtuell.de/reformation/category/projekte/>

Mit der Kinderzeitmaschine nach Wittenberg

Mit der Kinderzeitmaschine reist man gut in die Vergangenheit, zum Beispiel in die Zeit der Reformation. Kleine Videos führen in die jeweilige Epoche ein. Zu jeder Epoche gibt es Zeiträtsel. In einer Wissensbox findet sich alles Wissenswerte. Eine Mach-Mit Abteilung mit Spielen gibt es auch, sowie Buch und DVD Tipps. Eine schöne Seite zum Entdecken und Recherchieren.
<http://www.kinderzeitmaschine.de/index.php?id=401&ht=6>



Arbeit aus Berufung – Themenheft zum Reformationsjubiläum 2017



In vielen kurzen Beiträgen stellt es die Impulse der Reformation zu den Themen Arbeit, Beruf und Berufung, Soziales, Ökonomie und Freiheit vor. Eine schöne Broschüre des

Bundesausschusses des Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt, die nicht nur für BRU-Lehrerinnen und -Lehrer interessant ist. http://www.kda-wue.de/fileadmin/mediapool/einrichtungen/E_kda/Veroeffentlichungen/KDA-Bund/2017_Themenheft_Arbeit_aus_Berufung.pdf

IMPULS REFORMATION Akteure, Projekte, Materialien

708 x Reformation

Das ev.literaturportal gibt Literaturempfehlungen zum Reformationsjubiläum heraus. Kennen Sie Argula von Grumbach? Wissen Sie wie Fürsten zur Reformationszeit tafelten, Bauern aßen und Bürger speisten? Denken Sie, dass die Reformation Deutschland besonders geprägt hat? Und wie wurde Luther eigentlich zur Marke? Welche Romane gibt es über die Reformationszeit und wie wird darüber für Kinder erzählt? All diesen Fragen können Sie mit dem neuen Themenheft des Ev. Literaturportals nachgehen. 108 Titel, Bücher, Comics und CDs werden in Bild und Text auf 62 Seiten vorgestellt. Es geht um Einblicke in die Theologie der Reformation, Leben und Werk von Frauen und Männern der Reformation und den Blick von Historikern auf die Epoche Reformation, dazu Romane, Kinder- und Jugendbücher und Titel zu speziellen Themen. Alle Titel sind für theologische Laien lesbar und verständlich.

Das Themenheft 708 x Reformation kann zum Preis von 2,- zuzügl Versandkosten beim Ev.Literaturportal (info@eliport.de) bestellt werden. (Staffelpreise ab 50 Stück 1,50 Euro, ab 100 Stück 1,00 Euro) Auch erhältlich über die Bibliothek des RPI Marburg: anja.badouin@rpi-ekkw-ekhn.de

Impuls Reformation

Wer wirklich mal intensiv stöbern möchte, der geht auf die Seite „Impuls Reformation“. Die Plattform Impuls-Reformation.de will rund um das Reformationsjubiläum Akteure, Projekte und Bildungsaktivitäten sichtbar machen, einen Zugang zu Materialien schaffen und neue Bildungsimpulse zur Reformation ermöglichen. Nachrichten, Impulse, Ausstellungen, Akteure, Projekte, Materialien und Vernetzungen. Gute Suchmöglichkeiten nach interessanten Stichworten.
<http://www.impuls-reformation.de/>

Reformation spielerisch entdecken. Memory online

Ob Wartburg oder Schlosskirche in Wittenberg, ob Katharina von Bora oder Philipp Melanchthon, viele Menschen, Orte und Ereignisse sind eng mit der Reformation verknüpft. Entdecken Sie mit unserem Memory-Spiel die Wegbegleiter Martin Luthers und folgen Sie den Orten der Reformation. Lernen Sie die Freunde des Kirchenkritikers und Übersetzer der Bibel kennen.
<http://gott-neu-entdecken.ekhn.de/index.php?id=17606>



