

Kirche und Schule

Nr. 149 • März 2009 • 36. Jahrgang

H 1072



Auferstehung – wie soll das gehen?

Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung

Schwerpunkt	3
Kompetente Lehrer – kompetente Schüler	3
Überlegungen zu kompetenzorientierten Standards in der Religionslehrerbildung	
Eins Korinther fünfzehn	8
Herausforderung für Religionslehrer	
Lehrerkompetenzen im Religionsunterricht	11
Themenbereich „Auferstehung“ und „Ewiges Leben“	
Nicht Holz sammeln, sondern ein Feuer entzünden	12
Tod und Auferstehung thematisieren in der Primarstufe	
Wer tot ist, ist tot!	14
Die Herausforderung in der Sekundarstufe I?	
Mit Tod und Auferstehung „auf Du“	16
Kompetenzorientierung in Fortbildung und Unterricht der Förderschule	
Auferstehung – wie soll das gehen?	18
Orientierung an Lehrerkompetenzen in der Sekundarstufe II	
„Die ist echt!“	20
Personale Kompetenzen von Religionslehrerinnen und -lehrern	
Hauptabteilung	23
Bildungsgerechtigkeit und Schulstruktur	23
Woche für das Leben 2009	27
Kurse zur Vorbereitung auf Erweiterungsprüfung	27
Beispiel	28
Damit der Mensch sein Ziel erreicht	28
Tagung für die neuen Lehrkräfte an katholischen Schulen	
Auferstehungen im Schulalltag	30
Kleine Variation des großen Themas	
Lesenswert	32
Sinn Voll Sinn	
Sehenswert	34
Medien zum Thema	34
Neu eingestellt	35
Paulus in Rom	
Spielezeugland	

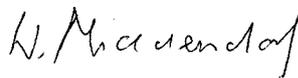
Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

Kompetenzorientierung und Standards nun auch noch für Lehrer. Jetzt reicht es doch langsam. Hat das überhaupt noch etwas mit dem zu tun, was an katholischen Schulen und im Religionsunterricht unter Bildung verstanden wird? Solche Bedenken könnte der Titel des ersten Beitrags unter der Rubrik Schwerpunkt hervorrufen. Wer weiter liest, wird feststellen, dass die Kollegen der Abteilung Religionspädagogik aus der Perspektive der Lehrerfortbildung kritisch fragen, welchen Beitrag eine Orientierung an Lehrerkompetenzen zu einem gelingenden Religionsunterricht leisten kann.

Eine inhaltliche Klammer für dieses Unternehmen bildet das Thema Tod und Auferstehung. Angepasst an Schulform und Alter der Schüler sind hier Kernstücke des christlichen Glaubensbekenntnisses zu behandeln. Eine weitere Gemeinsamkeit der Beiträge besteht darin, dass sie die religionspädagogische Herausforderung im Umgang mit der Perspektive der Schüler sehen. Der Artikel über die Bedeutung der personalen Kompetenz ruft noch einmal ausdrücklich in Erinnerung, dass in religiösen Lernprozessen die Person des Lehrers eine entscheidende Rolle spielt. Auch der Bericht über die Tagung für die neuen Lehrkräfte an katholischen Schulen unter der Rubrik Beispiel macht deutlich, dass solche personalen Kompetenzen zu stärken sind. Vielleicht deutet sich damit eine Brücke zwischen der bildungspolitisch forcierten Orientierung an Kompetenzen und christlichem Verständnis vom Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen an.

„Schule für alle mit besonderer Aufmerksamkeit für die Schwächsten“ so skizziert die neue Website „www.katholische-schulen.de“ den Bildungsauftrag katholischer Schulen. Unter der Rubrik Hauptabteilung werden die Impulse des letzten Bundeskongresses Katholische Schulen mit Überlegungen zu Bildungsgerechtigkeit und Schulstruktur aufgegriffen.

In welcher Weise der Glaube an die Auferstehung in den Erfahrungen des Schulalltags bedeutsam werden kann, beleuchtet ein Beitrag aus der Abteilung Schulpastoral. Vielleicht entdecken Sie in der Vorbereitung auf Ostern und in der Feier der Kar- und Ostertage Wege, den Auferstehungsglauben alltagstauglich zu leben.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

Impressum Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistummuenster.de **Redaktion:** Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster. **Druck:** Joh. Burlage, Münster **Fotos:** Michael Bönnte (Titel), Norbert Göckener (13), Hans-Günter Hermanski (15), Kallejpp@photocase (20), Brunhilde Kröger (19), Otmar Schöffler (9).

Die derzeitige Reform des bundesdeutschen Schulwesens hat von Anfang an die Lehrerbildung mit in den Blick genommen. In ihrer ersten Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Untersuchung gehörte zu den sieben von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen Handlungsfeldern auch die „Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit“.¹ Die Konsequenzen zeigen sich in den auf länderübergreifender Ebene in rascher Zeitfolge verabschiedeten Vorgaben für die Reform der Lehrerbildung. Es ist zu erwarten, dass diese Vorgaben auf Länderebene fachbezogen konkretisiert werden.

Lohnt sich im Vorgriff auf diese Entscheidungen schon jetzt eine Auseinandersetzung mit Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung? Ich meine schon, denn es liegen bereits einige religionspädagogisch fundierte Entwürfe vor. Sie bieten eine Orientierung in der Diskussion um Lehrerkompetenzen und sind in der Beschreibung ihrer Erwartungen an Religionslehrer(innen) so konkret, dass sie die „Angst vor dem Ungewissen“ nehmen können.

Wie kann man Kompetenzen von Religionslehrer(innen) definieren?

Eine Antwort auf Bundesebene findet sich in den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (s.S. 4).² Im Fach „Katholische Religion/Theologie“ werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sieben Kompetenzbereichen von den Studienabsolvent(innen) erwartet.

Der Entwurf zu diesem von der KMK beschlossenen Fachprofil wurde von Albert Biesinger (Universität

Kompetente Lehrer – kompetente Schüler

Überlegungen zu kompetenzorientierten Standards in der Religionslehrerbildung

Entscheidungen der Kultusministerkonferenz



Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz

Tübingen) und Norbert Mette (Universität Dortmund) vorgelegt und fand im vergangenen Herbst das Einverständnis der Deutschen Bischofskonferenz.

Auch für das Fach „Evangelische Religion/Theologie“ liegt im gleichen Papier ein entsprechendes Anforderungsprofil vor. Daneben

hat die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) 2008 das Kompetenzmodell „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung“ beschlossen.³ Dort werden in einem Strukturmodell fünf Kompetenzbereiche mit jeweils zwei bis sechs Teilkompetenzen benannt. Dabei wird festgestellt, „dass die berufsbezogene theologische Kompetenz alle Kompetenzen als Grundlage, Bezugspunkt und Korrektiv durchzieht“.⁴ Das „EKD-Modell 2008“ beinhaltet neben dem Strukturmodell ein Entwicklungsmodell, mit dem die EKD eine Koordination der drei Phasen der Lehrerbildung anstrebt.⁵ Dazu ordnet sie diesen Phasen drei Lernparadigmen zu: das Paradigma des „Forschenden Lernens“ dem Studium, das des „Theoriegeleiteten

Erprobungslernens“ dem Vorberereitungsdienst und das des „Integrierenden Erfahrungslernens“ der Berufseingangsphase. Für jede dieser Phasen soll im Folgenden beispielhaft ein Kompetenzmodell vorgestellt werden.

Kompetenzmodell für das Studium

In den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen“ steckt die KMK einen Rahmen ab, innerhalb dessen Länder und Universitäten eigene Schwerpunkte, Differenzierungen oder auch zu-

sätzliche Anforderungen festlegen können.⁶ Eine der ersten Konkretisierungen in diesem Sinne hinsichtlich der ersten Lehrerbildungsphase sind die „Curricula-re(n) Standards des Faches Katholische Religionslehre“, die eine Arbeitsgruppe unter Leitung von Norbert Mette im Auftrag des rheinland-pfälzischen Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur erarbeitet hat. Hier werden die Kompetenzen, über die Religionslehrer(innen) verfügen sollen, in vier Bereiche mit jeweils drei bis sieben Teilkompetenzen aufgeteilt.⁷ Während die theologischen Fachkompetenzen in erster Linie während der theoretischen Ausbildung zu erwerben sind, werden die pädagogisch-didaktischen und methodischen Kompetenzen einschließlich der Medienkompetenz schwerpunktmäßig der praktischen Ausbildung, die jedoch bereits während der Hochschulbildung beginnt, zugeordnet. Die personalreligiösen Kompetenzen bilden eine durchgängige Dimension, die sich auf alle Bildungsphasen bezieht.⁸

Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen

Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über grundlegendes Wissen in der Katholischen Theologie und angrenzender Wissenschaften sowie über fachdidaktische Fähigkeiten zur Initiierung, Durchführung und Reflexion von Lern- und Bildungsprozessen im Fach Katholische Religionslehre und haben somit die Basis für eine in der weiteren Ausbildung sowie im Verlauf der beruflichen Tätigkeit sich entfaltende theologisch-religionspädagogische Kompetenz erworben. Sie

- verfügen über ein solides Wissen der theologischen Grundlagen und können die Erkenntnisse der einzelnen theologischen Disziplinen miteinander verbinden; haben einen vertieften Einblick in die biblische Literatur und einen methodisch geübten sowie hermeneutisch reflektierten Zugang zu den geschichtlichen Traditionen des christlichen Glaubens; verfügen über eine differenzierte Argumentations- und Urteilsfähigkeit im Hinblick auf die Glaubens- und Lehrüberlieferungen der Kirche, ihre sittlichen Grundsätze und ihre gelebte Praxis (fachwissenschaftliche Kompetenz),
- haben eine durch das Studium der Katholischen Theologie (einschließlich ihrer verschiedenen Arbeits- und Erkenntnismethoden) vermittelte solide theologische Urteilskraft erworben und sind in der Lage, Wissensbestände aus den einzelnen theologischen Disziplinen schulform- und altersspezifisch auf Themenfelder des Religionsunterrichts zu beziehen (theologisch-didaktische Erschließungskompetenz),
- sind darauf vorbereitet, sich eigenständig mit neuen und veränderten theologischen Frage- und Problemfeldern sowie Sachgebieten vertraut zu machen und sie didaktisch auf den Unterricht hin zu transformieren (Entwicklungskompetenz),
- sind in der Lage, mit Blick auf ihre künftige Tätigkeit im bischöflichen Auftrag als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer den eigenen Glauben rational zu verantworten und sich mit der Wirklichkeit von Mensch und Welt im Horizont des christlichen Glaubens auseinanderzusetzen (Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz),
- verfügen über sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Kenntnisse, die es ermöglichen, den Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern differenziert einzuschätzen und Religionsunterricht so zu gestalten, dass die Relevanz seiner Inhalte für heute erkennbar wird (Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz),
- verfügen über anschlussfähiges, fachdidaktisches Wissen und sind in der Lage, theologische Inhalte schulform- und altersspezifisch für den Unterricht zu transformieren; verfügen über erste Erfahrungen theologischer Vermittlungsarbeit, die den schulischen Erfordernissen Rechnung tragen und aufbauendes Lernen ermöglichen (Gestaltungskompetenz),
- können Religion und Glaube nicht nur aus der theologischen Binnensicht, sondern auch aus der Außenperspektive anderer Wissenschaften wahrnehmen und reflektieren, und sind zu fachübergreifender und fächerverbindender Kooperation in der Lage, insbesondere mit anderen (religiös-) wertbildenden Fächern (Dialog- und Diskurskompetenz).

aus: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 16.10.2008

Kompetenzmodell für die zweite Ausbildungsphase

Der Passauer Religionspädagoge Hans Mendl hat im Rahmen seiner Forschungen zur religionspädagogischen Profilbildung bei Lehrer(innen) Junglehrer(innen) nach der Einschätzung ihres Studiums und Referendariats bezüglich der Relevanz des dabei erhaltenen „Rüstzeugs“ befragt. Mendl generiert daraus fünf zentrale Kompetenzbereiche für Religionslehrer(innen), die man als Orientierung für die zweite Phase der Religionslehrerbildung interpretieren kann: Die Sachkompetenz betrifft das Fachwissen zur inhaltlich strukturierten Planung und Durchführung des Unterrichts, die didaktische Kompetenz eine sach-

und adressatenbezogene Aufbereitung der Inhalte, die erfahrungsbezogene Lernprozesse ermöglicht, die Wahrnehmungskompetenz setzt für eine situationsangemessene Rede von Gott einerseits einen theologisch-hermeneutischen Sachverstand und andererseits eine Sensibilität für die Fragen und Erfahrungen der Schüler(innen) voraus, die Beurteilungs- und Reflexionskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Lernentwicklungen einzuschätzen und den eigenen Unterricht selbstkritisch zu reflektieren. Mit der Selbst- und Rollenkompetenz zielt Mendl auf die Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit von Religionslehrer(innen), die sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildung z.B. durch Mentorate und Supervisionen zu fördern ist (s.S. 6).⁹

Kompetenzmodell für die Lehrerfortbildung

Als Beispiel für die dritte Phase kann ein Modell aus dem Comenius-Institut in Münster zur Bestimmung von Lehrerkompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht dienen: Folkert Doedens und Dietlind Fischer benennen sechs Kompetenzbereiche mit jeweils fünf bis zehn Teilkompetenzen, die sowohl eine Orientierung für die Weiterbildung von Religionslehrer(innen)

darstellen als auch von diesen selbst zur Einschätzung eigener Stärken und Schwächen hilfreich sein können (s.S. 7).¹⁰

Warum man sich mit den Kompetenzmodellen beschäftigen sollte

Aus meiner Sicht sprechen konkret drei Gründe dafür, sich bereits heute mit einer standardisierten Religionslehrerbildung zu befassen:

- Kaum ein anderes Fach hat sich so intensiv mit seinem Unterricht und „seinen Lehrer(innen)“ auseinandergesetzt wie der Religionsunterricht. Die daraus resultierenden Forschungsergebnisse, z.B. zu spezifischen Anforderungen an Religionslehrer(innen), zur Frage nach einem gelingenden und lebensrelevanten Religionsunterricht u. a. m.¹¹, sind in die Diskussion um Religionslehrerkompetenzen mit eingeflossen. Sie sind zum Teil empirisch erhoben und haben eine hohe Praxisrelevanz.
- Die für die Ausbildung zukünftiger Religionslehrergenerationen entwickelten und in der Regel alle Phasen der Lehrerbildung betreffenden curricularen Standards und Kompetenzen können als Orientierung für die Reflexion des eigenen Unterrichts dienen. Innerhalb der Fachkonferenzen

kann der Austausch darüber den Dialog zwischen Berufsanfängern und Berufserfahrenen befördern.¹²

- Nicht zuletzt legt der für Schüler(innen) an Standards und Kompetenzen ausgerichtete Religionsunterricht nahe, dass Religionslehrer(innen) sich diese Sichtweise zu eigen machen, um einen kompetenzorientierten Religionsunterricht planen, durchführen und reflektieren zu können.¹³

Wie erteilt man einen kompetenzorientierten Religionsunterricht?

Unter Leitung von Dr. Andreas Feindt verfolgt das Projekt „KompRU“ des Comenius-Instituts das Ziel der Entwicklung und Evaluation eines kompetenzorientierten (evangelischen) Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I. Es stellt ein Beispiel für forschungsorientierte Lehrerfortbildung dar: In dem 2007 begonnenen Projekt erarbeiten Lehrer(innen) in kleinen Gruppen und ausgehend vom Modell der ebenfalls im Comenius-Institut entwickelten „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“¹⁴ Unterrichtssequenzen, die unterrichtspraktisch erprobt und anschließend gemeinsam reflektiert werden. Damit rücken bei

Curriculare Standards des Fachs Katholische Religionslehre in der Lehrerbildung des Landes Rheinland-Pfalz

Theologische Fachkompetenzen

TK 1: Basiswissen
TK 2: Theologisches Erkenntnisinteresse
TK 3: Theologie im Lebensvollzug
TK 4: Umgang mit Texten und Symbolen
TK 5: Quellen und Referenzen
TK 6: Umgang mit Nachbardisziplin
TK 7: Weltanschauliche Pluralität

Pädagogisch-didaktische Kompetenzen

TK 8: Sensibilität und Interesse
TK 9: Elementarisierung der Inhalte
TK 10: Unterrichtliche Kommunikation
TK 11: Entfaltung der Persönlichkeit
TK 12: Schulkultur

Methodische Kompetenzen und Medienkompetenz

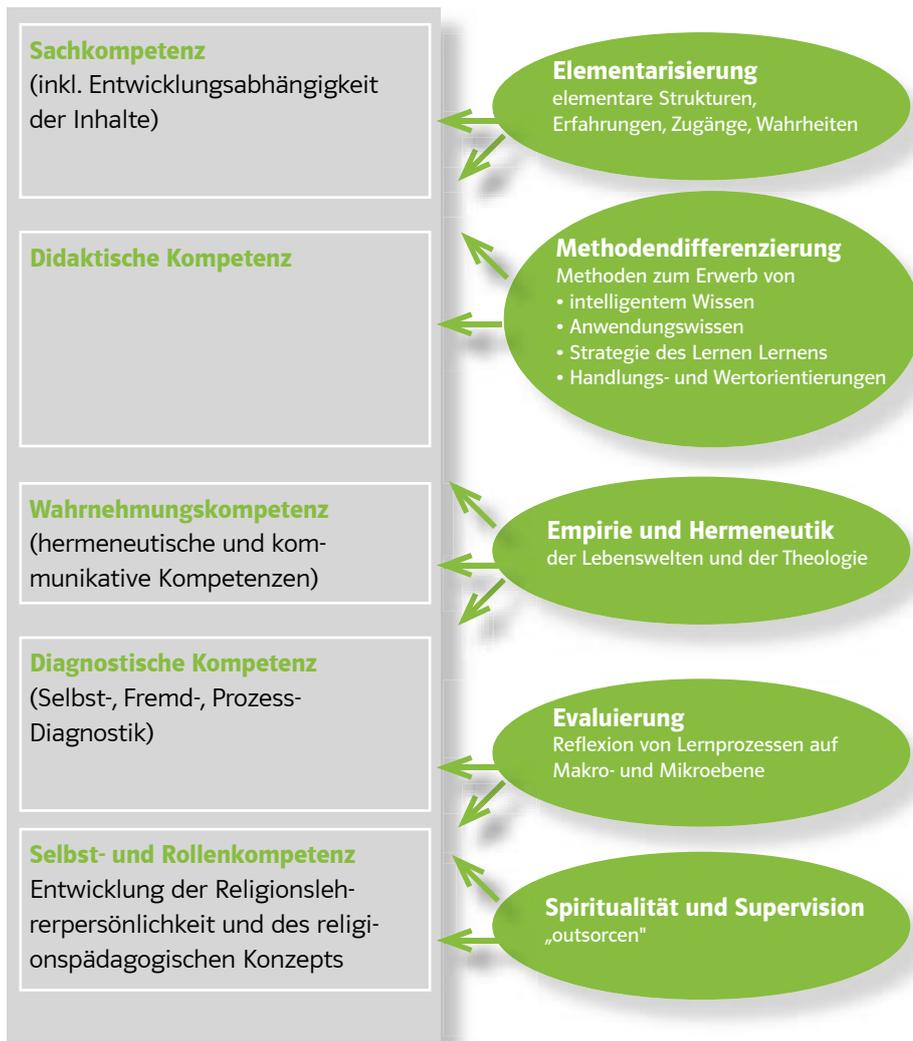
TK 12: Arbeitsformen und Erkenntniswege
TK 14: Interdependenz von Inhalt und Medium
TK 15: Lernformen
TK 16: Umgang mit Informationen
TK 17: Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht
TK 18: Schulkultur
TK 19: Unterrichtliche Kommunikation

Personal-religiöse Kompetenzen

TK 20: Persönlichkeit
TK 21: Religion
TK 22: Profession

Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenz und Inhalte www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/CS_Religion_kath.pdf, 24.01.2009.

„Rüstzeug für angehende Religionslehrer“



der Planung und Durchführung kompetenzorientierter Lehr- und Lernprozesse das Verstehen der Schülerperspektive und die genauere Erfassung der Lernausgangslagen in das Interesse der Lehrerbildung.¹⁵

Das KompRU-Projekt führt mit diesem Fokus zur Frage „Wie erteilt man kompetenzorientierten (Religions-)Unterricht?“ und lenkt den Blick auf die Schüler(innen), die Kompetenzen erlangen sollen, um – wie Eckhard Klieme es formuliert – „bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen ... zu bewältigen“.¹⁶ Das erfordert eine sorgfältige Analyse der Lernausgangslage

der Schüler(innen), aus der zunächst das Herausfordernde einer Situation oder eines Themas abzuleiten ist. Daran anknüpfend sind – mit theologischer Fachkompetenz – geeignete Inhalte auszuwählen und die didaktischen, methodischen und medialen Entscheidungen für die Gestaltung des Lernprozesses so zu treffen, dass sie die Schüler(innen) befähigen, die herausfordernde Situation zu bewältigen. Verdeutlichen lässt sich das mit dem im Titel des Beitrags von Gabriele Cramer verwendeten Bild „Nicht Holz sammeln, sondern ein Feuer entzünden“.

In den folgenden Beiträgen dieses Heftes wird der Versuch un-

ternommen, die vorangegangenen Überlegungen beispielhaft zum Themenbereich „Auferstehung und Ewiges Leben“ und auf verschiedene Schulformen bezogen darzustellen. Der erste Text problematisiert den Zugang zum Thema Tod und Auferstehung, das Gabriele Cramer, von literarischen Beispielen ausgehend, als herausfordernde Situation für Religionslehrer(innen) selbst interpretiert.

Das anschließend dargestellte Modell ist Resultat unserer abteilungsinternen Diskussion über notwendige Kompetenzen, über die ein(e) Religionslehrer(in) zum Themenbereich „Auferstehung und Ewiges Leben“ verfügen sollte. Die aufgeführten Kompetenzbereiche finden sich – teilweise mit inhaltlichen Überschneidungen bzw. voneinander abweichenden Bezeichnungen – in allen zuvor vorgestellten Entwürfen.¹⁷

Für uns kommt der personalen Kompetenz eine grundlegende Bedeutung zu (auch das spiegelt sich in den aufgeführten Kompetenzmodellen). Wir haben sie als Basiskompetenz den anderen vorangestellt. Darüber hinaus geht Gerhard Schmitz in einem eigenen Beitrag der Frage nach den personalen Kompetenzen von Religionslehrer(innen) nach.

Die Konkretisierungen zu den einzelnen Schulformen folgen keinem einheitlichen Muster. Ausgangspunkte sind die in Lehrwerken oder Lehrplänen aufgeführten Schülerkompetenzen, von denen aus auf die Lehrerkompetenzen geschlossen wird, die Frage der medialen Auswahl, die die für diesen Bereich notwendigen Lehrerkompetenzen herausstellt oder eine mögliche herausfordernde Situation für Schüler(innen).

Die Vielfalt dieser Zugänge verdankt sich der aktuellen unterrichtlichen Praxis der Referenten. Das ersetzt natürlich keinen „Feldversuch“. Unsere aus ersten kleinen Schritten resultierenden Erfahrungen haben uns aber durchaus ermutigt, Ihnen unsere Beiträge als Anregung vorzustellen. Wir freuen uns über Rückmeldungen.

Dieter Miedza
Abteilungsleiter
Religionspädagogik
und Referent für
Berufskollegs
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



miedza@bistum-muenster.de

Kompetenzen von Religionslehrer/innen

Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung

- 1. Personale Kompetenz**, d. h. die Fähigkeit, selbstbewusst und verantwortlich das berufliche Selbstverständnis und eigene (religiöse) Überzeugungen reflektieren und kommunizieren zu können;
- 2. Sachkompetenz**, d. h. über fachwissenschaftliche Kenntnisse und Zugangsweisen zu religiös strukturierter Wirklichkeit zu verfügen;
- 3. Didaktische Kompetenz**, d. h. die Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler wirksam gestalten, reflektieren und evaluieren zu können;
- 4. Methodische Kompetenz**, d. h. Lernarrangements zu treffen unter Nutzung vielfältiger Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schülern

zum Umgang mit religiöser Wirklichkeit helfen;

5. Kompetenz für die Beobachtung, Beurteilung und Beratung von Schülerinnen und Schülern, d. h. für individuell und sozial fördernde, unterstützende und an der individuellen Biografie orientierte Begleitung der Lern- und Leistungsprozesse;

6. Kompetenz zur Kontextualisierung der religionspädagogischen Arbeit, d. h. die Fähigkeit, Religion in einem umfassenden Konzept allgemeiner Bildung zu begründen, im Team mit Kolleginnen und Kollegen zu arbeiten und sich an der Schulentwicklung angemessen zu beteiligen.

in: Martin Rothgangel/Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 148ff.

ANMERKUNGEN

1 Vgl. www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm2002/ergebnisse-der-297plenarsitzung.htm, 21.01.2009.

2 Vgl. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008 i.d.F. vom 08.12.2008, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile.pdf, 24.01.2009. Im Gegensatz zur sukzessive erfolgten Festlegung von Standards in einzelnen Schulfächern bezieht sich die KMK hier auf nahezu alle Lehrämter, vgl. ebd., 2. Damit wurde von vornherein einer Hierarchisierung der Fachdisziplinen entgegen gewirkt.

3 Erarbeitet wurde das Papier im Jahr zuvor vom Evangelischen Fakultätentag gemeinsam mit der „Gemischten Kommission“, die sich aus Vertreter(innen) der Fakultäten und Ausbildungsstätten sowie den Gliedkirchen der EKD zusammensetzt: Vgl. Martin Rothgangel. Professionelle Kompetenzen und Standards der Religionslehrerbildung aus Sicht der EKD, in: Ludwig Rendle (Hg.). Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik 4. bis 6. März 2008. 27ff.

4 Ebd., 35.

5 Auf katholischer Seite diente das letztjährige Arbeitsforum für Religionspädagogik in Donauwörth der Zusammenschau der drei Phasen in der Lehrerbildung. Grundsätzlich scheint

mir eine Institution, die die Koordination der Lehrerbildungsphasen zueinander befördert, sinnvoll und notwendig.

6 Vgl. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen, a. a. O., 2.

7 Vgl. www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/CS_Religion_kath.pdf, 24.01.2009.

8 Vgl., Mette, N., Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen, a. a. O., 18f.

9 Vgl. Mette, N., a. a. O., 17. Mette bezieht sich hier auf: Mendl, H. i. Zusammenarbeit m. Freudenstein, P. und Stollwer, Chr., Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen, in: ders. (Hrsg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002, 47-83, Modell S. 72.

10 Vgl. ebd., 17f. Zur Weiterentwicklung dieses Modells: Fischer, D., Was müssen gute Religionslehrerinnen und -lehrer können – und wie werden sie unterstützt? Kompetenzorientierte Lehrerfortbildung, in: Rendle, L. a. a. O., 184ff.

11 Vgl., Mette, N., Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen – Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, in: Rendle, L. (Hrsg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen – Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik, Donauwörth 2008, 10-26, hier 13f.

12 Auf eigenen Lehrerfortbildungsveranstaltungen wurde die Fokussierung auf konkret zu erwartende Lehrkompetenzen von den Teilnehmer(innen) auch als entlastend empfunden.

13 Seit Sommer 2008 liegen für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen kompetenzorientierte Lehrpläne vor. Für die auf 8 Schuljahre verkürzte Sekundarstufe I an Gymnasien wird mit der Erarbeitung noch im laufenden Schuljahr begonnen. Wünschenswert wäre eine untereinander abgestimmte Lehrplanarbeit auch für die anderen Schulformen der Sekundarstufe I.

14 Vgl., Fischer, D./Elsenbast, V., Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I., Münster 2006.

15 Andreas Feindt hat mir freundlicherweise einen Auszug seiner Dokumentation des Projekts zur Verfügung gestellt, die in diesem Jahr erscheinen wird in: Hollenbach, N. / Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Die Schule forschend verändern: Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive, Bad Heilbrunn.

16 Klieme, E. et al., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn / Berlin, 2007, 72. Zu Kompetenzerwartungen an Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht sei an dieser Stelle auf das Themenheft „Zwischen Standard und Individualität“ Kirche und Schule Nr. 145, März 2008 verwiesen.

17 Eine erste Orientierung bot uns mit Blick auf die dritte Lehrerbildungsphase das Modell von Doedens/Fischer, aus dem wir u. a. den Kompetenzbereich „Kontextualisierung der religionspädagogischen Arbeit“ übernommen haben.

Eins Korinther fünfzehn

Herausforderung für Religionslehrer

Kaum ein Thema beschäftigt Menschen von je her so sehr wie folgende Artikel unseres Glaubensbekenntnisses. „Ich glaube an Jesus Christus, [...] am dritten Tage auferstanden von den Toten – „Ich glaube an die [...] Auferstehung der Toten und das Ewige Leben“. Alles scheint schon gesagt, geschrieben, gedeutet zu sein zu diesen Aussagen des Credo, die schon von Paulus als Dreh- und Angelpunkt des christlichen Glaubens bezeichnet werden: „Ist aber Christus nicht auferweckt worden, dann ist unsere Verkündigung leer und euer Glaube sinnlos“ (1 Kor 15,14).

Was kann in knappen zwei Seiten diesem Bekenntnis noch hinzugefügt werden? Fundamentaltheologen, Exegeten, Religionspädagogen haben sich immer wieder neu mit dieser christlichen Grundüberzeugung auseinandergesetzt. Allzu bekannt sind die Erklärungen, allzu geläufig gehen uns manche Antworten über die Lippen, doch es bleiben Zweifel. Wie sind die Auferweckung Jesu und die Auferstehung der Toten heute zu übersetzen? Wie können die christologische und die eschatologische Perspektive so miteinander vernetzt werden, dass unsere Hoffnung auf eine Auferstehung nach dem Tod sich als Konsequenz des Glaubens an die Auferstehung Jesu erfahren lässt?

Ich möchte deshalb an dieser Stelle auf drei Gedichte hinweisen. Sie haben mich überzeugt, weil sie nicht den Anspruch erheben, letzte Antworten zu geben oder etwa das Ganze der Botschaft abzubilden, sondern das Wirklichkeitsverständnis in seiner Herausforderung für Menschen heute aus drei unter-

schiedlichen Perspektiven – theologisch, philosophisch und religionspädagogisch – in den Blick nehmen.

**Lieber Apostel Paulus
wenn ich einmal so sagen darf
nicht wahr – du hast doch
ich meine, was Jesus angeht,
genauer seine Auferstehung
das nicht so wörtlich gemeint
eins Korinther fünfzehn
du weißt schon
nur
in dem Sinne wohl
dass er sozusagen geistig
sinnbildlich gemeint
in uns allen weiterlebt
dass wir neuen Mut fassen
den Blick erheben wie
die Natur erneut erblüht
so ähnlich eben
es geht schon, die Sache
geht schon weiter man muss
sie vorantreiben die gute Sache
an die wir doch alle irgendwie
glauben den Fortschritt mein´ ich
Mitmenschlichkeit und so
Friede, nicht wahr
das wolltest du doch sagen.
Nein?**

aus: Lothar Zenetti, Auf seiner Spur: Texte gläubiger Zuversicht, Topos Plus 327 © Matthias-Grünevald-Verlag der Schwabenverlag AG Ostfildern, 4. Auflage 2006, S. 149

Hilflosigkeit, die Menschen angesichts von Bekenntnisformeln empfinden, drückt dieser Text aus. „Wörtliches“ Verstehen eines Bibelverses ist verpönt. An eine leibhaftige Auferstehung der Toten zu denken, fiel nicht nur der Gemeinde von Korinth schwer. Die Angebote des Gedichtes, Auferstehung als Mut und kraftvolle Quelle für ein Leben

in „Mitmenschlichkeit und Frieden“ im Diesseits zu interpretieren, als eine Hoffnung, „dass die Sache weitergeht“, treffen ins Herz und bewegen uns, scheinen aber doch zu kurz zu greifen, denn Paulus führt weiter aus: „Hoffen wir allein in diesem Leben auf Christus, so sind wir die elendsten unter allen Menschen“ (1 Kor 15,19). Sollen wir wieder auf ein Jenseits getröstet werden?

Auf was können wir hoffen?
Was meint Paulus in seinem Korintherbrief wirklich?

Die Grablegung

Eine sterbliche Hülle,
so heißt es,
aber was war drin?
Die Psyche,
sagen die Psychologen,
die Seele,
sagen die Seelsorger,
die Persönlichkeit,
sagen die Personalchefs.

Dazu noch die Anima,
die Imago, der Dämon,
die Identität, das Ich,
das Es und das Überich.
Der Schmetterling,
der sich aus diesem Gedrängel
erheben soll,
gehört einer Art an,
von der wir nichts wissen.

aus: Hans Magnus Enzensberger
Kiosk - Neue Gedichte
Suhrkamp-Verlag, Frankfurt 1995

Wo bleibt mein Ich? Was bleibt von mir, wenn ich zu Grabe getragen werde?

Wie schwer fällt es, mit unserem von Zeit und Raum geprägten Denken Bilder von der Auferstehung des Leibes zu entwickeln? Welche Vorstellungen finden wir für das

Unvollstellbare? Enzensberger lässt in seinem Gedicht die Psychologen verschiedener Schulen, die Seelsorger, die Personalchefs mit ihren Erklärungsversuchen zu Wort kommen und konfrontiert sie mit einem Bild von einem Schmetterling, einem schon aus der Antike bekannten Sinnbild für die Seele, die nach dem Tod des Menschen den Körper verlässt. Enzensberger lässt seinen geheimnisvollen Schmetterling, der „einer Art angehört, von der wir nichts wissen“, sich erheben aus dem „Gedrängel“ der Diskussionen um den Kern des Menschen. In der christlichen Tradition ist das Bild der Verwandlung der Raupe zu einem Schmetterling auf den Tod und die Auferstehung Christi und aller Menschen hin gedeutet worden. Hilft der Gedanke der Metamorphose dies wirklich zu verstehen? Oder fördert nicht gerade das Bild von einem nach oben schwebenden Schmetterling räumliche Vorstellungen von einem Jenseits?

Wie sag ich ´s meinem Kinde?

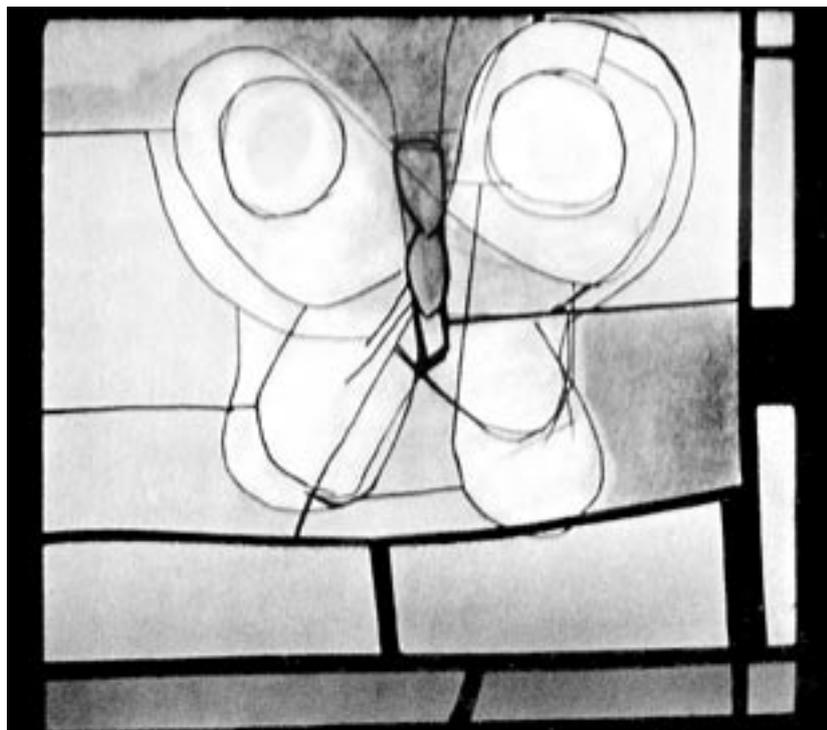
[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]



Ausschnitt aus einem Fenster von Georg Meistermann im St.-Paulus-Dom, Münster.

Mascha Kaléko: In meinen Träumen läutet es Sturm. © 1977 Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Mit der didaktischen Gretchen-Frage, in diesem Fall von einer Mutter gestellt, beginnt das Gedicht in der Überschrift. Suggestiert diese Frage zunächst, dass scheinbar die Botschaft bekannt und nur der Weg der Vermittlung zu diskutieren sei, offenbart der weitere Text die Ratlosigkeit: Wie kann ich ein Kind ermutigen zu fragen, wenn es mit dem Tod in Berührung kommt? Was antworte ich, wenn es den „ersten Totenwagen“ gesehen hat? Wie halte ich den Fragen stand, wenn mir meine erlernten Antworten vom „Fortbestand der Seelen“ „vom Himmel“ nicht mehr glaubwürdig scheinen? Wenn sich ein breiter Graben zwischen Wissen und existenziellen Fragen auftut? Korrelation nicht mehr gelingt? M. Kaléko zieht es hier vor, intellektuelle Ansprüche aufzugeben, die „Bücherweisheit“ „bankrott“ zu erklären und „zu trösten statt zu lehren“: zu begleiten, zu unterstützen und zu ermutigen. Ist das, was im Kontext der Beziehung von Mutter und Kind hilfreich erscheint, ein Modell für den schulischen Religionsunterricht?

Gabriele Cramer
Abteilung
Religionspädagogik,
Referentin für
Grundschulen
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



cramer@bistum-muenster.de

Glossar

Auferweckung

Auferweckung meint keine Rückkehr in dieses raumzeitliche Leben: Der Tod wird nicht rückgängig gemacht (keine Wiederbelebung eines Leichnams), sondern definitiv überwunden: Eingang in ein ganz anderes, unvergängliches, ewiges, „himmlisches“ Leben. Auferweckung ist kein „öffentliches Faktum“.

Auferweckung meint keine Fortsetzung dieses raumzeitlichen Lebens: Schon die Rede von „nach“ dem Tod ist irreführend; die Ewigkeit ist nicht bestimmt durch zeitliches Vor und Nach. Sie meint vielmehr ein die Dimensionen von Raum und Zeit sprengendes, neues Leben in Gottes unsichtbarem, unbegreiflichem Bereich, symbolisch „Himmel“ genannt.