Reformation und Schule

Die Website www.schulprojekte-reformation.de wird zum 1. August 2017 freigeschaltet. Sie stellt vielfältiges Material zum Thema Reformation bereit, das sich insbesondere im Rahmen fächerübergreifender Schulprojekttage einsetzen lässt. Das Angebot wird kontinuierlich erweitert. Folgende Inhalte werden abrufbar sein:

Spiel – Ein für Schulprojekte entwickeltes „Luther-Spiel“. Filme – die zehnteilige Animationsfilmreihe „Martin Luther“ zeigt wichtige Stationen aus dem Leben Luthers in faszinierenden Bildern. Zu beiden Filmreihen gibt es außerdem umfangreiches Arbeitsmaterial. Projekte – Multimediale Anregungen für verschiedene Schularten für Schulprojekte zum Thema Reformation. und schließlich: eine umfangreiche Linksammlung (Info-Flyer auf unserer Homepage im Materialpool Reformation. www.schulprojekte-reformation.de

95 Thesen: Luther twittert

Ein Unterrichtsentwurf für den Religionsunterricht in Klasse 8-10 unter CC0-Lizenz als freies Bildungsmaterial (#OER) in unterschiedlichen Formaten. Zum Kopieren, Entwickeln, Verändern, Veröffentlichen, Verkaufen – alles ohne Urheberrechtsproblematik. Damit Sie auf die Seite von „Luther twittert“ kommen, klicken Sie bitte „mehr“ an. <https://news.rpi-virtuell.de/2017/03/07/95-thesen-luther-twitte/>

PUBLIKATIONEN DES RPI

Konfirmandenarbeit auf der Höhe der Zeit?!

Befunde und Perspektive der zweiten bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in der EKD und der EKHN
Aus der Reihe „RPI Info“
Juni 2017



Das neue Heft der Reihe RPI Info bietet einen regionalen Blick auf Einsichten aus der aktuellen Studie zur Konfirmandenarbeit.

Nach der in der Öffentlichkeit stark wahrgenommenen ersten bundesweiten empirischen Untersuchung zur Konfirmandenarbeit aus den Jahren 2007-2009 ist es nun gelungen eine Folgestudie mit weitgehend identischem Design aufzulegen. Befragt wurde der Konfirmandenjahrgang 2012/13 mit bundesweit einheitlichen Fragebögen. Neben der Erweiterung der Fragebögen gab es vor allem die Neuerung, dass eine dritte Befragung zwei Jahre nach der Konfirmation (2015) durchgeführt wurde.

Im ersten Teil der Broschüre wird in einem Durchgang durch die Gesamtstudie auf allgemeine Tendenzen hingewiesen, die sich von der ersten zur zweiten Studie ergeben. Darauf folgen als Vertiefung vier Schwerpunktthemen:

- Christliche Weltzugänge
- Gottesdienst
- Didaktik
- Jugendarbeit/Konfi-Teamer.

Ein kurzer Blick auf die Folgestudie („Einsichten aus der Befragung zwei Jahre danach“) ergänzt die Darstellung.

Die Broschüre basiert sowohl auf der Auswertung der EKHN-Daten, als auch auf den EKD-weiten Ergebnissen. Die Einsichten dieses Berichts sind daher auch für die Konfirmandenarbeit in der EKKW von Interesse.

Die Broschüre ist erhältlich über das RPI in Marburg.

Kontakt:

info@rpi-ekkw-ekhn.de oder
 achim.plagentz@rpi-ekkw-ekhn.de

Religion unterrichten in konfessionell gemischten Lerngruppen an Grundschulen

Reihe
„Aus der Praxis für die Praxis“
des RPI der EKKW und der EKHN
September 2017

Die Broschüre wird gemeinsam herausgegeben vom BGV Fulda und dem RPI der EKKW und der EKHN

An vielen Grundschulen in Hessen wird der Religionsunterricht inzwischen in konfessionell gemischten Lerngruppen erteilt. Dies ist bislang rechtmäßig möglich, wenn schulorganisatorische Gründe vorliegen und die Erlaubnis hierfür von beiden Kirchen vorliegt. Doch wie soll in diesen Lerngruppen unterrichtet werden? Wie kann man beiden Konfessionen gerecht werden?

Im vorliegenden Arbeitsheft werden exemplarisch Themen aufgenommen, bei denen konfessionelle Besonderheiten bereits in der Grundschule eine Rolle spielen. Die Einheiten sind an Grundschulen erprobt oder für gemeinsame Lehrerfortbildungen entstanden und an das hessische Lernprozessmodell angelehnt. Unsere Vorschläge können sich auch als hilfreich erweisen, wenn der Religionsunterricht in konfessionellen Lerngruppen erteilt wird und die Fachschaft Religion zu einer engen Kooperation bereit ist. Im Sinne einer inklusiven Arbeitshilfe haben wir zu jedem Thema differenzierte Aneignungswege ausgewiesen.

Marlis Felber (BGV Fulda) und Brigitte Weißenfeldt (RPI der EKKW und der EKHN)

Inhalt:

1. Halte zu mir guter Gott – eine Unterrichtseinheit zum Schulanfang
2. Spiritualität anbahnen – Gebetsanlässe wahrnehmen
3. Meine – deine – unsere Kirche – Gemeinsamkeiten stärken und Unterschiede wahrnehmen
4. Martin Luther und die Reformation
5. Feste im Kirchenjahr (konfessionelle Besonderheiten)
6. Passion und Ostern
7. Von Gottes Geist bewegt – Menschen in der Nachfolge Jesu (z. B. Franz von Assisi, Elisabeth von Thüringen, Bonifatius, Sternsinger)
8. Simon Petrus – ein toller Typ?!
9. Begegnungen mit Maria

Bestellungen: info@rpi-ekkw-ekhn.de

VERSCHIEDENHEIT ACHTEN – GEMEINSCHAFT STÄRKEN

Ein dialogisches Unterrichtsprojekt
Reihe „Aus der Praxis für die Praxis“
des RPI der EKKW und der EKHN
September 2017

Dieses Heft gibt einen Einblick in ein Projekt der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach und das dialogische Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“, welches im Beruflichen Gymnasium im 11. Schuljahr angesiedelt ist. Die Dokumentation besteht aus zwei großen Abschnitten: Im ersten Teil werden die Entstehungsgeschichte, rechtliche und didaktische Grundlagen und Zugänge zum Projekt aus verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Perspektiven entfaltet. Im zweiten Teil werden die einzelnen Module vorgestellt. Im Anschluss an die Module finden Sie einen Großteil der eingesetzten Texte und Medien.

Die Weiterentwicklung bisheriger Unterrichtsmodelle bedeutet nicht die Konfessionalität des Religionsunterrichtes aufzugeben oder den langsamen Rückzug aus dem System Schule. In Offenbach wird überzeugend deutlich, dass Schülerorientierung und ein dialogischer Ansatz die Auseinandersetzung mit religiösen und ethischen Fragestellungen vertieft und vielfach erst möglich macht.

Bestellungen ab Ende September:

darmstadt@rpi-ekkw-ekhn.de oder
 info@rpi-ekkw-ekhn.de

DIE KRAFT DES GLAUBENS

In den vergangenen Tagen habe ich auf der Fahrt zur Arbeit in einem regionalen Sender regelmäßig Statements zum Thema der Woche „Die Kraft des Glaubens“ gehört. Vorab: Die Unterstellung, die in dieser Themenstellung steckt, gefällt mir!

Befragt wurden aus Sport und Medien bekannte Personen. Die Antworten beschrieben den persönlichen Glauben als Quelle von Hoffnung und Zuversicht, als Trost oder als ethische Orientierung. Manche(r) ging auf den Impuls so ein, dass die eigene Lebensgrundlage und -haltung beschrieben wurde: „Meine Familie gibt mir Kraft“ oder „Ich vertraue auf eine gesunde Lebensführung“ und so fort.