Auferweckung meint positiv: Jesus ist nicht ins Nicht hineingestorben, sondern ist im Tod und aus dem Tod in jene unfassbare und umfassende letzte und erste Wirklichkeit hineingestorben, von jener wirklichsten Wirklichkeit aufgenommen worden, die wir mit dem Namen Gott bezeichnen ...Der Glaubende weiß seither: Tod ist Durchgang zu Gott, ist Einkehr in Gottes Verborgenheit, in jenen Bereich, der alle Vorstellungen übersteigt, den keines Menschen Auge je gesehen hat, unserem Zugreifen, Begreifen, Reflektieren und Phantasieren also entzogen!

aus: Hans Küng, Credo, München 1992, S. 149/150

Erfahrung von Auferstehung

All die jetzigen - und seien es noch so kleine - Erfahrungen des Befreit-, Gerettet-, Aufgerichtet-, Erneuertwerdens und Wieder-aufstehen-Könnens sind ein Stück „Erfahrung von Auferstehung“ (vgl. Phil 3,10) mitten in Leid, Niederlage und Am-Boden-Liegen, sind ein Vorschein der gänzlichen Aufrichtung und Erneuerung. Christen, die unterdrückt sind oder die Unterdrückten aufhelfen, wissen etwas davon, wie viel Kraft zum Aufstehen der Auferstehungs-Glaube geben kann, auch mitten im Verwundetwerden und im Leiden, das man sich im Kampf gegen Unrecht und Leiden holen kann.

aus: Hans Kessler, Auferstehung der Toten, Darmstadt, 2004, S. 317

Unsterblichkeit

Gegenüber der dualistischen Unsterblichkeitskonzeption, wie sie sich in der griechischen Leib-Seele-Schematik ausspricht, will die biblische Formel von der Unsterblichkeit durch Auferweckung eine ganzmenschliche und dialogische Vorstellung von der Unsterblichkeit vermitteln: Das Wesentliche des Menschen, die Person, bleibt; das, was in dieser irdischen Existenz leibhaftiger Geistigkeit und durchgeistigter Leiblichkeit gereift ist, das besteht auf eine andere Weise fort. Es besteht fort, weil es in Gottes Gedächtnis lebt. Und weil es der Mensch selbst ist, der leben wird, nicht eine isolierte Seele, darum gehört das mitmenschliche Element mit in die Zukunft hinein; darum wird die Zukunft des einzelnen Menschen erst dann voll sein, wenn die Zukunft der Menschheit erfüllt ist.

aus: Joseph Ratzinger, Einführung in das Christentum, München 1968, S. 335

Lehrerkompetenzen im Religionsunterricht – Themenbereich „Auferstehung“ und „Ewiges Leben“

Grundlegende Kompetenz

- Zum Fragen nach einem Leben nach dem Tod ermutigen, Fragen, Zweifel und Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern Raum geben, Fragen zulassen und Antworten anbieten.
- Den eigenen Aufstehungs glauben auf dem Hintergrund der biblischen Zeugnisse und kirchlichen Traditionen kritisch reflektieren und ein glaubwürdiges, authentisches Zeugnis abgeben, ihn dialogoffen in Lehr- und Lernprozessen einbringen und andere Überzeugungen akzeptieren.

Sachkompetenz

- Alttestamentliche Texte (z. B. Psalmen) und Texte der Evangelien und 1 Kor 15 kennen und interpretieren.
- Beispiele aus der Wirkungsgeschichte (Kunst, Literatur, Musik) kennen und deuten.
- Kirchliche Zeugnisse der Auferstehung als zentraler Wahrheit des Christentums kennen.
- Beispiele der aktuellen Interpretation von Auferstehung und Leben nach dem Tod als gelebte Auferstehungshoffnung kennen und deuten.
- Nichtchristliche und religionskritische jenseitsvorstellungen kennen.
- Christliche Auferstehungshoffnung in Formen liturgischen Vollzuges kennen und feiern.

Didaktische Kompetenz

- Den Verstehens- und Erfahrungshorizont von Schülerinnen und Schülern in seiner lebensweltlichen Bedeutung zum Leben nach dem Tod und dem christlichen Aufstehungs glauben in Beziehung setzen.
- Auf dem Hintergrund des jeweils gültigen Lehrplans / Kerncurriculums die für die Schülergruppe relevanten Kompetenzen kennen und dazu Inhalte / Themen und Lernformen (z.B. symbolisches Verstehen) auswählen.
- Individualisierende und subjektbezogene Lernwege kennen und begehen.
- Fächerübergreifende Bezüge des Themas „Ewiges Leben“ und „Auferstehung“ berücksichtigen und herstellen.
- Christliche Auferstehungshoffnung so thematisieren, dass Schülerinnen und Schüler zu einer begründeten Einstellung und Haltung finden können.
- Die Begrenztheit des theologischen Sprechens von Auferstehung auch in didaktischen Entscheidungen akzeptieren.

Methodische Kompetenz

- Methoden und Medien so auswählen, anwenden und reflektieren, dass sie forschend-entdeckende, projekt- und handlungsorientierte, meditative und ästhetische Zugänge zur Auferstehungshoffnung eröffnen.
- Individualisierende und dialogische Lernprozesse ermöglichen (s. didaktische Kompetenzen).
- Textbegegnung, -erschließung und -auseinandersetzung von biblischen Texten ermöglichen.
- Die religiöse Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern (metaphorisches und symbolisches Sprechen z. B. von „Himmel“) fördern.
- Prozessbegleitende Evaluation ermöglichen.
- Spirituelle Erfahrungen anbahnen.
- Erfahrungen an außerschulischen Lernorten (Museum, Kirche, Friedhof, Hospiz) anbieten.

Kompetenz zur Kontextualisierung religionspädagogischer Arbeit

- Lebensweltliche Anbindung des christlichen Verständnisses von einem Leben nach dem Tod /Auferstehung herstellen und Schülerinnen und Schülern ermöglichen, den gemeinsamen Glauben als ökumenisches Anliegen wahrzunehmen sowie Formen gemeinsamen Gestaltens und Feierns zu entwickeln.
- Zur Gestaltung des Schullebens durch Gedenken der Toten - auch der Schulgemeinde - und Pflege des österlichen Brauchtums beitragen.

Personale Kompetenz

Nicht Holz sammeln, sondern ein Feuer entzünden

Tod und Auferstehung thematisieren in der Primarstufe

Was müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Grundschule wissen und können, damit Kinder mit Sterben, Tod und Auferstehung leben lernen? In meiner dritten Klasse steht im Religionsunterricht das Thema Sterben, Tod und Auferstehung an – ich schaue mich deshalb auf dem Bilderbuchmarkt um. „Opa, ich kann Hummeln zähmen“ von Monika Feth und Isabel Pin fällt mir in die Hände.

Jori trauert um seinen verstorbenen Opa. Seine Familie versucht, ihm den Tod seines geliebten Großvaters zu erklären. Mutters Worte „Er ist für immer eingeschlafen“ versteht Jori nicht, denn er kann Opa nirgendwo schlafend finden. Auch die anderen Erklärungen der Erwachsenen verwirren ihn mehr, als dass sie ihn trösten können: „Opa ist im Himmel“ „beim lieben Gott“ „in deinem Herzen“: Wo ist Opa, wenn alle Wolken am Himmel verschwunden sind? – Opa ist auch nicht bei Gott in der Kirche zu finden und wie soll er sich Opa in seinem kleinen Herzen vorstellen? Trost findet Jori, als er sich um Opas Pflanzen in dem nun verwahrlosten Garten kümmert. Und er erinnert sich an eine Geschichte, die Opa ihm erzählt hat: „Der Nachthimmel ist voller Löcher, durch jedes dieser Löcher schaut ein verstorbener Mensch zu uns hinunter und wenn er besonders glücklich ist, dann sieht man dieses Glück bis zur Erde leuchten“.

Text und Illustrationen des Bilderbuches sprechen mich an. Gekonnt spiegeln die reduzierten Bilder die innere Leere und Traurigkeit des Kindes wider. Die Erwachsenen, die den vielen Fragen des kleinen Jungen nicht auswei-

chen, ihre hilflosen Versuche zu erklären und zu deuten, überzeugen mich in ihrer Ehrlichkeit und Lebensnähe. Mit Jori können Kinder spüren, wie schwer es fällt, einen geliebten Menschen zu verlieren und wie lange es dauern kann, sich dem Leben wieder zuzuwenden. – Also ein Bilderbuch, das ich als Gesprächshilfe gut im Religionsunterricht einsetzen könnte, oder doch nicht?

Auf der einen Seite besticht das Bilderbuch durch seine Behutsamkeit, mit der die Autorinnen Joris Fragen nach Sterben und Tod und einem Weiterleben nach dem Tod formulieren und zur Identifikation einladen. Allerdings vermisse ich auf dem Bild des Friedhofs Kreuze auf den Grabsteinen und die Wolkengesichter führen vielleicht auch in die Irre. Es ist alles ausgespart, was auf christliche Hoffnungsbilder schließen könnte. „Opa ist im Himmel“ ist eine Antwort, die verworfen wird. Aber ich suche doch gerade ein Buch, das nicht katechetisch angelegt „richtige“ Antworten gibt, sondern offene Lernprozesse initiiert.

Was hilft also bei der Auswahl dieses Mediums für den Religionsunterricht? Welche Kompetenzen brauche ich als Religionslehrerin, um eine verantwortliche Entscheidung zu treffen?

Nach eigenen Kompetenzen gefragt wurden auch Religionslehrerinnen und -lehrer von Grund- und Hauptschulen im Bistum Münster. In Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ wurden sie gebeten, die besonderen Herausforderungen dieses Themenbereiches und die

Kompetenzen, über die sie bereits verfügen bzw. die sie erwerben möchten, aufzuschreiben.

Die Mehrzahl der Antworten schilderte die eigenen Unsicherheiten, genügend sensibel und einfühlsam die Ängste der Kinder wahrzunehmen und Hoffnung zu wecken; die Schwierigkeiten, dieses Tabuthema im 45 Minuten-Takt als Fachlehrerin „zu behandeln“; aber auch die Notwendigkeit, selber Farbe bekennen zu müssen.

Gefragt waren nach Meinung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem hohe spirituelle, soziale und beraterische Kompetenzen:

- „Meine eigene Traurigkeit zeigen können, aber gleichzeitig die Hoffnung, die wir haben, deutlich machen“.
- „Sich in kindliche Fragestellungen nach dem „Warum“ und „Wie“ hineinversetzen können“.
- „Auf die Frage „Was glauben Sie denn?“ eine klare Auskunft geben können.“

An zweiter Stelle wird ein Zuwachs von didaktisch-methodischer Kompetenz gewünscht:

- „Ein Repertoire an Geschichten und Bildern im Kopf haben, um situativ auswählen zu können.“
- „Ideen und Anregungen kennen, die über das Bild vom „Werden und Vergehen“ hinausgehen.“
- „Über Erfahrungen mit Medien verfügen, die nicht noch zusätzliche Ängste erzeugen.“

Vergleicht man diese Auflistung mit den Kompetenzen, die wir als Abteilung Religionspädagogik schulformübergreifend für unsere



Fortbildung für erstrebenswert halten (s.S. 11), so zeigt sich zwar, dass auch hier dem Bereich der personalen Kompetenz mit ihren spirituellen, sozialen und beraterischen Anteilen ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Sie wird von uns als notwendige Basiskompetenz bewertet, die in alle anderen Bereiche integriert ist. Aber auch die Sachkompetenz ist hier von hoher Bedeutung, die explizit von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Veranstaltungen nur vereinzelt genannt wurde:

- „Mit Tod und Auferstehung sollte ich mich ausgiebig beschäftigt haben, denn nur durch Jesu Auferstehung habe ich den Glauben und die Hoffnung auf die Auferstehung der Toten.“

In vielen Äußerungen schwingt der Wunsch nach theologischem Kompetenzgewinn zwar mit, es bleibt aber offen, womit sich der „eigene Glaube“ speist, was ich wissen und formulieren muss, um „Antworten im christlichen Glauben zu finden, auch für die weniger religiösen Kinder.“

Zurück zum Bilderbuch:
Welche Kompetenzen brauche ich, um dieses Medium sach- und adressatengerecht auszuwählen?

Zunächst sollten Religionslehrerinnen und -lehrer entscheiden können, ob das Bilderbuch nach literarästhetischen Kriterien den Einsatz im Religionsunterricht und

nicht nur als Lektüre im familiären Umfeld rechtfertigt; d. h. auch, ob es Glaubwürdigkeit, Lebensnähe und Allgemeingültigkeit über den geschilderten „Fall“ hinaus verspricht und ob die Bilder über den Text hinaus eine eigene Sprache sprechen.

Sie sollten beurteilen können, ob das Bilderbuch dem Alter und der Sozialisation der Kinder angemessen gestaltet ist. Dazu ist Sachkompetenz über die Entwicklung von kindlichen Todesvorstellungen, über Trauerphasenmodelle notwendig.

Sie sollten über didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen, um die Identifikationsangebote des Textes für ihre Schüler zu überprüfen, inwieweit offene Lernprozesse, vielfältige Gesprächsanlässe ermöglicht und eine angemessene Balance von Trauer- und Hoffnungspotential angeboten wird.

Letztlich entscheidet über die Auswahl des Bilderbuches aber die Frage, ob und wie von den Themen, der Sprache, den Illustrationen her eine Verbindung zur jüdisch-christlichen Tradition geschaffen werden kann. Ist eine Auseinandersetzung der Kinder mit dem Thema Sterben, Tod und Auferstehung auf christlichem Hintergrund möglich oder verhindern die „Hoffnungsbilder“ des Buches diesen Zugang? Das Buch muss nicht ein bestimmtes Bekenntnis „transportieren“, sondern sollte Kinder befähigen, durch die Identifikation

mit dem (den) Protagonisten die Botschaft von der Auferstehung Jesu Christi als tröstende Botschaft für eigene Erfahrungen von Leid, Sterben zu deuten und helfen, dem Wunsch nach Kontinuität der Beziehung zu dem Verstorbenen über den Tod hinaus Ausdruck zu geben.

Um diese Entscheidung treffen zu können, brauchen Lehrer theologische Kompetenzen: Es geht um angemessene Bilder von Tod und Auferstehung, von Paradies und Himmel als Orte der Gottesbegegnung, um Auferstehung des ganzen Menschen mit Leib und Seele; um die Verbindung und die Freundschaft der Lebenden mit den Toten im Glauben an die Auferstehung aller Toten und nicht nur im Bewahren einer Erinnerung, um die Entstehung der biblischen Ostererzählungen. Mit diesen Themen sollten Religionslehrerinnen und -lehrer im Gespräch sein und versuchen, sie in ihren eigenen Lebenskontext zu übersetzen, um ihrer Rolle als authentische Begleiter religiöser Lernprozesse Kindern und ihren existentiellen Fragen gerecht zu werden.

Nein, der Nachthimmel, durch den Joris Opa zu uns herunterschaut, taugt nicht zur Anbahnung eines christlichen Verständnisses von einem ganz anderen, unvorstellbaren Leben der Verstorbenen bei Gott. Und die Toten blinken auch nicht am Himmel. Da greife ich doch besser zu einem anderen Bilderbuch...

Gabriele Cramer
Abteilung
Religionspädagogik,
Referentin für
Grundschulen
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



cramer@bistum-muenster.de

Auf einem Treffen mit Seelsorge-
rinnen und Seelsorgern des Bistums
Essen stellte der ernannte Bischof
von Münster, Dr. Felix Genn, kürzlich
u. a. die folgende, durchaus selbst-
kritisch verstandene und sicherlich
auch in unserem Zusammenhang
bedeutsame Frage: „Warum gelingt
es so schwer, den Glauben an die
nächste Generation weiter zu schen-
ken?“ Nach seiner Einschätzung ge-
be es auf diese Frage wenig über-
zeugende Antworten. Auch im
Religionsunterricht geht es aber ge-
nau um diese wichtige und sicher-
lich nicht einfache Aufgabe: Den
Glauben der Kirche Schülerinnen
und Schülern so vorzustellen, dass
er als ein hilfreiches und lebensrele-
vantes Geschenk verstanden und er-
lebt werden kann. Nur der, dem et-
was überzeugend – durchaus auch
durch die Lebensgeschichte des ande-
ren gefiltert – vorgestellt wurde, wird
dann auch in der Lage sein, eine be-
gründete Entscheidung für oder ge-
gen dieses Angebot zu treffen. Was
aber muss ein Religionslehrer¹ heu-
te können, um mit Schülerinnen
und Schülern der Sekundarstufe
I einen Kernbereich des christli-
chen Credo, nämlich die Botschaft
von der Auferstehung Jesu sowie
die Hoffnung auf die Auferstehung
der Toten und ein ewiges Leben –
auf dem Hintergrund der vielfäl-
tigen aktuellen Erfahrungen von
Tod und Sterben – so zu themati-
sieren, dass die vielfach zu hören-
de Schülersage: „Wer tot ist, ist
tot!“ zumindest hinterfragt werden
kann und alle Beteiligten am Ende
des Unterfangens „kompetenter“ da-
stehen? Anders gesagt, über wel-
che Kompetenzen muss ein Lehrer
verfügen, der seine Schüler in die-
ser Hinsicht kompetent machen
will? Es würde den Rahmen der
Überlegungen sprengen, wollte man
an dieser Stelle versuchen, eine dif-
ferenzierte, jede Klassenstufe und
Schulform berücksichtigende Antwort

Wer tot ist, ist tot!

Die Herausforderung in der Sekundarstufe I?

zu geben. Allerdings sollen einige we-
nige, in diesem Zusammenhang aber
für die Erschließung des Themas in
der gesamten Sekundarstufe I bedeut-
same Schlaglichter benannt und vor-
gestellt werden. Wichtig ist dabei zu-
nächst, dass sich die Lehrperson mit
den bereits weiter oben im einzel-
nen aufgeführten Kompetenzen (vgl.
S. 11) vertraut macht, sich damit aus-
einandersetzt und sie sich – soweit
nicht schon geschehen – aneignet.
In dem neuen, kürzlich erschiene-
nen Religionsbuch „Mosaiksteine“
für den evangelischen RU in der 9.
Klasse an Realschulen², das in die-
sem Zusammenhang interessante
Anregungen für die Unterrichtspraxis
liefert, werden unter der Kapitelüber-
schrift „Jesus Christus – Leben im
Horizont der Auferstehung“ am
Schluss des Kapitels ausführlich die
Kompetenzen dargestellt, die
Schülerinnen und Schüler am Ende
der Unterrichtsreihe erreicht ha-
ben sollen. Diese zeigen nicht nur,
was die Schülerinnen und Schüler
beherrschen sollen, sondern kön-
nen durchaus auch als Anregung
und Konkretionen der oben ge-
nannten Kompetenzen für den
Lehrer verstanden werden; aller-
dings in dem klaren Bewusstsein,
dass Lehrerkompetenzen sich
nicht darin erschöpfen können.
Selbstverständlich muss der Leh-
rer darüber hinaus eine vertiefte
und breitere Kenntnis im Blick
auf die Thematik einbringen und
die einzelnen im Unterricht an-
gestrebten Kompetenzen mit-
einander vernetzen können.

Für die Schüler werden die fol-
genden Kompetenzen genannt:³

- verständlich machen, dass christ-
licher Glaube Osterglaube

ist und in der Lage sein, diese
Aussage zu erklären.

- über das Bekenntnis zur
Auferstehung in der Bibel⁴, ins-
besondere über die charakteristi-
schen Aussagen zur Osterbotschaft
in der Emmausgeschichte (Lk
24, 13-35), Bescheid wissen.
 - Argumente für und wider die
Glaubwürdigkeit der Osterbotschaft
vorbringen und einen eige-
nen Standpunkt vertreten.
 - darüber informieren, worin die
Hoffnung auf die Auferstehung
der Toten gründet und wo
Aussagen darüber zu finden sind.
 - biblisch-christliche Bilder
vom Leben und solche an-
derer Weltanschauungen
und Religionen kennen.
 - Argumente gegen den Glauben
an ein Leben nach dem Tod so-
wie Standpunkte, die die
Hoffnung auf die Auferstehung
rechtfertigen, kennen.
 - sich mit eigenen Vorstellungen so-
wie mit Gedanken und Bildern
anderer Menschen vom Sterben
und Tod auseinandersetzen.
 - sich darüber bewusst sein, dass je-
der einmal sterben muss, dass
Sterbende der Begleitung be-
dürfen, dass das Sterben bei un-
heilbar Kranken in bestimm-
ten Phasen verläuft und dass
es bestimmte Formen und
Abläufe der Bestattung gibt.
 - erklären können, weshalb auch
für Christen das Leben vor dem
Tod einen sehr großen Wert hat
und was unter „Auferstehung mit-
ten im Leben“ zu verstehen ist.
 - erkennen, dass das eigene Leben
und das Leben anderer ein
Geschenk Gottes ist, das wir an-
nehmen und bewahren sollten.
- Auch in zwei von Georg Hilger

und Elisabeth Reil herausgegebenen Religionsbüchern für den katholischen Religionsunterricht finden sich in den Kapiteln „Hoffnung über Grenzen hinaus“⁵ sowie „Tod – Ende und Anfang“⁶ diesbezüglich hilfreiche Hinweise. Gleiches gilt für das von Werner Trutwin neu erarbeitete Religionsbuch „Wege des Glaubens“ unter der Kapitelüberschrift „Geheimnis Leben“.⁷

Sicherlich sind theologisch-fachwissenschaftliche sowie didaktisch-methodische Kompetenzen unerlässlich, um der Thematik im Unterricht gerecht werden und die angestrebten Kompetenzen erreichen zu können. Entsprechende Fortbildungsangebote könnten die Lehrer dabei unterstützen. Dabei sollte die Förderung der Personalkompetenz nicht aus dem Blick geraten, vielmehr wäre es angebracht, verstärkt Möglichkeiten zu eröffnen, um sich untereinander über den persönlichen Glauben und seine Genese austauschen zu können. Auf dem Grabstein einer Gemeinschaftsgrabstätte für so genannte „Sternenkinder“⁸ eines großen Friedhofs in Münster findet sich neben den Namen der Kinder auch der folgende Bibelvers: „Er nahm die Kinder in seine Arme und segnete sie“.⁹ Das lateinische Wort für segnen, „bene-dicare“, kann man mit „gut sagen“, ein gutes Wort sagen, übersetzen. Wer einem anderen ein gutes Wort sagt, der bringt demnach schon Segen. Dieses Wort kann den anderen ermutigen, aufbauen, trösten oder stärken und wirkt somit weiter. Schülerinnen und Schülern eine Hoffnung über den Tod hinaus erahnen zu lassen, kann wohl nur dem Religionslehrer gelingen, der, ganz im Sinne Jesu, weiß und spürt, wann es geboten ist, „zu trösten statt zu lehren“.