Ich habe mich gefragt, was ich wohl gesagt hätte. Mir fielen dazu die Verse aus Jesaja 46 ein: „So spricht der Herr: Ich bleibe derselbe, so alt ihr auch werdet, bis ihr grau werdet, will ich euch tragen. Ich habe es getan, und ich werde euch weiterhin tragen, ich werde euch schleppen und retten.“ Das wäre der Kern meines Statements: Ich fühle mich gehalten und getragen.

Die Verse, auf die ich mich damit beziehe, sind Teil eines Heilsworts in Gedichtform, das sich an die in Babylon exilierten Israeliten richtet. Schon dieser kurze Hinweis auf die Situation macht deutlich, dass dieses „Getragen- und Gehaltensein“ sich nicht von selbst versteht. Die ersten Hörer kamen sich wahrscheinlich

eher verloren vor. Aber der Verweis auf die Geschichte – des Volkes und des Einzelnen – in der Formulierung „Ich bleibe derselbe“ gibt den entscheidenden Hinweis: Ich muss genau hinschauen und dem auch rückblickend nachspüren, was oder in diesem Fall wer mich auf dem Weg meines Lebens gehalten und getragen hat.

Vor etwa 30 Jahren gab es eine Kontroverse zwischen dem Philosophen Wolfgang Stegmüller und dem katholischen Theologen Hans Küng. Entzündet hatte sich die Debatte an Küngs Buch „Existiert Gott?“ Dort hatte er – sehr verkürzt dargestellt – die Notwendigkeit und Möglichkeit eines reflektierten Gottesglaubens als Basis für ein gelingendes Leben festgestellt – über das „Urvertrauen“ hinaus.

In einer späteren Auflage seines vierbändigen Werkes „Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie“ kontextualisiert Stegmüller diese These mit der Frage, wozu man den Glauben brauche, wenn man das Urvertrauen bereits habe. Das Wort Urvertrauen signalisiere doch seine grundlegende, tragende Bedeutung. Küng antwortete: Glaube ist notwendig, weil auch das Urvertrauen etwas braucht, was es trägt und hält.

Und: Was würden Sie zum Thema „Die Kraft des Glaubens“ sagen?

Soenke Krützfeld

Themenhefte für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe



Hartmut Lenhard / Oliver Arnhold

Wofür ist Religion gut? **Religionen in der säkularen Gesellschaft**

Themenhefte für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe
2017. 64 Seiten mit 19 Abbildungen und digitalem Zusatzmaterial, kartoniert
€ 18,- D
ISBN 978-3-525-77693-3

eBook: € 14,99 D / ISBN 978-3-647-77693-4

Dieser Band befasst sich mit zentralen Fragen, die sich aus den Religionen ergeben: Was ist eigentlich religiös? In welchem Zusammenhang stehen Religion und Kultur? Wie sollte interreligiöser Dialog aussehen? Und soll nicht eh jeder glauben, was er will? Zu diesen essenziellen Fragen zu Religion und Religionen erhalten Sie umfangreiches Material mit Kopiervorlagen. Der Band ergänzt die bewährte Reihe "Themenhefte für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe" um ein zentrales und derzeit besonders aktuelles Thema.



Mirjam Zimmermann / Hartmut Lenhard

Was tun? Ethische Fragestellungen im Religionsunterricht

Themenhefte für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe
2017. 64 Seiten mit 10 Abbildungen und digitalem Zusatzmaterial, kartoniert
€ 18,- D
ISBN 978-3-525-77692-6