– Könnte dann nicht auch „die neue Hoffnung“ entstehen, von der Lothar Zenetti in den folgenden Zeilen spricht und die der Bischof vermisst?



**Es ist nicht zu leugnen:
was viele Jahrhunderte galt,
schwindet dahin. Der Glaube,
höre ich sagen, verdunstet.**

**Gewiss, die wohl verschlossene
Flasche könnte das Wasser
bewahren. Anders die offene
Schale: sie bietet es an.**

**Zugegeben, nach einiger Zeit
findest du trocken die Schale,
das Wasser schwand. Aber merke:
die Luft ist feucht.**

**Wenn der Glaube verdunstet,
sprechen alle bekümmert von
einem Verlust. Und wer von
uns wollte dem widersprechen!**

**Und doch: einige wagen trotz
allem zu hoffen. Sie sagen:
Spürt ihr´s noch nicht?
Glaube liegt in der Luft!**

(Lothar Zenetti)¹⁰

¹ Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden immer die männliche Form verwendet.

² Bald, H., Kappe, B., Potoradi, M. (Hg.): Mosaiksteine 9, Evangelisches Religionsbuch für Realschulen, München 2008, S. 66-97.

³ vgl. ebd. S. 97.

⁴ vgl. z. B. 1 Kor 15,2-14, 17-20, 35-55; 1 Thess 4,13-14.18; Offb 21,1-5; Mt 28,2-4; Mk 16; Joh 20; Lk 24,13-35.

⁵ Hilger, G.; Reil, E. (Hg.): reli9/10, Unterrichtswerk für katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, München 2005, S. 97-116.

⁶ Hilger, G.; Reil, E. (Hg.): Reli Realschule 9, Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Realschulen in den Klassen 5-10, München 2003, S. 57-76.

⁷ Trutwin, W.: Wege des Glaubens, Grundfassung, Religion-Sekundarstufe I Jahrgangsstufe 7/8, Düsseldorf 2007, 116-124.

⁸ Tot- oder fehlgeborene Kinder unter 500 g, für die es bei uns keine Bestattungspflicht gibt.

⁹ vgl. Mk 10,13-16

¹⁰ aus: Lothar Zenetti, Auf Seiner Spur. Texte gläubiger Zuversicht (ToposPlus Band 327), © Matthias-Grünwald-Verlag der Schwabenverlag AG Ostfildern, 4. Auflage 2006, S. 119

Hans-Günter
Hermanski
Abteilung
Religionspädagogik,
Referent für Real-
und Gesamtschulen
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



hermanski@bistum-muenster.de

Mit Tod und Auferstehung „auf Du“

Kompetenzorientierung in Fortbildung und Unterricht der Förderschule

Kompetenzorientierung an Förderschulen? Passt das überhaupt? Ist es nicht eher so, dass individuelle Förderung der wesentliche Aspekt des Unterrichts an Förderschulen ist? Dass Kompetenzen, die zudem noch durch einen bestimmten zu erreichenden Standard gekennzeichnet sind, dazu gar nicht passen? Wenn diese Meinung auch häufig zu hören ist, so darf man doch nicht verkennen, dass die Ergebnisse der Kompetenzdiskussion schon lange in die Förderschule Einzug gehalten haben, das Studium der Sonderpädagogik sich selbstverständlich an Kompetenzen orientiert und auch in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung und in der Lehrerfortbildung Kompetenzorientierung immer stärker in den Vordergrund rückt.

Die Fachleiterinnen und Fachleiter für die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre, Referenten vom IfL in Mülheim und des PTI der evangelischen Kirche sowie die zuständigen Referenten der Bistümer haben nach mehreren gemeinsamen Seminaren schon im Jahre 2005 eine Broschüre mit dem Titel „Was macht guten Religionsunterricht an Förderschulen aus?“ herausgegeben. Darin wird guter Religionsunterricht an Förderschulen in fünf Kompetenzbereichen untersucht, auch unter dem Aspekt, welche Kompetenzen die Lehrer in guten Religionsunterricht einbringen können. Mir scheint die kleine Schrift noch heute aktuell.¹

Die Bildungspläne für die Förderschulen gehen heute selbst-

verständlich von einem kompetenzorientierten Unterricht aus. Die Einführung von Bildungsstandards zielt auf eine Orientierung, die für den Religionsunterricht die religiöse Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt und durch fachliche, methodische, soziale und kommunikative Fähigkeiten zu entfalten versucht.

In Bezug auf das Thema des Heftes sind für die unterschiedlichen Bildungsschwerpunkte der Förderschule in verschiedenen Bildungsplänen selbstverständlich Kompetenzen ausgewiesen. Beispielfähig möchte ich darstellen, welche Kompetenzen im Bildungsplan Förderschule des Landesinstituts für Schulentwicklung in Baden-Württemberg für unsere Thematik formuliert sind²:

Unter der Dimension „Mensch sein“ für die Grundstufe heißt es:
Die Schülerinnen und Schüler

- „wissen, dass sie im Vertrauen auf Gott leben und sich in Freude und Not an ihn wenden können.“
Als Teilaspekt die Kompetenz
 - „zeigen und gestalten, ausgehend vom Psalm 23, wie Menschen auf Gott vertrauen dürfen.“
- „können vor dem Hintergrund eigener Erlebnisse Grundfragen des Lebens und der Welt stellen und bedenken.“
- „fragen nach Anfang und Ende des Lebens.“
- „sprechen über Grenzerfahrungen wie Abschied, Krankheit, Tod.“

Unter der Dimension „Jesus Christus“ sind folgende Ergänzungen zu finden:

Die Schülerinnen und Schüler

- „kennen Stationen aus dem Leben Jesu: Geburt, Tod und Auferstehung.“
- „legen ausgehend von der Emmauserzählung (Lk 24,13ff) einen Osterweg.“
- erzählen, wie sich die Osterfreude unter den Freunden Jesu ausbreitet.“

Vor diesem Hintergrund gilt es zu überprüfen, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer erwerben und haben müssen, um der Aufgabe eines gelingenden Unterrichtes gerecht zu werden, der den Schülerinnen und Schülern die notwendigen Kompetenzen vermitteln will, in unserem Falle ganz speziell zu dem Thema „Auferstehung und Ewiges Leben“. Wie schon dargestellt, gehen wir davon aus, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer grundsätzlich über die Kompetenzen verfügen sollte, die im Schema auf S. 11 allgemein dargestellt sind. Darüber hinaus ergeben sich für den Förderschullehrer auf Grund der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler an Förderschulen unter besonderen Bedingungen leben und lernen, weitere erwünschte Kompetenzen, die für einen gelingenden Unterricht unverzichtbar sind. Anzusetzen gilt es hier zunächst bei der Situation der Schülerinnen und Schüler selbst. Wie in keiner anderen Schulform ist – gerade in der Schulform mit dem Schwerpunkt Körperliche und Geistige Entwicklung – der mögliche Tod von Schülerinnen und Schülern so gegenwärtig und sollte deshalb auch behutsam thematisiert werden. In keiner anderen Schulform ist die Liebe Gottes

zu allen Menschen und die sich daraus ergebende Hoffnung auf „Ewiges Leben“ so schwer verständlich zu machen. Deshalb sind für die Qualität des Religionsunterrichtes die persönlichen Beziehungen, die die Lehrerinnen und Lehrer zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen können, von entscheidender Bedeutung. Nur in einem Klima, das von Offenheit, Zuwendung und Vertrauen geprägt ist, können Schüler sich bejaht und angenommen fühlen und kann die Liebe Gottes zumindest in Ansätzen erkennbar und fühlbar werden. Und wie soll Hoffnung auf Ewiges Leben vermittelt werden, wenn nicht der Lehrer im Zeugnis dieses Glaubens eine positive Zuwendung erfahrbar und spürbar macht, gerade gegenüber vielen Schülerinnen und Schülern an Förderschulen, die in hohem Maße auch ungute Erfahrungen in zwischenmenschlichen Beziehungen gemacht haben? Hierauf zielt nun natürlich auch ein Teil der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen ab.

Die Konsequenzen, die die Behandlung des Themas „Tod und Auferstehung“ nach sich zieht, sind gerade in der Förderschule sehr konkret und praktisch: Die Ziele christlichen Handelns werden durch eschatologische Verheißungen bestimmt oder zumindest mitbestimmt. Im Lichte der Verheißung kann der Mensch das Wagnis eingehen, in seinem Handeln auf den Mitmenschen zuzugehen und muss sich nicht auf sich selbst beschränken³. Gerade weil die Diskrepanz zwischen dem belasteten Alltag der SuS und dem verheißenen Reich Gottes häufig so groß ist, gilt es, diese Verheißung als Maßstab festzuhalten. Wir müssen alles tun, um die eschatologische Hoffnung im Alltag der SuS sichtbar werden zu lassen. Unverzichtbar ist dabei die Kompetenz des Lehrers, die Lebenswirklichkeit der SuS im-

mer wieder neu in den Blick zu nehmen und korrelativ zu erfassen, damit die Auseinandersetzung mit unserer eschatologischen Hoffnung keine Leerformel bleibt. Ein solcher Religionsunterricht gibt „Hilfe zu einem selbst gestalteten, verantwortungsvollen und sinnvollen [...] Leben und [vermittelt] Hoffnung mittels christlicher Verheißungen...“⁴

Dazu kommen weitere, besonders didaktische und methodische Kompetenzen, die gerade der Förderschullehrer beherrschen muss. Elementarisierung, den Blick auf das Wesentliche zu lenken, zu konzentrieren und die Fähigkeit zu entwickeln, auch schwierigere Sachverhalte über ein mehrkanaliges Lernen den SuS zu vermitteln und erfahrbar zu machen, ist durchgehend zu beachten. Die Ergebnisse der modernen Hirnforschung belegen noch einmal eindrucksvoll, wie Schülerkompetenzen durch angemessene didaktisch-methodische Aufbereitung von Inhalten und die Verknüpfung mit der Lebenswirklichkeit erreicht werden können.

Die Anbahnung eines Symbolverständnisses, das für unsere Thematik unverzichtbar ist, setzt bei Lehrerinnen und Lehrern die fachliche Kompetenz in dem Bereich, aber auch die Fähigkeit zur Vorbereitung verschiedener Wahrnehmungs- und Erfahrungszugänge voraus. Ostern mit all seinen Bräuchen, den Feiern und der damit verbundenen Gemeinschaft, den Symbolen des neuen Lebens, wie Osterhasen und Ostereier, gilt es zu entfalten. Beobachtungen in der im Frühling erwachenden Natur sowie die Einbeziehung der Lichtsymbolik bieten vielfältige Möglichkeiten das Verständnis von neuem Leben zu thematisieren. Dass ein Religionslehrer es dabei nicht bewenden lässt und die Beobachtungen, Beschreibungen

der sichtbaren Realität durch die Nutzung von Symbolen in Richtung eines Transzendenzbezuges und damit einer Deutung unseres Lebens im Licht des Glaubens erweitern wird, ist uns allen selbstverständlich.

Manch einer wird sich jetzt fragen: Das war schon alles? Und wenn Sie genau hinschauen, dann stellen Sie fest: Es ist ja auch nicht alles neu! Neu ist, dass das Kind noch einmal in den Mittelpunkt gestellt wird und der Lehrer genau hinschaut, welche Kompetenzen er selbst hat und welche religiösen Kompetenzen er beim Schüler mit welchen Inhalten fördern will. Wenn wir das mit unserem Unterricht erreichen, dann kann man mit Englert sagen: „Religionsunterricht [...] soll den Schülerinnen und Schülern dienen: der Auseinandersetzung mit ihren großen Fragen, der Orientierung ihrer Sinnsuche, letztlich dem Gelingen ihres Lebens.“⁵

Bernhard Ossege
Abteilung
Religionspädagogik,
Referent für Haupt-
und Förderschulen
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



ossege@bistum-muenster.de

¹ Download unter: www.bistum-muenster.de/downloads/Schule_und_Erziehung/2005/310_RUanSonderschulen.pdf.

² Bildungsplan 2008 Förderschule Baden-Württemberg, Katholische Religionslehre, Quelle: www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/Bildungsplan_FS.pdf, S. 117 - 121.

³ vgl. Peter, Dietmar: „Gott verbreitet Bibel und Chaos, und in der Schule quatschen sie uns nur Koteletts ans Ohr“ – Alltagsbegleitung benachteiligter Jugendlicher im Religionsunterricht, S. 2; Quelle: www.rpi-loccum.de/petgott.html

⁴ ebd. S. 3.

⁵ Englert, Rudolf: Religion lehren unter veränderten Bedingungen – Welche Kompetenzen brauchen Religionslehrer/innen für guten Religionsunterricht?, in: Informationen für den Religionsunterricht, hrsg. vom Erzbischöflichen Ordinariat München, Nr 61/2008, S. 36.

Auferstehung – wie soll das gehen?

Orientierung an Lehrerkompetenzen in der Sekundarstufe II

„Auferstehung – wie soll das gehen?“ Die Frage ist hier fiktive gestellt, könnte aber durchaus von Schülern in einem Religionskurs der Oberstufe so vorgetragen werden. Sie wirkt wie eine rhetorische Frage, die schon implizit die Antwort beinhaltet: Das kann ja gar nicht gehen! Auf dem Boden einer naturwissenschaftlich geprägten Weltauffassung erscheint der Auferstehungsgedanke irrational. Energieerhaltungssatz – okay, das ist noch nachvollziehbar. Aber Auferstehung? Mit Haut und Haaren? Am Ende der Welt?

Für den Lehrer kann eine solche Frage eine Steilvorlage sein – oder ein Seufzen hervorrufen: Wieder einmal wird eine der innersten Überzeugungen des Christentums in Bausch und Bogen abgelehnt, erscheine ich, der Lehrer, als einer der ewig Gestrigen, der widersprüchliche Geschichten von wie von Zauberhand bewegten Felsen, in blendend weiß gehüllten Engeln, von geheimnisvoller Auferweckung gar verbreiten will... Der Fels, das ist erst einmal der, der vor mir liegt und den ich als Lehrer nun zu bewegen habe – in der Sisyphos-Ahnung, dass er am Ende der Unterrichtsreihe doch wieder herunterrollen wird.

Ich übertreibe. Und doch entbehrt die geschilderte Vorstellung nicht einer Grundlage. Sind es nicht die Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, von denen aus sich Unterricht zu entfalten hat? So unterstreicht es jedenfalls der Lehrplan. Er formuliert zu den obligatorischen Inhalten „Tod und Auferstehung Jesu“ bzw. „Eschatologische Verheißung und Erfüllung“¹:

- „Erlöst durch Jesu Tod und Auferstehung?“
- „Leben nach dem Tod?“
- „Auferstehung oder Wiedergeburt?“
- „Wie soll man leben angesichts des Todes?“

Auffällig ist der Fragemodus, die Infragestellung, die bei den Schülerinnen und Schülern durchaus ernst gemeint sein kann und ernst genommen werden sollte.

Wie aber? Wie kann ich mich als Lehrer den herausfordernden Fragen stellen, wie kann ich die damit verbundenen Inhalte sinnvoll zum Thema machen; oder: Welche Kompetenzen benötige ich, um den Fragen und Infragestellungen des Schülers angemessen zu begegnen? Welche Kompetenzen nehme ich in Anspruch, um einer Sache Herr zu werden, die mich als sterblichen, zweifelnden, aber auch hoffenden Menschen im Innersten angeht? Welche Kompetenzen werden von mir erwartet, um diese Fragen, wie der Lehrplan sagt, „auf dem Hintergrund der Grunderfahrung der Endlichkeit des Lebens und der Frage nach einem Grund der Hoffnung über den Tod hinaus“² deuten zu können?

Die Frage nach den Kompetenzen kann m.E. entlastend wirken. Denn sie operationalisiert das Problem, vor dem ich stehe. Im Bild gesprochen: Sie macht den Felsen nicht leichter, aber sie macht klar, welche (analytischen, methodischen, ...) Fähigkeiten ich beherrschen sollte, um „einen Anpack“ zu bekommen, um den Felsen erfolgreich und nachhaltig bewegen zu können. Und: Kompetenzen kann man erwerben. Dies setzt voraus, einen analytischen Blick darauf zu haben, wel-

che Kompetenzen denn nötig sind. Competere = zusammentreffen, ausreichen: Was also muss alles zusammentreffen, um das Problem bewältigen zu können? Oder anders formuliert: Was reicht (schon) aus, um aus der angesprochenen Unterrichtssituation vielleicht keine Steilvorlage, aber eben auch keine Katastrophe, d.h. keine Frustration, keine vergebene Liebesmüh, kein aussichtsloses Unterfangen, keine peinliche Nummer werden zu lassen?

Auferstehung – wie soll das gehen? Neben aller Rhetorik liegt in der Frage zuerst ein kognitives Problem.³ Wie soll das zugehen? Wie ist das (überhaupt) denkbar, dass jemand, der tot war, lebt, aufgeweckt wurde?

Ziel des Unterrichts muss es sein, den Schüler zu befähigen, genau diese (von ihm implizierten) Fragen zu beantworten. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Damit bleibt natürlich ungeklärt, ob und inwiefern er sich die erarbeiteten Antworten zu eigen macht. Aber er sollte – zumal im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts – in der Lage sein, mögliche Antworten zu geben und ggf. auch zu beurteilen.

Doch zurück zum Lehrer. Welche religionspädagogischen, d.h. welche sachlichen, didaktischen, methodischen usw. Kompetenzen nimmt er in Anspruch, damit der Schüler zur Antwort auf seine Frage befähigt werden kann (bzw. sich selbst befähigen kann)?

Neben einem förderlichen Lernklima, das persönliche, kritische und herausfordernde Fragen der Schüler überhaupt erst zulässt (Personale

Kompetenz) und der Analyse, die Problemfrage als kognitives Problem zu identifizieren, ist in der gymnasialen Oberstufe sicherlich eine angemessene (theologische) Sachkompetenz vonnöten.⁴ Wie und mit welchen guten Gründen ist eigentlich die Annahme einer wie auch immer gearteten Existenz jenseits dieser Welt zu rechtfertigen (Ewiges Leben)? Wie ist die Überzeugung von einer alles durchdringenden und selbst im Tod zum Leben befreienden Liebe denkbar (Auferstehung)? Das könnte konkret z.B. heißen:

- Wie kann ein leeres Grab zu der Auffassung führen, dass Gottes Liebe stärker ist als der Tod? Ist ein als leer festgestelltes Grab dafür überhaupt relevant?
- Ist Jesus nur als der Auferstandene für uns als Christus erkennbar?
- Warum ist die Leiblichkeit der Auferstehung für mein konkretes Personsein wichtig?
- Auferstehung oder Auferweckung?
- Ist Ewigkeit Zeitlosigkeit?⁵
- ...