eBook: € 14,99 D / ISBN 978-3-647-77692-7

Wie handle ich als Mensch so, dass es ethisch vertretbar ist? Darauf geben die christliche Ethik sowie verschiedene Grundformen ethischer Urteilsfindung Antworten. Der Band widmet sich auch Menschen und Institutionen, die aus christlicher Motivation heraus verantwortlich handeln wollen. Er ist aufgeteilt in fünf Kapitel: Zuerst behandeln die Autoren die grundsätzliche Frage: Was tun? Hier widmen sie sich Situationen, die herausfordern. Anschließend wird gefragt, was gute Werke des Menschen als Ebenbild Gottes sind. Inwieweit bietet die Bibel Orientierung für das eigene Handeln? Welche Antworten geben verschiedene Ethiken wie z. B. die Lebensethik oder die Wirtschaftsethik? Und wie komme ich zu einer ethisch begründeten Entscheidung? Umfangreiches digitales Zusatzmaterial rundet das Heft ab.



Verlagsgruppe Vandenhoeck & Ruprecht | V&R unipress

www.v-r.de



Das Kursbuch Religion

- aktuelle Fragestellungen und Themen
- nachhaltiges, selbst-gesteuertes, binnendifferenziertes Lernen
- **Neu!** Religionsspezifische Methoden werden mit den fünf prozessbezogenen Kompetenzen verknüpft.

Haben Sie Fragen?
Wir sind für Sie da:
Tel. 0711/167 2217 oder
Tel. 05 31/708-86 86

www.calwer.com
www.diesterweg.de

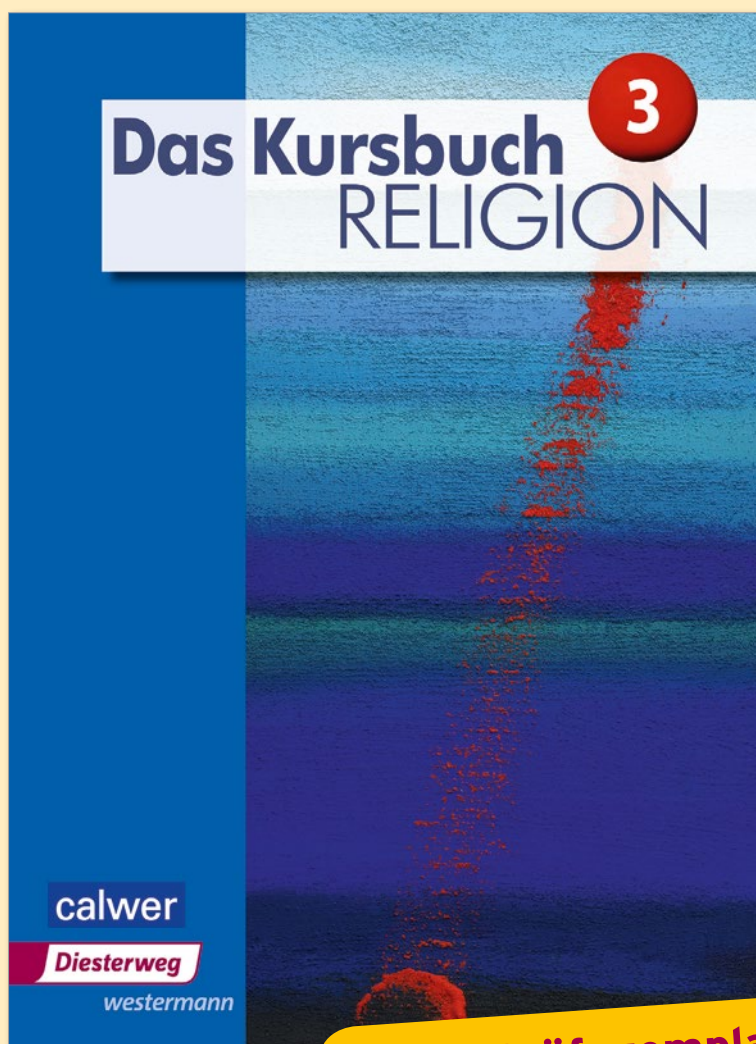
calwer

Diesterweg

westermann

Das Kursbuch RELIGION

Klar – konkret – kompetent!



**Jetzt Prüfexemplar
sichern!**