Gewiss wird der Lehrer mitunter eine gemeinsame Fragehaltung mit den Schülern entwickeln. Doch ohne den Versuch einer sachlichen Klärung der grundlegenden Problemzusammenhänge wird es ihm kaum möglich sein, zu sinnvollen didaktischen Entscheidungen zu kommen. Erst dann können – im Sinne der Didaktischen Kompetenzen – z.B. Fächer übergrei-



fende Bezüge hergestellt oder die sich ehrlicherweise fraglos einstellende Begrenztheit des theologischen Sprechens ausgewiesen und gerechtfertigt werden. Gleichwohl können vorhandene andere Kompetenzen die sachliche Erschließung erleichtern; dies gilt im Bereich der Methodischen Kompetenzen etwa für den Umgang mit Bildern.

Angesichts der Zumutungen, welche die Betonung angemessener theologischer Sachkompetenz mit sich zu bringen scheint, fragt sich, ob noch von einer Entlastung durch die Orientierung an Lehrerkompetenzen gesprochen werden darf. Dabei ist zu bedenken, dass das ausgewähl-

te Beispiel lediglich einen möglichen Ausschnitt der Thematik in den Mittelpunkt stellt: Die Rede von Auferstehung und ewigem Leben als kognitives Problem. Wer den Fehler machte, das Thema auf dieses Problem zu begrenzen, und z.B. die spirituellen und existentiellen Dimensionen ausblendete, läge nicht nur im Sinne der grundlegenden Schülerorientierung und -korrelation, sondern übrigens auch der Sache nach falsch.

Ein Blick auf die gefragten Kompetenzen (S. 11) kann deutlich machen: Wo fühle ich mich sicher, was beherrsche ich gut? Und andererseits: Wo fühle ich mich unsicher, wo habe ich Fortbildungsbedarf? Der reflexive Blick auf die thematisch jeweils angesprochenen Lehrerkompetenzen, auf *meine* Kompetenzen, erleichtert – da bin ich sicher – nicht nur eine funktionale, schülerorientierte und sachgemäße Unterrichtsplanung, sondern dient auch einer gezielten Weiterentwicklung meiner unterrichtlichen Fähigkeiten und damit der nötigen Sicherheit, um herausfordernde Schülerfragen und Unterrichtssituationen leichter schultern zu können.

Dr. Tobias Voßhenrich
Abteilung
Religionspädagogik,
Referent für
Gymnasien und
Weiterbildungskollegs
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



vosshenrich@bistum-muenster.de

¹ Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 1999, S. 20f.

² Ebd.

³ Es sollte klar sein, dass das angesprochene kognitive Problem nur eine Seite der Fragestellung bildet. Leben und Tod – in diesem Bedeutungshorizont liegen zutiefst existentielle und auch spirituelle Dimensionen, ohne deren Einbeziehung eine adäquate unterrichtliche Thematisierung schlechterdings unmöglich wird.

Die Herausforderung auf Seiten der Schüler, nicht zuletzt aber auf Seiten der Lehrenden, ist in diesem Falle eine gänzlich andere. Sie soll an dieser Stelle ausdrücklich nicht unterschlagen werden. Insofern ist die hier geschilderte Herangehensweise an den Themenbereich „Ewiges Leben und Auferstehung“ als kognitives Problem allenfalls exemplarisch.

⁴ Das zur Personalen Kompetenz gezählte Erfordernis, den eigenen Auferstehungsglauben kritisch zu reflektieren, schließt beide Aspekte ein: eine Vergewisserung dessen, was ich selbst für wahr halte und praktiziere, als auch die ratio-

nale Klärung: Kann ich das eigentlich auch (konsistent) denken?

⁵ Leicht zugänglich (z.T. in dialogischer Form) macht die angesprochenen Problemzusammenhänge: K. von Stosch, Einführung in die systematische Theologie, Paderborn u.a. 2006, 161-178. 200-222. Vgl. ferner für einen einfachen Zugriff: P. Knauer, Unseren Glauben verstehen, Würzburg 51995; H.-J. Höhn, versprechen. Das fragwürdige Ende der Zeit, Regensburg 2003; W. Bösen, Auferweckt gemäß der Schrift. Das biblische Fundament des Osterglaubens. Freiburg u.a. 2006.

„Die ist echt!“

Personale Kompetenzen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern

Über personale Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern ist schon viel (und in der Regel Lesenswertes) geschrieben worden¹. Wenn hier dennoch der Versuch unternommen wird, dem Gesagten noch etwas hinzu zu fügen, dann unter der Fragestellung, ob und – wenn ja – welche besonderen Kompetenzen Religionslehrerinnen und Religionslehrer² für ihren Beruf benötigen. In einem zweiten Schritt ist zu fragen, ob und – wenn ja – welche Kompetenzen im Zusammenhang einer Unterrichtseinheit zum Themenbereich „Ewiges Leben und Auferweckung“ notwendig sind.

Seien wir ehrlich: Wenn wir uns an unsere eigene Schulzeit erinnern, stellen wir fest, dass die Erinnerung an Inhalte vieler Fächer verblasst ist. Über einen viel längeren Zeitraum erinnern wir uns aber an Lehrerinnen, die unseren Schulweg begleitet haben. Natürlich mischen sich in die positiven Erinnerungen auch negative, entscheidend ist aber die jeweilige „Klassifizierung“ dieser Menschen als Persönlichkeiten (manche von ihnen waren u.U. sogar Impulsgeber für den eigenen Berufswunsch).

Folgende Auflistung von Anforderungen, die auch als personale Kompetenzen solcher Lehrerinnen verstanden werden können, wird sich vermutlich breiter Zustimmung erfreuen:

- Die Einmaligkeit und nicht einschränkbare Würde von Kindern und Jugendlichen anerkennen.
- Die Fähigkeit, den Lebenshunger der Kinder und Jugendlichen zu entdecken und zu fördern.

- Gerechtigkeit jedem gegenüber als Maßstab der liebenden Zuwendung zur Geltung zu bringen.
- Verständnis haben für entwicklungsbedingte Unsicherheiten im Verhalten und in Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen.
- Die individuellen Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und Lernchancen eröffnen.
- Die Sehnsucht nach dem „es muss im Leben mehr als Alles geben“ wach halten.
- Kontakt- und Konfliktfähigkeit.
- Wissen, dass Lob mehr bewirkt als Tadel.
- Die eigenen Grenzen – fachlich wie menschlich – kennen.
- Offenheit, Ehrlichkeit und Barmherzigkeit im Zusammenklang mit dem Streben nach Wahrheit als Maxime des Handelns betrachten.
- Sich der eigenen Rolle – in Abgrenzung zu anderen – bewusst sein.
- Den Auftrag zur Erziehung im Sinne des Grundgesetzes und der Landesverfassung an- und wahrnehmen.
- ...

Die Aufzählung ist bewusst nicht hierarchisch geordnet und selbstverständlich nicht vollständig, aber sie markiert Eckdaten/Kompetenzen, die zusammen mit den jeweiligen fachlichen Qualifikationen der Vorstellung einer „guten“ Lehrerin nahe kommen können.



Welche – zusätzlichen – Kompetenzen dürfen von Religionslehrerinnen erwartet werden?

Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht und die Bischöfliche Verlautbarung zur bildenden Kraft des Religionsunterrichts³ geben wesentliche Orientierungshilfen:

- Ein Religionslehrer soll demnach sensibel sein für die religiöse Dimension der Wirklichkeit. Er muss selber ein Mensch sein, der nach dem Sinn des Lebens und der Welt zu fragen gelernt hat.
- Für den Religionslehrer sind infolgedessen Religiosität und Glaube nicht nur ein Gegenstand, sondern auch ein Standort.



Eine – notwendige – Konkretisierung findet sich z.B. in den Bedingungen für die Erteilung einer kirchlichen Unterrichtserlaubnis/ Missio Canonica.⁵

Dabei haben Religionslehrerinnen eine „doppelte Reflexion zu leisten: (1) Die Reflexion ihrer ‚privaten‘ religiösen Praxis (...) und (2) die Reflexion dieser Praxis zum Zwecke der didaktischen Umsetzung.“⁶ Dass es nicht einfach ist, solche Reflexionsprozesse bei sich und anderen immer wieder neu anzuregen und lebendig zu halten ist allen bewusst und soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Es muss aber ausdrücklich betont werden, dass die genannten Kompetenzen sich in der Regel einer Überprüfungsmöglichkeit entziehen bzw. durch Überprüfungsversuche beschädigt würden. Sie haben daher einen eher appellativen Charakter.

- Ein Religionslehrer soll bereit sein, die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen zu machen und sie glaubwürdig zu bezeugen.
- Der religiös wache und gläubige Religionslehrer sucht in der Kirche die Kommunikationsbasis für sein Glaubensleben.
- Die Bindung des Religionslehrers an die Kirche erfordert gleichzeitig ein waches Bewusstsein für Fehler und Schwächen sowie die Bereitschaft zu Veränderungen und Reformen.
- Ein Religionslehrer soll bereit sein zu kritischer Solidarität mit seinen Schülern, indem er ihre Fragen als Ausdruck gegenwärtiger Welterfahrung ernst nimmt.⁴

Welche Chancen ergeben sich für Religionslehrerinnen, wenn sie sich auf den Erwerb bzw. die Vertiefung/Festigung solcher personaler Kompetenzen einlassen?

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Identität als Religionslehrerin beginnt heute in der Regel bereits in der Phase der universitären Ausbildung. Eine „kirchliche Studienbegleitung“ oder ein „Mentorat“ existiert an nahezu jeder Hochschule, an der ein Lehramt bezogenes Theologiestudium möglich ist (z.B. „Seminar für Laientheologinnen und Laientheologen [SEFÜLA] im Bistum Münster“). Die Programmangebote sollen u.a. dazu „beitragen, die eigenen spiritu-

ellen, sozialen, theologischen, institutionellen und praktischen Kompetenzen zu erweitern.“⁷ Wer sich mit der Frage nach der eigenen Rolle als Religionslehrerin auseinandersetzt, wer sich in „Tagen religiöser Orientierung für Erwachsene“ oder in „Exerzitien im Alltag“ seiner eigenen Quellen bewusst zu werden versucht, wird in der Gewissheit wachsen, dass ein Leben als Christin nur glücken kann, wenn die Verwurzelung in der jüdisch-christlichen Tradition verbunden ist mit der Verbindung zu einer konkreten christlichen Gemeinde, in der die Hoffnung auf das Reich Gottes gefeiert und gelebt wird.

Damit ist das angesprochen, was – bei allem Vorbehalt gegen Kategorisierung oder gar Überprüfbarkeit – als Glaubenskompetenz bezeichnet werden kann.

Die „2. Reflexionsstufe zum Zwecke der didaktischen Umsetzung“ (s.o.), kann nur gelingen, wenn die Religionslehrerin selbst den „Prozess der Elementarisierung“ durchlaufen hat und sich der Frage nach den eigenen Zugängen und Sperren und den „elementaren Wahrheiten“ gestellt hat.

Schülerinnen fragen zu Recht nach der Authentizität ihrer Religionslehrerin: Prägt das, was inhaltlich in Unterrichtsreihen thematisiert wird, das eigene Leben der Lehrerin? Lebt diese Person aus einem tragfähigen Glauben? (Damit ist keinem Perfektionismus das Wort geredet; die verschlungenen Wege in jedem Menschen- und Glaubensleben werden ernst genommen.) >

Bezogen auf den Themen- schwerpunkt dieses Heftes

Welchen Standort in Bezug auf die Erfahrung von Leid und den Glauben an die Auferweckung habe ich persönlich? Mit Paulus zu sprechen: Ohne den Glauben an die Auferweckung „wäre unsere Verkündigung leer und der Glaube sinnlos“ (1 Kor 15,14). Der Tod und die Frage: „Was kommt nach dem Tod?“ provozieren existenzielle Fragen – und Antworten. Henrik Simonjoki schreibt in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Verarbeitung dieses Themas in kompetenzorientierten Bildungsplänen: „Die didaktische Frage nach elementaren Wahrheiten markiert die Grenze schulischen Kompetenzerwerbs.“ Wenn, wie er gegenüber dem württembergischen Bildungsplan kritisch anmerkt, die Auseinandersetzung mit den christlichen Hoffnungsbildern „vorrangig der Aneignung substantieller Kenntnisse dienen soll“, dann ist diese Beschränkung „nicht nur theologisch bedenklich“, sondern „didaktisch auch wenig folgerichtig. (...) In der christlichen Hoffnung auf die Auferstehung drückt sich der Glaube an ein unbändiges Leben aus, das nicht einmal mehr vom Tod begrenzt ist.“⁸

Eine Religionslehrerin sollte also für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar „lebensorientiert“ sein. Der christliche Glaube an die Auferweckung aus dem Tod und an ein Leben

in Fülle bei und mit Gott sollte ausstrahlen im Leben „vor dem Tod“.⁹ Die Empathie mit leidenden Menschen, die Fähigkeit zur Annahme des Unvollkommenen und die Bereitschaft zur bedingungslosen Zuwendung können sichtbare Zeichen des kommenden Gottesreiches sein. Die Antwort Jesu auf die Anfrage der Johannesjünger: „Kommt und seht!“ (Joh 1,39) gilt auch im Kontext von Schule.

Diese appellativen Aussagen müssen korrespondieren mit einer Lehrerfortbildung der Diözesen, die durchgängig – und damit nicht nur in der Studienbegleitung – Hilfen bietet, den eigenen Glauben im Leben zu reflektieren und mit der Wahrnehmung der eigenen Berufsrolle zu korrelieren. Dies erfolgt im Bistum Münster bereits sowohl in Angeboten der Abteilung Religionspädagogik und der Abteilung Schulpastoral der Hauptabteilung Schule und Erziehung. Eine dezidiert an den personalen Kompetenzen orientierte Fortbildungssystematik scheint für die kommenden Jahre als Aufgabe noch einlösbar zu sein.

Gerhard Schmitz
Abteilung
Religionspädagogik,
Referent für die
Missio Canonica
– Kirchliche
Unterrichtserlaubnis
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



schmitz-g@bistum-muenster.de

¹ vgl. u.a. „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss der KMK v. 16.12.2004 und Beschluss der KMK v. 16.10.2008: „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen ... in der Lehrerbildung“); F.Doedens,/D.Fischer: Kompetenzen von Religionslehrer/innen, Münster 2008.

² der besseren Lesbarkeit wegen wird im Folgenden immer die weibliche Form gewählt.

³ Der Religionsunterricht in der Schule – Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Würzburg 1974

– Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Die Deutschen Bischöfe, Bonn 1996

– Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Die Deutschen Bischöfe, Bonn 2005.

⁴ Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule; Pkt. 2.8 (zitiert nach: Arbeitshilfen 66, Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 1989, S.296ff).

⁵ vgl. Antragsformulare zum Erwerb der Missio Canonica im Bistum Münster; www.bistum-muenster.de; Link: Schule und Erziehung/Religionspädagogik/Missio Canonica.

⁶ A. Feige, Religionslehrer heute: Traditionsagenten christlicher Erinnerungskultur? zitiert nach: N. Mette, Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen – Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung; in: L. Rendle (Hrsg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen, S. 14, Donauwörth 2008.

⁷ SEFÜLA im Bistum Münster, Programm WS 2008-09, S.5. Vgl. dazu auch: Schneider, G.: Kirchliche Studienbegleitung/Mentorat – hier am Beispiel Universitäten München; in: Rendle, a.a.O.S.79-99.

⁸ Simonjoki, H.: Kompetenz im Anbetracht des Todes – Elementarisierende Erkundung eines Grenzfalls; in: Schweitzer, F.: Elementarisierung und Kompetenz Neukirchen-Vluyn 2008, S.86.

⁹ vgl. dazu auch: Eicher, P.: Es gibt ein Leben vor dem Tod, Freiburg 1991.

Bildungsgerechtigkeit und Schulstruktur

Einleitung:

Gerade in Deutschland beeinträchtigen die Bildungsferne von Elternhäusern oder die unzureichende Enkulturation von Familien mit Migrationshintergrund die Möglichkeiten der Kinder, die ihrem Potenzial entsprechenden Lern- und Bildungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht bestmöglich zu nutzen. Eine solche soziale Selektivität kollidiert mit dem Gerechtigkeitsverständnis, erhebt doch unsere offene und demokratische Gesellschaft den Anspruch, dem einzelnen Bürger Entwicklungs- und damit auch Bildungschancen unabhängig von as-kriptiven Merkmalen wie Herkunft, Rasse oder Geschlecht zu eröffnen.

Es überrascht somit nicht, dass das Schlagwort von der „Bildungsgerechtigkeit“ derzeit die schulpolitische Debatte maßgeblich prägt. Im Fokus der schulpolitischen Auseinandersetzung steht hier die Frage nach der angemessenen (bildungsgerechten) Schulstruktur insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I. Zur Diskussion stehen dabei neben den Förderschulen die Viergliedrigkeit wie z. B. in Nordrhein-Westfalen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Gesamtschule), die Dreigliedrigkeit wie etwa in Bayern (Gymnasium, Realschule und Hauptschule), die Zweigliedrigkeit wie in Sachsen (Mittelschule und Gymnasium) oder eine einheitliche Schule für alle Schüler (so etwa die Forderung der SPD-NRW nach Einführung der sog. Gemeinschaftsschule). Dabei ist der Teilnehmerkreis der schulpolitischen Debatte keineswegs auf Schulpolitiker und Interessenverbände beschränkt: Auch Vertreter kirchlicher Gruppen beziehen unter Berufung auf ei-

nen kirchlichen Bildungsauftrag in der politischen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit Position.¹

Die nachfolgenden Betrachtungen verstehen sich als Hinweise zur Klärung von Annahmen und Argumenten, auf die in der schulpolitischen Debatte um Bildungsgerechtigkeit und Schulstruktur Bezug genommen wird. Dabei wird zunächst versucht, Momente eines für schulpolitische Entscheidungen tragfähigen Verständnisses des Begriffs „Bildungsgerechtigkeit“ zu skizzieren, bevor sodann verschiedene pädagogische und organisatorische Maßnahmen zum Umgang mit (sozialer) Heterogenität in Unterricht und Schule kurz aufgezeigt und unter Bezugnahme auf einschlägige Ergebnisse der empirischen Schulforschung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bewertet werden. Anschließend soll der Frage nachgegangen werden, ob und ggf. inwieweit sich aus dem kirchlichen Bildungsauftrag Forderungen im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit und Schulstruktur ableiten lassen. Zum Schluss sollen unter Würdigung der Darlegungen erste Überlegungen zu Handlungsherausforderungen für Kirche als Schulträger und Politik als Verantwortliche für das Schulsystem insgesamt entwickelt werden.

Zum Begriff Bildungsgerechtigkeit

Eine Klärung des zusammengesetzten Begriffs „Bildungsgerechtigkeit“ kann bei den Einzelbegriffen „Bildung“ und „Gerechtigkeit“ ansetzen. Der Begriff der Bildung ist ambivalent, insofern er sowohl Prozess als auch Vermögen bezeichnet. Erst durch Bildung entfaltet der Mensch

die in ihm angelegten Möglichkeiten und wird dadurch handlungsfähig. Dieser Prozess der Bildung ist ein Prozess der Selbstbestimmung, der durch Erziehung (Unterricht) unterstützt, aber nicht gegen den Willen des zu Bildenden verwirklicht werden kann. Ziel der Bildung ist der verantwortlich handelnde und sinnbestimmt lebende (*recte vivere*) Mensch. Bildung als Vermögen bezeichnet eben diese Fähigkeit, nämlich verantwortlich und damit fachlich, methodisch und sozial kompetent sowie sittlich (reflektiert wertorientiert) zu handeln und sinnbestimmt zu leben. Bildung ist personal, insofern sie auf die Entfaltung der Person zielt.

Demgegenüber ist Gerechtigkeit eine soziale Kategorie, die verschiedene Personen bzw. ihre Handlungen oder Behandlungen in ein wertendes Verhältnis setzt. Als Grundnorm menschlichen Zusammenlebens in einem demokratischen Rechtsstaat bezieht sich Gerechtigkeit nicht nur auf die Gleichheit aller vor dem Gesetz (formale Gerechtigkeit), sondern auch auf den angemessenen sozialen Ausgleich bestimmter Benachteiligungen, die der einzelne nicht zu vertreten hat, die ihn aber im Vergleich zu anderen in seinen Möglichkeiten beschränken. Die Entscheidung, welche Benachteiligungen auszugleichen sind und was hierbei angemessen ist, lässt sich nicht neutral treffen, sondern basiert auf gesellschaftspolitischen Wertüberzeugungen, weshalb die Herstellung ausgleichender Gerechtigkeit eine politische Gestaltungsaufgabe ist.

Dabei zielt die Gewährung besonderer Bildungsmöglichkeiten im Sinne eines Chancenausgleichs

nicht auf Bildungsgleichheit als Ergebnisgleichheit von Bildungsprozessen, sondern auf verbesserte Förderung des personalen Bildungsprozesses. Die Entscheidung über derartige Maßnahmen des Chancenausgleichs kann nicht in das Ermessen einzelner Bildungseinrichtungen gestellt werden, sondern muss grundsätzlich erfolgen und dabei auch die organisatorischen, sächlichen und persönlichen Voraussetzungen für die Durchführung entsprechender Maßnahmen schaffen. Gefordert ist somit eine politische Entscheidung, die neben den pädagogischen Aufgaben auch die Begrenztheit von Ressourcen ebenso im Blick hat wie die gesellschaftlichen Funktionen von Schule (Qualifizierung, Allokation, Integration, Legitimation).²

Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität aus pädagogischer und empirischer Sicht

Die durch Bildung zu erwerbende Fähigkeit des Menschen, als soziales Wesen mit anderen zu kommunizieren und in der offenen Gesellschaft seine Mitwirkungsrechte für das Gemeinwohl wie auch die eigenen Belange wahrzunehmen, erfordert ein soziales Lernen ohne soziale Segregation. Erst ein solches Lernen ermöglicht gemeinsame Wertvorstellungen und soziale Erfahrungen, die eine unverzichtbare Basis für die gesellschaftliche Gemeinschaft und ihr Gemeinwohl bilden. Angesichts der Heterogenität der Lernenden und ihrer außerschulischen Erfahrungskontexte hat Schule hier einerseits eine Integrationsaufgabe zu übernehmen.

Andererseits erfordert diese Heterogenität zugleich eine Differenzierung von Bildungsangeboten, da nur so die Individualisierung von Bildungsprozessen im Sinne einer Wahrnehmung von Bildungsmög-

lichkeiten entsprechend den individuellen Voraussetzungen erreicht werden kann. Dabei sind unterschiedliche Formen der Differenzierung möglich: Unter äußerer Differenzierung werden Maßnahmen der interschulischen Differenzierung (Gliederung nach Schulformen) und der intraschulischen Differenzierung verstanden. Letztere kann fächerübergreifend (sog. streaming gemäß Leistungsfähigkeit der Lernenden) oder fachspezifisch (sog. setting gemäß fachbezogenen Lernvoraussetzungen) erfolgen. Demgegenüber erfolgt die innere Differenzierung innerhalb des Unterrichts und zielt auf der Grundlage einer didaktisch-methodischen Entscheidung der Lehrkraft auf die Einteilung der Lerngruppe in homogene Teilgruppen gemäß ausgewählter Differenzierungskriterien wie etwa kultureller oder sprachlicher Hintergrund der Lerner, Leistungsverhalten, Neigungen und Interessen oder außerschulisches Lernumfeld.

Während Maßnahmen der interschulischen und zumeist auch der intraschulischen Differenzierung auf der Basis bildungsadministrativer Entscheidungen (Gesetzgeber, Schulbehörde) erfolgen, sind Maßnahmen der inneren Differenzierung (auch Binnendifferenzierung genannt) Entscheidungen der einzelnen Lehrkraft und sind üblicherweise thematisch, methodisch oder medial orientiert. Allerdings stößt die schulpraktische Realisierung einer Binnendifferenzierung des Unterrichts an enge Grenzen: Sächliche und räumliche Ressourcen sind zusätzlich erforderlich; die Lehrkraft benötigt profunde diagnostische Kenntnisse, um den individuellen Lernvoraussetzungen gemäße Lernangebote bereit zu stellen; die Wahrnehmung von Differenzierung durch Lernende kann zur Stigmatisierung führen oder negati-

ve Effekte in motivationaler Hinsicht auslösen; die Lernabstände zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Lernern vergrößern sich durch Differenzierung; eine gerechte Leistungsbeurteilung bei der Bearbeitung unterschiedlicher Lernarrangements wird erschwert usf.³

In der schulischen Praxis wird der angestrebte Chancenausgleich durch Binnendifferenzierung allein nicht erreicht⁴, so dass sich die Frage nach der Wirksamkeit außerunterrichtlicher, also interschulischer und intraschulischer Differenzierung und damit gegliederter und eher integrierter Schulsysteme stellt.

Hier kann zunächst auf die Ergebnisse des breit angelegten nordrhein-westfälischen Schulleistungsvergleichs von integrierten Gesamtschulen und gegliederten Schulsystem Ende der 1970er Jahre verwiesen werden. Dieser unter Leitung von Helmut Fend durchgeführte wissenschaftliche Vergleich zeigte, dass die Gesamtschule im Vergleich zu dem gegliederten Schulsystem hinsichtlich des Kriteriums „soziale Gerechtigkeit“ zwar zu einer Reduktion, nicht aber zu einer Aufhebung des Zusammenhangs von Bildungslaufbahn (erreichte formale Niveaus, Durchlässigkeit, Abschlüsse) und sozialer Herkunft führte. Zudem stellte sich heraus, dass die Gesamtschulen ihre verbesserten Abschlussquoten teilweise durch Senkung der Vergabestandards erreichten: Ergab sich bei den eher leistungsschwächeren Lernern ein Gleichstand oder in Einzelfällen eine Verbesserung gegenüber dem gegliederten Schulsystem, so waren die schulfachlichen Leistungen der leistungsstärkeren Lerner in den Gesamtschulen nicht besser, zum Teil sogar schlechter.⁵

Diese Erkenntnisse bestätigen sich auch in einer aktuellen Langzeitstudie Fends, so dass er 2008 er-
nüchtert feststellt: „Selten hat mich
das Ergebnis meiner Forschun-
gen so überrascht und enttäuscht
wie diesmal: Die Gesamtschule
schafft unterm Strich nicht
mehr Bildungsgerechtigkeit als
die Schulen des gegliederten
Schulsystems - entgegen ihrem
Anspruch und entgegen den Hoff-
nungen vieler Schulreformer, de-
nen ich mich verbunden fühle.“⁶

Ebenso wenig lassen sich aus den
Ergebnissen der PISA-Studien
eindeutige Entscheidungen zur
Schulstrukturfrage ableiten. So reü-
sierten in Deutschland Sachsen (zwei-
gliederiges Schulsystem) und Bayern
(dreigliedriges Schulsystem) als
Testsieger; während in Brandenburg
mit sechsjähriger Grundschulzeit
die Bildungsungerechtigkeit be-
sonders ausgeprägt ist: Hier ist
im bundesweiten Vergleich die
Lesekompetenz der 15-Jährigen am
stärksten an die soziale Herkunft
der Lernenden gekoppelt.⁷

Und auch der in der Schulstruk-
turdebatte gelegentlich zu verneh-
mende Hinweis auf das Schulsystem
des PISA-Testsiegers Finnland erfor-
dert eine differenzierte Betrachtung.
Zum einen unterscheiden sich die
Rahmenbedingungen finnischer
Schulen (Zusammensetzung der
Schülerpopulation, insbesondere
Migrantenanteil; sächliche und per-
sonelle Ausstattung und damit auch
gesellschaftliche Wertschätzung;
Schulumfeld) erheblich von denen
deutscher Schulen, zum anderen
führen eine strenge Lehrerauswahl
sowie eine qualitativ hochwertige
Lehreraus- und -fortbildung in
Finnland und anderen Ländern
mit hohen Schulleistungsergebnis-
sen offenbar zu einer deutlich hö-
heren Qualität des Unterrichts.⁸

Angesichts dieser ersten Zusam-
menfassung von Erkenntnissen em-
pirischer Schul- und Unterrichts-
forschung müsste die Bildungspolitik
neben vorschulischen Maßnahmen
vorrangig auf eine Verbesserung
von Unterrichtsqualität und
Schülerleistungen durch eine stren-
gere Rekrutierung des Lehrpersonals
sowie eine Lehreraus- und -fort-
bildung hinwirken, die den ge-
forderten Lehrerkompetenzen in
den unterschiedlichen Bereichen
(z. B. Didaktik, Pädagogische
Diagnostik, Kommunikation)
Rechnung trägt; eine Priorität
für schulstrukturelle Maßnahmen
lässt sich indes nicht herleiten.

Der spezifische Bildungsauftrag katholischer Schulen und Bildungsgerechtigkeit

Kirchliche Ersatzschulen nehmen
nicht nur wie öffentliche Schulen ei-
nen staatlichen, sondern auch einen
kirchlichen Bildungsauftrag wahr,
der Unterricht und Schulleben ei-
ne eigene Prägung gibt. Von beson-
derer Bedeutung ist hierbei ein spe-
zifisches Bildungsverständnis, das
in dem christlichen Verständnis
vom Menschen als Ebenbild Gottes
und Verantwortlicher für dessen
Schöpfung gründet (Gen 1, 27ff).
Hieraus folgen zunächst die besondere
Würde von Mensch und Mitmensch,
weiter die Eigenverantwortlichkeit
des Menschen wie auch seine be-
sondere Verantwortung gegenü-
ber Gott, Mitmensch, Gemeinschaft
und Umwelt (Schöpfung). In der ka-
tholischen Soziallehre wird die-
ses Verständnis des Menschen
durch den Begriff der Person zum
Ausdruck gebracht und weiter ent-
faltet. Mit der Zuerkennung der
Personeigenschaft sind für den
Menschen damit Voraussetzung
und Auftrag gegeben, sich in frei-
em, vor Gott verantwortetem Handeln
zu entfalten. (vgl. auch Gal 5, 13).

Dieser Prozess der Subjektwerdung
vollzieht sich durch Bildung. Erst
durch sie entfaltet der Mensch sei-
ne in seiner Personeigenschaft an-
gelegten Möglichkeiten, sich in ei-
nem ganzheitlichen Sinne (al-
so unter Berücksichtigung seines
Transzendenzbezugs) selbst zu be-
stimmen und damit auch in re-
flektierter Weise Glauben, Wissen
und Leben aufeinander zu be-
ziehen und zu verbinden.⁹

Bildungsauftrag der katholischen
Schulen ist es, diesen Prozess der
Subjektwerdung zu unterstützen,
wobei sich dieser Prozess in einem
Kontext vollzieht, der durch zen-
trale Wesensmerkmale der katho-
lischen Schule bestimmt wird.¹⁰
Weiterhin bedeutsam ist hier die
aus dem kirchlichen Einsatz für
Gerechtigkeit abgeleitete Option für
Benachteiligte: Katholische Schulen
haben durch Gestaltung ihrer schu-
lischen Lehrpläne darauf hinzu-
wirken, Disparitäten in den sozi-
al-kulturellen Lernbedingungen der
Schüler nicht zu stabilisieren oder
gar zu vertiefen; sie müssen in be-
sonderer Weise um die Förderung
von Haltungen wie Rücksicht und
Unterstützung bemüht sein und ge-
rade für benachteiligte Schüler an-
gemessene Lernmöglichkeiten
zur Verfügung stellen.¹¹

Die Frage der Bildungsgerechtigkeit
stellt sich also der Katholischen
Schule als kirchlicher Einrichtung
durchaus in spezifischer Weise,
wenngleich nicht explizit als Schul-
strukturfrage: Weder die Schrift
„Declaratio de educatione Christiana“
des 2. Vatikanischen Konzils noch
die diversen einschlägigen nach-
konziliaren Schriften legen die
Katholische Schule auf eine be-
stimmte Organisationsform fest.¹²
Entscheidend für den Bildungsauftrag
und auch das kirchliche Bemühen
um Bildungsgerechtigkeit ist nicht

die organisatorische Dimension, sondern die personale Dimension der katholischen Schule und insbesondere die Haltung der Lehrkräfte¹³ im Kontext von Erziehungsauftrag und Sendungsauftrag. Für die aktuelle schulpolitische Diskussion um Bildungsgerechtigkeit bedeutet dies, dass sich Kirche hier aufgrund ihres Sendungs- und Bildungsauftrags zu engagieren hat, ohne in schulstrukturellen Fragen bereits festgelegt zu sein.

Bildungsgerechtigkeit als politische Herausforderung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass weder pädagogische Überlegungen noch die Ergebnisse empirischer Schulforschung der Schulpolitik eine klare Entscheidungsgrundlage für die Beantwortung der Schulstrukturfrage liefern. Die Positionierung der Politik in der Schulstrukturdebatte hängt letztlich von der Beantwortung der Frage ab, wie das Gebot sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen

konkret ausgelegt wird. Bei dieser Auslegung geht es um die Bestimmung des Verhältnisses von Freiheit (freie Entfaltung der individuellen Bildungsmöglichkeiten) und sozialer Gleichheit (Ausgleich von sozial bedingter Benachteiligung bei der Wahrnehmung von Bildungschancen). Dabei kann auch im Bildungsbereich keiner der beiden Grundwerte zu Lasten des anderen absolut gesetzt werden, also keine einseitige Förderung einer Schülergruppe zu Lasten einer anderen erfolgen. Und mit der Austarierung des grundsätzlichen Verhältnisses von Freiheit und sozialer Gleichheit im Bildungsbereich ist die Schulstrukturfrage noch längst nicht entschieden, hängt doch etwa die bessere individuelle Förderung auch bestimmter Schülerinnen und Schüler von ganz unterschiedlichen Faktoren wie der sächlichen und medialen Ausstattung der Schule, der Lehrerkompetenz, der außerschulischen Unterstützung oder besonderen schulischen

Unterstützungsangeboten usw. ab. Auch ist zu bedenken, dass möglicherweise die Frage der Schulstruktur weniger bedeutsam für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ist als die Frage nach der Schulorganisation (Halbtags- oder Ganztagschule). Schließlich ist die Möglichkeit der Gewährung besonderer Chancen für sozial benachteiligte Lernende auch an die Bereitstellung besonderer Förderzeiten gebunden, die in Ganztagschulen eher als in Halbtagschulen zur Verfügung gestellt werden können. Die Schulpolitik steht vor großen Herausforderungen.



Dr. William Middendorf
Hauptabteilungsleiter
Schule und Erziehung
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster

janlewing@bistum-muenster.de

¹ Vgl. etwa das Statement der NRW-Landesvorsitzenden der Katholischen Elternschaft Deutschlands, Barbara Balbach, zur Podiumsdiskussion anlässlich der DGB-Veranstaltung „Auf dem Weg zu einer Schule für alle?“ am 29.05.2007, www.ggg-nrw.de/Aktuell/DGB.2007-05-29.KED-Balbach.pdf.

² Zu den gesellschaftlichen Aufgaben von Schule vgl. Fend, H.: Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2006.

³ Vgl. Wischer, B.: Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen, in: Boller, S. (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim 2007.

⁴ Vgl. Lüders, M. u.a.: Unterrichts- und Lehr-Lernforschung, in: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden 2004, S. 691ff.

⁵ Vgl. Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Weinheim und Basel 1982, insbesondere S. 483–507.

⁶ Vgl. Fend, H.: Schwerer Weg nach oben. Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg unabhängig von der Schulform, in: Die Zeit, Heft 2/2008, S. 57.

⁷ Vgl. Prenzel, M. u. a. (Hg.): PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung, S. 17.

⁸ Vgl. www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf.

⁹ Vgl. Kongregation für das Katholische Bildungswesen (Hg.): Die Katholische Schule, 1977, Nr. 37ff.

¹⁰ Die Kongregation für das katholische Bildungswesen nennt hier: ganzheitliche Erziehung der menschlichen Person mittels eines klaren Erziehungsplanes, der seinen Grundstein in Christus hat; ihre kirchliche und kultu-

relle Identität; ihre Sendung zu erzieherischer Liebe; ihr sozialer Dienst, der erzieherische Stil, der ihre Erziehungsgemeinschaft kennzeichnen muss; in: Die katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, 1997, Nr. 4.

¹¹ Vgl. Kongregation für das Katholische Bildungswesen: „Die Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule. Überlegungen und Orientierungen“ vom 28. Oktober 2002; Nr. 69f.

¹² Vgl. Ilgner, R.: Zur Entwicklung einer Theorie der Katholischen Schule, in: Wittenbruch, W. (Hg.): Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektiven der Katholischen Schule, Münster 2005, S. 20.

¹³ Vgl. Congregation For Catholic Education (Hg.): Educating together in catholic schools, Vatican City 2007.

Gemeinsam mit Grenzen leben

Woche für das Leben 2009

Unter dem Motto „Gemeinsam mit Grenzen leben“ findet vom 25. April bis zum 2. Mai 2009 die „Woche für das Leben“ statt. Sie wird getragen von der deutschen Bischofskonferenz und dem Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland. Das Motto weist hin auf die unabdingbare Verpflichtung christlicher Ethik zur Solidarität mit kranken und behinderten, mit sterbenden und verzweifelten Menschen. Das Thema soll daran erinnern, dass gesunde und kranke Menschen die gleiche Würde haben und in gleicher Weise auf Beziehungen angewiesen sind.

Im Bistum Münster soll die Woche für das Leben 2009 gezielt dazu genutzt werden, um in den Pfarrgemeinden für die Themenbereiche „Behinderungen“ und „Barrieren“ zu sensibilisieren. Auch Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen sind mit ihren Lehrerinnen und Lehrern sowie weiteren Mitarbeitern herzlich eingeladen, an den Veranstaltungen teilzunehmen oder aber ihre Schulen für

Begegnungen zu öffnen. Das Referat Behindertenseelsorge bietet verschiedene Materialien an: In Vorbereitung ist eine Broschüre, die unter dem Titel „Gemeinsam mit Grenzen leben – Menschen mit Behinderung im Gemeindeleben“ zum Nachdenken über Stichworte wie „Behinderung“, „Barrieren“, „Hören“, „Sehen“, „Verstehen“ und „Mobilität“ anregt. Die nächste Ausgabe der Zeitschrift „Unsere Seelsorge“ hat das Schwerpunktthema „Inklusion in Pfarrgemeinden“ (mit ausführlichem Bericht über Zusammenarbeit von katholischen Kirchengemeinden und Förderschulen bei der Sakramentenvorbereitung), und in Absprache mit dem Dialogverlag ist vorgesehen, das Thema in der Bistumszeitung „Kirche und Leben“ sowie im Internet auf der Seite www.kirchen-site.de im Laufe des Frühjahrs verstärkt aufzugreifen. Am 2. Mai 2009 ab 16 Uhr wird in Münster ein Kreuzweg für das Leben, aber auch zum Gedenken an die Opfer des so genannten „Euthanasieprogramms“ der Nationalsozialisten angeboten.

Zum Kreuzweg sind Menschen aus Einrichtungen der Behindertenhilfe, aus Förderschulen, aber auch aus allen Pfarrgemeinden eingeladen.

Für diese Veranstaltung ist eine Anmeldung beim Referat Behindertenseelsorge erforderlich (behinderten-seelsorge@bistum-muenster.de).

Begleitmaterialien sind erhältlich beim Caritasverband für die Diözese Münster e.V., Herr Kreienborg, Kardinal-von-Galen-Ring 45, 48149 Münster, Tel.: 0251/8901-269 wochefuerdasleben@caritas-muenster.de

Für weitere Fragen zu konkreten Veranstaltungen im Bistum Münster wenden Sie sich bitte an Martin Merkens, Referat Behindertenseelsorge (Tel.: 0251-4956353, mail: behindertenseelsorge@bistum-muenster.de).



Martin Merkens,
Referat
Behindertenseelsorge

Kurse zur Vorbereitung auf Erweiterungsprüfung (IfL)

Sie sind noch nicht Religionslehrer/in, haben aber vielleicht Interesse, sich intensiv mit der Katholischen Theologie und der Religionspädagogik zu beschäftigen, um Religionslehrer/in zu werden? Dann sind Sie hier richtig. Vielleicht sind Sie selbst schon Religionslehrer/in und kennen Kolleginnen und Kollegen, die auch Interesse haben könnten, das Fach Katholische Religionslehre zu unterrichten. Auch dann sind Sie hier richtig.

Folgendes können wir Ihnen anbieten: Das Institut für Lehrerfortbildung (IfL) in Mülheim bietet von Herbst 2009 bis Herbst 2012/13 einen Studienkurs zur Vorbereitung auf die Erweiterungsprüfung im Fach Katholische Religionslehre Sekundarstufe I und II an. Damit soll Lehrerinnen und Lehrern die Gelegenheit eröffnet werden,

- die Fähigkeit zur Erteilung eines theologisch fundierten, didaktisch und methodisch kompe-

tenten Religionsunterrichts zu erwerben;

- sich in einer mit dem Schulalltag kompatiblen Studienform und gemeinsam in einem festen Kursverbund auf die staatliche Erweiterungsprüfung vorzubereiten.

Teilnahmevoraussetzungen

Sie sind Inhaber(in) des Lehramtes für die Sekundarstufe I und/oder II und befinden sich in einem unbefristeten Dienstverhältnis des Landes Nordrhein-Westfalen. Das zuständige (Erz-)Bischöfliche Generalvikariat stellt Ihnen eine vorläufige Unterrichtserlaubnis aus.

Kosten

Für Unterkunft, Verpflegung und Kursgestaltung wird pro Ausbildungsphase ein Kursentgelt von 150 Euro erhoben. Reisekosten werden erstattet.

Termin für die erste Studienwoche

9. bis 14. November 2009 in Bergisch Gladbach-Bensberg. Alle weiteren Termine werden im Programmheft des IfL und in gesonderten Kurseinladungen bekannt gegeben.

Weitere Informationen und Anmeldung

Weitere Einzelheiten zu den Studienkursen sowie die Anmeldeformulare finden Sie auf der Internetseite: www.ifl-muelheim.de Gerne steht Frau Müller-Fieberg Ihnen auch für eine nähere Beratung persönlich zur Verfügung: Institut für Lehrerfortbildung, Dr. Rita Müller-Fieberg, Postfach 10 09 52, 45409 Mülheim, E-Mail: r.mueller-fieberg@ifl-muelheim.de

Anmeldung bis zum 30. April 2009 (unter der Kursnummer E 2)

Damit der Mensch sein Ziel erreicht

Tagung für die neuen Lehrkräfte an katholischen Schulen

Der Kerngedanke des Leitbildes für die katholischen Schulen im Bistum Münster, „damit der Mensch sein Ziel erreicht“, bezieht sich nicht nur auf die uns anvertrauten Schüler/innen, es gilt auch unseren Lehrern/innen – und hier besonders den Junglehrern/innen, die gerade ihre ersten Erfahrungen im beruflichen Alltag an einer katholischen Schule gemacht haben. In dieser ersten, sehr arbeitsintensiven Phase des Berufslebens kann die Orientierung manchmal verloren gehen. Dabei ist es eine wichtige Aufgabe einer jeden Lehrerin und eines jeden Lehrers an einer katholischen Schule mitzuwirken, Schülern eine Orientierung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes, der christlichen Wertüberzeugung und des Leitbildes zu vermitteln. Um dieses wichtige Ziel zu erreichen, benötigen gerade unsere Junglehrer/innen Zeit und Muße für eine kritische Selbstreflexion und Selbstvergewisserung.

In der Anfangsphase ihrer beruflichen Tätigkeit an einer katholischen Schule treffen sich daher ca. 20-24 Lehrer/innen zur „Junglehrertagung“, zu der sie von der Schulabteilung des Bistums Münster eingeladen werden. Dieses Seminar wird von der Abteilung Katholische Schulen in Zusammenarbeit mit der Abteilung Schulpastoral durchgeführt. Es erstreckt sich über drei Tage, von denen der erste zweitägige Teil in einer Bildungsstätte des Bistums und die zweite eintägige Veranstaltung im Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, stattfindet. Die Teilnehmer/innen kommen

aus allen Schulformen der bischöflichen Schulen und werden nach einem Konzept betreut und fortgebildet, das seit 2006 praktiziert und immer wieder optimiert wird.

Die Junglehrer/innen sind zum Zeitpunkt des Seminars noch nicht lange im Schuldienst des Bistums, sodass zunächst der gegenseitige Erfahrungsaustausch mit den anderen „Neuen“ im Zentrum der Veranstaltung steht. Hier soll das Seminar eine kritische Auseinandersetzung mit dem bisher Erlebten und Erreichten ermöglichen, aber auch eine berufliche Selbstvergewisserung, die in die Zukunft weist.

Im zweiten Teil des Seminars werden die persönlichen Vorstellungen in Beziehung gesetzt zu den Erwartungen des Schulträgers, dargestellt im Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster. Durch die anschließende Fokussierung auf einen zentralen Aspekt des Leitbildes „Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen“ konzentriert sich der Blick auf die Vorstellungen des Schulträgers von der Unterrichtsentwicklung an katholischen Schulen, die von den neuen Lehrkräften mit den eigenen Erwartungen verbunden werden. Im abschließenden dritten Teil der Veranstaltung, der hier nur kurz erwähnt wird, stehen wichtige schulrechtliche Informationen und konkrete Probleme der täglichen Praxis im Vordergrund. Dieser Tag eröffnet auch dem Schulträger die Möglichkeit, al-

le Bereiche der Hauptabteilung Schule und Erziehung vorzustellen und die dienstlichen und persönlichen Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu beantworten.

Wie sehen die einzelnen Phasen dieses Konzeptes für die zweitägige Veranstaltung konkret aus, und welche Erfahrungen stellen sich ein? Exemplarisch sollen einige dieser Phasen genauer vorgestellt werden. In der Anfangsphase, in der die Teilnehmer/innen über ihre Eindrücke in der zurückliegenden Zeit berichten sollen, erhalten diese den Auftrag, ihre Erfahrungen in Form eines Buchtitels zusammenzufassen. „Zeitmaschine“, „Mein Kalender und ich“, „Workaholic?“, „Non Stop, immer im Einsatz“ sind Buchtitel, die eindrücklich auf die Probleme eines angemessenen Zeitmanagements hinweisen. „Das Wechselbad“, „Sonnenschein und Regen“, „Achterbahn“, „Viel gewollt, manches erreicht, nichts bereut“ kennzeichnen die Ambivalenz der gemachten Erfahrung zwischen Unzulänglichkeit und Erfolg, die für den Beginn eines Lehrerlebens typisch sind. „Eingelebt“, „Angekommen“, „Prima Klima- auch Du bist wichtig“ sind Ausdruck einer positiven Einstellung zu den Anfangserfahrungen. Alle genannten Buchtitel lassen sich fast ohne Ausnahme diesen drei Bereichen zuordnen und konstituieren damit einen gemeinsamen Erfahrungsschatz der Teilnehmer.

Im Anschluss an die differenzierte Nachbetrachtung der ersten

Erfahrungen werden die Teilnehmer/innen in einem weiteren Schritt dazu aufgefordert, ihr persönliches Leitbild für ihre alltägliche Arbeit als Lehrer/in an einer katholischen Schule in Form von drei Leitsätzen zu beschreiben.“ – „Offenheit, Toleranz, Nächstenliebe und gegenseitigen Respekt als pädagogische Ziele lassen sich nur durch eigenes Vorleben erreichen.“ – „Wir möchten Ansprechpartner und Vertrauensperson sein.“ – „Wir möchten an einem positiven Schulklima mitwirken.“ – „Eltern, Schüler und Lehrer sollen sich als Team verstehen.“ Dies sind Leitsätze, die von den einzelnen Gruppen genannt wurden und sich in modifizierter Form auch im Leitbild wiederfinden, das im Anschluss an diese persönliche Reflexion über die eigenen Rollenerwartungen thematisiert wird.



Ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem Leitbild, bei der jeder Seminarteilnehmer eine von drei vorgelegten Aussagen des Leitbildes auswählen kann, die ihm besonders wichtig ist, wird in Gruppen diskutiert, welche Elemente des Leitbildes die Teilnehmer bereits umgesetzt haben und wo noch Entwicklungsmöglichkeiten an den einzelnen Schulen bestehen.

In der nachfolgenden Seminarsequenz konzentriert sich der Blickwinkel der Schulentwicklung an katholischen Schulen auf den zentralen Bereich „Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen“. Die Junglehrer/innen werden aufgefordert aufzuschreiben, welche Bedeutung diese Thematik für den Umgang mit Schülern/innen, Kollegen/innen sowie Raum und Zeit in der Schule hat. „Motivierend und freundlich auf Fragen und Probleme eingehen“, „eine vertrauensvolle

Atmosphäre schaffen“, „Unterstützer und Vorbild“, „Teamgeist im Kollegium stärken“, – diese Stichworte zeigen, dass die Komplexität der Aufgabe, aber auch ihre Notwendigkeit, von den Junglehrern/innen verstanden worden ist und bereits im beruflichen Alltag eine erste Realisierung gefunden hat.

Neben der Vergewisserung über den beruflichen Weg wird im Rahmen der Junglehrertagung auch die religiöse Dimension des Lehrerseins thematisiert, zumal beides zusammengehört. Im Rückgriff auf neutestamentliche Texte wird das Vorbild Jesu herausgearbeitet und in Beziehung gesetzt zu den beruflichen Aufgaben eines/r Lehrers/in an einer katholischen Schule. Der Gottesdienst am Abend des ersten Tages und das Wort in den Tag sind weitere spirituelle Elemente der Tagung. Der Nachmittag am Ende des ersten Tagungsteils ist für Fragen

an den Schulträger und für Rückmeldungen der Teilnehmer/innen vorgesehen, bei denen positive Erfahrungen und Kritikpunkte genannt werden können. Gelobt wurden der organisatorische Rahmen, die Methodenvielfalt, vor allem aber die (Arbeits-) Atmosphäre in allen Phasen des Seminars, wobei die Erwartungen der Teilnehmer/innen an die Veranstaltung oft übertroffen wurden. Die weitgehend positiven Rückmeldungen bestätigen grundsätzlich das Konzept der Tagung.

Regina Jacobs
Schulfachliche
Referentin in
der Abteilung
Katholische Schulen
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



jacobs-r@bistum-muenster.de

Auferstehungen im Schulalltag

Kleine Variation des großen Themas

Die kleinen alltäglichen Tode im großen System Schule

Schule unter dem Blickwinkel der Auferstehung zu betrachten, heißt zunächst, achtsam mit den vielen kleinen Toden umzugehen, die im System Schule erlitten und gestorben werden. Denn die Erfahrungen von Karfreitag („gelitten, gekreuzigt und gestorben“) und Karsamstag („hinab gestiegen in das Reich des Todes“) sind Erfahrungen, die der Auferstehung vorausgehen. Diese Erfahrungen zu übergehen, über sie hinweg zu trösten, würde den Glauben an die Auferstehung nur zu einer Vorstellung unter vielen über „ein Leben danach“ machen, und der Schrei Jesu am Kreuz bliebe lediglich deren wirkungsvolle Inszenierung.

Tagtäglich erleben Schüler, Lehrer, Schulleitungen ... in der Schule Krisen: häufig unbemerkt, still, verschwiegen abgedrängt in Zwischenräume oder auch gut verborgen unter der Aufrechterhaltung des Funktionierens.

Manchmal allerdings werden diese Krisen deutlich, wenn das Verbergen nicht (mehr) funktioniert oder sich der Körper auf seine Weise Gehör verschafft.

Bei Schülern und Schülerinnen

Wenn die Beziehungen in einer Klasse fundamental gestört oder zerrüttet sind, es zu handfesten verbalen und körperlichen Übergriffen kommt; wenn Schüler nicht mehr mitkommen, weil der Leistungsdruck so erdrückend ist, dass sie keinen Zugang mehr zu ihren eigenen Fähigkeiten haben, resignieren



oder aggressiv gegen sich und andere werden; wenn Schüler durch Tod, Krankheit, Arbeitslosigkeit oder Trennung der Eltern aus ihrer Lebensbahn gerissen werden.

Bei Lehrerinnen und Lehrern

Wenn die alltäglichen Anstrengungen als sinnlos und perspektivlos erfahren werden und das Selbstwertgefühl gegen Null tendiert; wenn sie sich in schwierigen Situationen mit Schülern, Kollegen oder Eltern auf sich allein zurück geworfen fühlen oder schlimmer noch, wenn die Kollegen, die Eltern oder Schüler als Gegner gesehen werden; wenn sie durch persönliche oder familiäre Krisen erschüttert werden; wenn Erschöpfung, Überforderung und Mutlosigkeit bis an die Grenzen der physischen und seelischen Belastungsfähigkeit gehen; wenn sie Niederlagen einstecken müssen, Fehler machen oder scheitern in diesem System, das Fehler häufig stigmatisiert.

Im System Schule

Wenn die zunehmende Bürokratisierung dazu führt, dass Kreativität und der pädagogische Eros auf der Strecke zu bleiben drohen; wenn die administrativen Vorgaben nicht mehr dazu verhelfen, das Leben, Lernen und Leisten zu kultivieren; wenn Hilflosigkeit und Machtlosigkeit einem System gegenüber erfahren werden, dessen Gesetzmäßigkeiten und Zwänge die pädagogischen Notwendigkeiten konterkarieren.

Dies sind kleine, alltägliche Tode im System Schule, die die Lebenskraft angreifen und an die Seele gehen.

Und was ist mit Ostern?

Auferstehung von den kleinen Toden geschieht, wenn Schüler und Schülerinnen nach oft mühseligen und langwierigen Auseinandersetzungen – „wenigstens“, aber manchmal ist das schon ganz viel - zu einer friedlichen Koexistenz bereit sind; wenn Schüler



und Schülerinnen in ihrer Trauer einen Gesprächspartner finden, bei dem sie sich in ihrem Schmerz für einen Moment aufgehoben fühlen; wenn ein Kollege oder eine Kollegin sich dadurch entlastet fühlt, dass Kollegen zuhören, nicht bewerten – „einfach nur da sind“, oder sogar von eigenen ähnlichen Erfahrungen erzählen, die dann ein solidarisches „Du etwa auch – das hätte ich nie gedacht“ möglich machen; wenn es jemanden gibt, der mit bürokratischen Vorschriften souverän und flexibel umgeht, selbst dann, wenn das ein persönliches Risiko bedeutet.

Solche Erfahrungen sind nicht strategisch planbar, man kann sie auch nicht im Sinne eines „Verhaltenscodex“ anordnen; man kann sie nur machen, indem man die Gelegenheit für sie ergreift: Indem man schweigt, wenn alle reden; indem man redet und ausspricht „was in der Luft liegt“, wenn alle schweigen; wenn man aufhört, siegen zu wollen, Recht haben zu wollen um jeden Preis; wenn man bereit ist, seinen Posten aufzugeben, wenn ein anderer besser ist.

Solche Erfahrungen sind unverfügbar – so ganz genau weiß man nicht einmal, was geschieht, wenn sie geschehen, oft merkt man es erst im nachhinein: körperlich an einem Gefühl der Entspannung (der berühmte Stein, der vom Herzen fällt) - geistig daran, dass man wieder klarer denken kann – daran dass man wieder lachen und auf andere zugehen kann. Dann liegt die kleine Auferstehung in der Luft.

Ein seelsorglicher Blick auf Schule

Der Gedanke der Unverfügbarkeit und des Nicht-Machbaren ist im Raum von Schule, wo es in der Regel darum geht, zielführend und effektiv zu handeln, unerhört - gleich-



wohl ist er entlastend und heilsam. Heilsam ist er sowohl in Hinblick auf die eigene Person als auch auf die Beziehung zu den Menschen im System Schule. Denn er erlaubt uns, unsere Grenzen einzugehen und unsere Angewiesenheit aufeinander zu leben. Wir bedürfen einander als Da-Seiende, Mit-Gehende und Mit-Aushaltende in den Tiefpunkten des Lebens. Dies gilt besonders für die Situationen, in denen sich nichts bewegt, die so bleiben wie sie sind, die erduldet, durchlebt und durchlitten werden (müssen).

Sich beizustehen in den kleinen Toden und aus dem Vertrauen darauf zu leben, dass hier und jetzt mehr möglich ist, als vordergründig zu sehen ist, gelingt möglicher-

weise nur im Vertrauen auf das, was „damals“ bezeugt worden ist: Dass Gott die Macht ist, die im Tod einen Menschen rettet. Und wenn das damals als wahr geglaubt wurde, dann kann das doch auch im Hinblick auf die vielen kleinen Tode des Alltags wahr sein. Dann und nur dann ist der Glaube an die Auferstehung eine glaubwürdige Antwort auf Fragen, Erfahrungen und Herausforderungen in der Schule. Denn er verhilft uns dazu und ermutigt uns, das Leben in der Schule anders wahr zu nehmen und zu gestalten: dem Scheitern und auch der Schuld nicht das allerletzte Wort zu lassen, zu mehr Fehlerfreundlichkeit zu ermutigen und keine Situation – weder eine persönliche, zwischenmenschliche noch berufliche – als endgültig abgeschlossen zu betrachten.

Man kann die o. g. Erfahrungen auch anders deuten; sie unter dem Blickwinkel der Auferstehung aus den kleinen Toden zu deuten, ist nicht zwingend, legt nicht die jeweilige Situation aus sich heraus nahe. Aber wenn ich mich für diesen Glauben entscheide, dann muss der Gedanke der Auferstehung tragen und taugen für die Erfahrungen des kleinen Alltags. Die große Perspektive, die „ewiges Leben nach dem Tod“ heißt, bewährt sich da, wo wir heute Leben im Geist des Auferstandenen ermöglichen. Nur wenn er alltagstauglich ist, dann ist dieser große, steile Glaubenssatz letztlich „wahr“.

Dr. Gabriele Bußmann
Referentin für
LehrerInnen und
SchulseelsorgerInnen
in der Abteilung
Schulpastoral
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



g-bussmann@bistum-muenster.de

Markus Mischendahl
Referent für Religiöse
Schulwochen in
der Abteilung
Schulpastoral
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



mischendahl@bistum-muenster.de

**Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (Hg.),
Sinn Voll Sinn.**

Religion an Berufsschulen. Materialien für die Fachklassen des Dualen Systems und die entsprechenden Bildungsgänge. Band 4: Schuld und Versöhnung. Zwischen Scheitern, Versagen und Neubeginn, München (Kösel) 2008, 9,95 €

Michael Boenke erarbeitete in Kooperation mit Prof. Dr. Albert Biesinger, Josef Jakobi, Prof. DDr. Klaus Kießling und Dr. Joachim Schmidt ein multimediales Modul (zum Buch ist ab der Bestellgröße von 10 Exemplaren eine DVD erhältlich), das auf dem „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen“, Themenbereich 3.3 (hg. 2002 von der Deutschen Bischofskonferenz) basiert.

Das Buch

Michael Boenke stellt im vierten Band der Reihe SinnVollSinn in sieben Kapiteln erprobte Unterrichtsmaterialien vor: „Schuldig werden ...“, „Gewissen entwickeln“, „Gewalt wahrnehmen“, „Arbeit und Schuld“, „Christen und Schuld“, „Umkehr und Neubeginn“ und „Umgang mit Schuld in Islam und Judentum“. Die Kapitel beginnen mit einem Dialog der Berufsschüler Tina und Paul und enden durchgängig mit der Rubrik „Orientierungswissen“, unter der der Bezug des Vorangegangenen für Leben, Handeln und Glauben der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt wird. Zu Bildern und Texten gibt es durch rote Kästchen gekennzeichnete Unterrichtsvorschläge, über den Unterricht hinausreichende Tipps, grau unterlegte Informationsfelder bzw. Pressemitteilungen, durch blaue Pfeile und Fettdruck gekennzeichnete Informationen und Zitate sowie Schülermeinungen in blauer kursiv gesetzter Schrift. Darüber

hinaus verweisen im Text unterstrichene Begriffe auf weitere Erläuterungen im sechsseitigen Glossar. Dort werden auch die im Buch beige unterlegten zahlreichen Bibelzitate noch einmal aufgegriffen. Neu sind die grün unterlegten Auszüge aus dem Koran. Schließlich ist zu jedem Kapitel auf der einführenden Dialogseite eine Projektidee abgedruckt.

Mit dem Themenbereich 3.3 des Grundlagenplans für Berufsschulen wird ein Wort zum Gegenstand der Auseinandersetzung, das heute kaum noch eine Rolle spielt: Schuld. Michael Boenke übersetzt diesen Begriff mit zahlreichen Beispielen in die Wirklichkeit gegenwärtigen Lebens. Sie spannen den Bogen von Situationen, in denen die Schuld Einzelner zum Ausgangspunkt der Betrachtungen wird bis hin zu gesellschaftlich relevanten sozialetischen Aspekten. Dabei wird der Bezug zum Schulalltag und zur besonderen beruflichen Situation während der Ausbildung in verschiedenen Kapiteln des Buches aufgegriffen. Dem Zusammenhang von Schuld und Gewissen geht Boenke im 2. Kapitel nach. Ausgehend von Interpretationen aus psychoanalytischer, (alltags-)philosophischer, literarischer und musikalischer (Die Toten Hosen) Sicht geht der Autor auf Bildung und Schulung des Gewissens, auf Gewissensentscheidungen und -konflikte ein. Schuld im Kontext von Aggression und Gewalt wird im folgenden Kapitel erhellte. Hier bietet die Satire „Sich nicht alles gefallen lassen“ von Gerhard Zwerenz gute Gelegenheit zur Fächer übergreifenden Thematisierung von Gewalt. Im 4. Kapitel „Arbeit und Schuld“ werden u. a. gesellschaftlich relevante Dimensionen von Schuld, z.B. Kinderarbeit,



Ungleichbehandlung von Frau und Mann, unternehmerisches Engagement gegen Ausbeutung und verantwortungsvoller Umgang mit den natürlichen Ressourcen unserer Erde aufgegriffen. Das Thema „Schuldenfalle“ „erdet“ die großen politischen Themen durch eine hohe Aktualität für Schüler(innen). Das fünfte und umfangreichste Kapitel leitet mit der Vergebungsbite Papst Johannes Pauls II zunächst zu Themen wie Sünde und Vorstellungen von Himmel und Hölle über. Zur Interpretation lädt Herbert Grönemeyers Liedtext „Ein Stück vom Himmel“ ein, beklemmend ist das Vergehen eines jugendlichen Straftäters, das ihn Höllenangst empfinden lässt. Mit einer nahe gehenden Geschichte aus dem spanischen Bürgerkrieg wird zum zweiten Mal in der Materialsammlung die Beichte angesprochen. War es zunächst im ersten Kapitel die zweifelhafte Rolle der Medien bei öffentlichen Beichtgeständnissen in Talkshows, steht die Beichte hier im direkten Zusammenhang mit dem Sakrament der Versöhnung. Auch in der eindrucksvollen Geschichte „Ich vergebe dir, Bruder“ von Rudolf Sertenbrink steht die Vergebung im Vordergrund, hier mit dem Fokus auf der heilenden Wirkung beim Verzeihenden. Zentrales Thema des 6. Kapitels ist die Umkehr und der damit einhergehende Neubeginn. Orientierung bieten alt- und neutestamentliche Texte, die aktuelle Entsprechungen in Wort und Bild erfahren. Insbesondere mit Hilfe der künstlerischen Darstellungen von Jaroslaw Miklasiewicz (Die Rückkehr des verlorenen Sohnes), Max Beckmann (Christus und die Ehebrecherin), Sieger Köder (Das Mahl mit den Sündern) und Candace Carter (Frauenaltar [Ausschnitt]) lassen sich außergewöhnliche Interpretationsaspekte zu den jeweils zugeordneten Bibeltexten finden.

Das letzte Kapitel behandelt den Umgang mit Schuld in den beiden anderen abrahamitischen Religionen. Es beginnt mit dem Glaubensgrundsatz des Islam, den Pflichten der Muslime und dem islamischen Sündenverständnis und benennt mit dem Koran und der Sunna die wichtigsten Quellen islamischen Glaubens. Die sich anschließenden Inhalte greifen u. a. politische Aspekte der Diskussion um den Islam auf und können klärend zu einem zielorientierten interreligiösen Dialog beitragen. Anhand alttestamentlicher Texte und jüdischer Tradition thematisiert Boenke Schuld und Versöhnung im Judentum. Eine Brücke in die Gegenwart baut das 2005 gestartete Projekt „Jüdische Jugend heute in Deutschland“, auf das abschließend hingewiesen wird. Mit dem 4. Band liegt eine sorgfältig zusammengestellte, praxistaugliche und empfehlenswerte Fortsetzung der Reihe SinnVollSinn vor.

Die DVD

Für das Öffnen der DVD benötigt man mindestens Microsoft Windows 2000. Auf der zweiten Seite finden sich Links mit Hinweisen zu den multimedialen Materialien, Informationen für Lehrkräfte, darunter das Pädagogische Konzept, Lehrplanbezüge zu den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, unter denen die Kapitel des Unterrichtswerkes den einzelnen Themenfeldern, Jahrgangsstufen und Kompetenzen der Lehrpläne zugeordnet sind, der Grundlagenplan zum Themenbereich Schuld und Versöhnung mit der Auffächerung in Kompetenzen, Theologische Akzentuierungen und Lebenssituationen sowie ein Text- und Bildnachweis zu den Folien.

Die Materialien (136 Folien, den Kapiteln des Buches zugeordnet, mit einer zusätzlichen Folie zum Schuldverständnis im Buddhismus) enthalten neben weiteren Texten, Bildern und Informationen auch dem Medium entsprechende Beiträge z.B. den Song „Ring of Fire“ von Johnny Cash, einen Kurzfilm, eine herausragende Auswahl von Cartoons gegen Rechtsradikalismus und die Möglichkeit, Darstellungen zu vergrößern. Über Buttons in blauer Kursivschrift gelangt man zu zahlreichen Song- bzw. Liedtexten. Neben der Möglichkeit, einzelnen Folien durch Anklicken aufzurufen, kann man auch seitenweise durch die einzelnen Kapitel „scrollen“. Über Buttons auf den Folien bzw. auf deren linker Bildleiste werden die einzelnen Features durch Anklicken oder das Führen der Maus auf den entsprechenden Button aktiviert. Hilfreich für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sind, neben den direkt auf den Folien platzierten grün markierten Fragen bzw. Anregungen, die Informations- und Arbeitsblätter sowie weitere Textvorlagen, die als PDF-Datei eingestellt sind und ausgedruckt werden können. Die DVD bietet über das Buch hinaus zusätzlich das Kapitel „Schuldig werden an der Schöpfung“ mit 9 Folien und ist eine lohnende Ergänzung zum Buch. Das hier zur Verfügung gestellte Material unterstützt Planung und Durchführung von Lehr- und Lernprozesse für die unterschiedlichsten Lerngruppen.

Dieter Miedza
Abteilung Religionspädagogik

Mediothek / Bibliothek

„Von wegen ewiger Ruhe“

Ausgewählte neue Medien zum Themenbereich „Sterben/Tod/Jenseits“

GL-296

Gräber

Diaserie: 36 Dias/f

TAU-AV, Stans/CH 2008

Bilder von Gräbern, Grabstätten und Friedhöfen als Anregung zur Auseinandersetzung mit Themen wie „Tod, Trauer, Erinnerung“ und zur Meditation und Besinnung. Kurze anregende Begleittexte. - Bilder und Texte sind auch auf CD-ROM entleihbar (Entleihennummer: GL-297).

GL-292

Die besten Beerdigungen der Welt

Diaserie: 29 Dias/f

Matthias-Film, Stuttgart 2007

Nach dem gleichnamigen Bilderbuch von Ulf Nilsson (Text) und Eva Eriksson (Bilder; Moritz). - Drei Kinder, die gerade nichts mit sich anzufangen wissen. Da findet die Älteste eine tote Hummel und schlägt vor, sie zu beerdigen. Der jüngere Ich-Erzähler gruselt sich ein wenig, erklärt sich aber bereit, ein Abschiedsgedicht zu sprechen. Auf ihrer geheimen Lichtung findet die Zeremonie statt. Dann suchen sie weitere Tiere, die im Wald verstorben sind, und beerdigen auch diese. Schließlich gründen sie sogar ein Beerdigungsunternehmen. Nebenbei versuchen sie dem kleinen Putte zu erklären, was tot sein meint. Doch dann erleben die Drei selber per Zufall den Tod einer Amsel und beschließen, ihr die „beste Beerdigung der ganzen Welt“ zu gestalten. - Das Besondere an dieser Geschichte ist die Balance, in der mit Ernsthaftigkeit aber durchaus auch mit Humor an das Thema Tod herangegangen wird. Die heiteren, sommerfarbenen Aquarellen unterstreichen die Leichtigkeit, mit der der Autor von diesem einen Sommertag erzählt. - Auch als DVD (Bilder mit verschiedenen Abspielmöglichkeiten und Zusatzmaterial) zu entleihen: GL-293.

DVD-0233

Die Maus und der Tod

Film: 31 min/f - Armin Maiwald - BRD 1997

Armin Maiwald erzählt in seinem Magazinbeitrag aus der „Sendung mit der Maus“ offen, direkt und kindgerecht von Katharina, einem fröhlichen und lebenswerten Mädchen, dessen siebenjähriges Leben wegen einer äußerst seltenen Krankheit beinahe schon unmittel-

bar nach der Geburt geendet hätte. Seit das kleine Baby aber selber atmen konnte, hielt es seine Eltern auf Trab, die ihr Leben komplett umstellen mussten, um ihr behindertes Kind zu versorgen und zu fördern. Später besuchte Katharina sogar die erste Klasse einer Grundschule. Aber eines Sonntagmorgens wacht sie nicht mehr auf. - Von Anfang an macht der Beitrag klar, dass er eine Geschichte berichten will, die mit dem Tod endet. Vor allem aber erzählt er von Lebensfreude und Lebenssinn, die sich nicht nach gelebten Jahren bemessen lassen. - Auf der DVD: umfangreiches Zusatzmaterial und zwei kurze Animationsfilme („Gehört das so?“ nach einem Bilderbuch von Peter Schössow und „Lakritzbombons“ nach einem Bilderbuch von Silvia van Ommen).

Ab 6.

DVD-0280

Von wegen ewiger Ruhe - Geschichten auf dem Münchner Ostfriedhof

Film: 29 min/f - Angela Graas - BRD 2006

Der Film begleitet vier sehr unterschiedliche Menschen beim Besuch der Gräber auf dem Münchner Ostfriedhof: einen wohnsitzlosen Mann, der dafür sorgt, dass sein Freund ein „passendes“ Grab auf dem Friedhof erhält, eine Frau, deren Mann vor acht Jahren gestorben ist, ein Ehepaar, das vor 12 Jahren eine Tochter verloren hat, und eine junge Frau, deren Lebenspartner bei einem Unfall ums Leben kam, die aber bisher nicht an sein Grab gekommen ist. Als Gesprächspartner und Kommentator tritt der Gemeindepfarrer der benachbarten Kirchengemeinde auf. In den Gesprächen erzählen die Personen, wie sie die Todesfälle erlebt haben, wie ihr Zeit danach und ihr persönlicher Weg zur Trauer verlaufen ist. Darüber hinaus werden in Wort und Bild ein Vielzahl von Themenaspekten (z.B. Kosten, Feuerbestattung, Rituale der Trauer, Symbole) angesprochen. - Katholischer Medienpreis 2007.

Ab 14.

DVD-0288

nachts das leben

Film: 15 min/f - Julia Schwarz - BRD 2007

Der Kurzspielfilm führt durch zwei Nächte. In der ersten Nacht ereignen sich zwei Unfälle: der Sohn eines Arztes fällt, als er die Mondfinsternis beobachten will, vom Dach und eine junge Studentin wird bei einem Unfall lebensgefährlich verletzt. In der zweiten Nacht, drei Wochen später, begegnet der Arzt der Studentin und seine Frau dem al-

ten Mann, der den Unfall ihres Sohnes entdeckt hat. In den Gesprächen dieser Personen wird deutlich, wie schwer die Eltern am Tod des Kindes leiden und wie sehr sie von Schuldgefühlen bedrückt sind. Doch diese Begegnungen zeigen auch Möglichkeiten und Chancen auf. - Diese Geschichte wird auf kunstvolle und auch spannende Art und Weise erzählt, die sehr sensibel mit der Thematik umgeht und Fragen, die sich unter der Oberfläche stellen, aufkommen lässt.

Ab 16.

DVD-0276

Ich will leben - Meikes Kampf gegen den Krebs

Film: 29 min/f - Gisela und Udo Kilimann - BRD 2005

20 Jahre war die lebensfrohe Theologiestudentin Meike Schneider alt, als die Ärzte bei ihr Leukämie diagnostizierten. Der Film begleitet Meike bei ihrem (letztendlich vergeblichen) Kampf gegen den Krebs, fragt, wie Meike den Bruch in ihrem Leben aushält und woher sie die Kraft nimmt, mit Optimismus und voll Hoffnung die Rückschläge wegzustecken. - Ein Film, der vor allem durch Meikes Ausstrahlung und ihre Äußerungen über das Leben und das Vertrauen in Gott beeindruckt.

Ab 14.

DVD-0235

Sterbezeit ist Lebenszeit

Film: 25 min/f - Max Kronawitter - BRD 2008

Der Film ist eine Begegnung mit Patienten, Seelsorgern, Medizinerinnen und Pflegekräften auf einer Palliativstation und die Annäherung an eine neue Art der „Sterbehilfe“. Die spirituellen Wurzeln und Bedürfnisse des Patienten geraten dabei genauso in den Blick wie der neue, offene Umgang mit dem Thema Sterben und die Therapien, die das Ziel verfolgen, die Autonomie des Patienten zu stärken, damit das Leben bis zum letzten Tag diesen Namen verdient. Diese neuen Wege verändern nicht nur die Arbeit in den Kranken- und Sterbezimmern, sondern auch die Menschen selbst.

Ab 14.

DVD-0284

Mein Tod gehört mir - Sterbehilfe in Deutschland?

Film: 44 min/f - Sebastian Bösel/Thomas Michel - BRD 2006

Ausgehend von der Geschichte zweier kranker Menschen, die sich mit der Bitte um Sterbehilfe an die Schweizer Organisation „Dignitas“ gewandt haben, beschäftigt sich der Film mit der umstrit-

tenen Rechtslage in Deutschland und mit alternativen Möglichkeiten, das Leiden der Todkranken erträglicher zu machen (wie z.B. der Palliativmedizin). Er lässt Kritiker von „Dignitas“ zu Wort kommen, die dem Verein schwere Verstöße gegen das (Schweizer) Gesetz und gegen die Sorgfaltspflicht vorwerfen, und stellt als Gegenbeispiele ein Modell aus Oregon/USA vor, das streng kontrolliert wird, keinen „Sterbetourismus“ gestattet und durch die Zusammenarbeit mit Palliativmedizinern die Entscheidungsfreiheit der Patienten gewährleistet. – Die Autoren des Films werfen viele Fragen auf und sprechen viele Aspekte des Themas an; sie beziehen aber nicht grundsätzlich Position gegen eine Sterbehilfe, sondern fordern deren kontrollierte Durchführung und die Nutzung aller palliativen Möglichkeiten.

Ab 16.

DVD-0212

Das Meer in mir

Film: 121 min/f – Alejandro Amenábar – Spanien/Italien 2004

Vielfach ausgezeichnete Film (Oscar, Golden Globe, Silberner Löwe, Europäischer Filmpreis, Goyas usw.), der einen inhaltlich und künstlerisch herausragenden Beitrag zur Debatte über das Thema „Sterbehilfe“ leistet. – „Der Film beruht auf der Lebensgeschichte von Ramón Sampedro, der, durch einen Unfall vollständig gelähmt, jahrelang juristisch und in Publikationen für das Recht kämpfte, seinem Leben ein Ende setzen zu dürfen, was er schließlich mit Hilfe einer Freundin auch tat. Sampedro erscheint im Film als sympathischer Mensch, dessen Kampfgeist in seltsamem Widerspruch zu seiner Todessehnsucht zu stehen scheint. Insgesamt plädiert das Porträt dieses Mannes dafür, dass es jedem Menschen zustehe, selbst über sein Leben und seinen Tod zu entscheiden, zeigt aber auch Gegenpositionen, weshalb der Film kein Manifest für Euthanasie ist, sondern vielmehr ein Versuch, sich auf differenzierte Weise dem Thema der aktiven Sterbehilfe zu stellen.

Ab 14.

DVD-0160

Sehnsucht nach Unsterblichkeit – Antwort der Religionen

Film: 45 min/f – Jan Biekehör/Martin Papirowski – BRD 1996

Die Fernsehsehndokumentation schildert die Entwicklung des Jenseitsglaubens von den Vorstellungen im Alten Ägypten, über den Schattenreichglauben

des alten Israel und der Griechen bis hin zu den differenzierten Systemen von Himmel und Hölle im Glauben der Juden, Christen und Moslems. Ergänzend werden die buddhistische Lehre vom Nirwana und die Erfahrungen aus „Nahtoderlebnissen“ beschrieben. – Das Menu ermöglicht den direkten Zugriff auf die einzelnen Kapitel des Films.

Themen: Tod, Religionen

Ab 16.

Hinweis: Eine vollständige Medienliste finden Sie auf den Internetseiten der Mediothek.

Neugestaltung und Aktualisierung der Seiten der Bibliothek und Mediothek

Der Relaunch der Seiten des Bischöflichen Generalvikariates hat zur Folge, dass sich die Navigation durch die Seiten von Bibliothek und Mediothek geändert hat. Alle Unterseiten sind jetzt von der Eingangsseite (www.bistum-muenster.de/mediothek) zu erreichen. Die fünf weiterführenden Links sind durch graue Schrift gekennzeichnet.

Unter drei dieser Links sind Informationen über die Neueinstellungen des Jahres 2008 in Bibliothek und Mediothek zu finden.

Eine Liste der neu eingestellten Entleihmedien (Filme auf DVD, CD-Roms, Folien usw.) findet man unter „Aktuelle Medieninformationen“.

Unter „Medienkatalog und Medienlisten“ wurden die beiden WORD-Dateien, die zusammen den Gesamtkatalog der Mediothek bilden, aktualisiert und um die neuen Medien ergänzt, so dass jetzt ein vollständiger und aktueller Überblick möglich ist.

Auf den Seiten der Bibliothek „Informationen aus der Bibliothek“ gibt es die Listen mit den neuen Büchern und Unterrichtsmaterialien aus der Präsenzbibliothek. In der Liste „Unterrichtsentwürfe“ erhielten die Entwürfe und Aufsätze erstmalig eine farbige Kennzeichnung nach Schulstufen bzw. Schularten, was die Orientierung in der Fülle des Neuen sehr erleichtert.

Interessante Neueinstellungen

DVD-0291

Paulus in Rom

44 min/f – Juri Köster – BRD 2008

Nirgendwo anders als in Rom finden sich mehr Hinweise auf das Leben und Wirken des Apostels Paulus: Orte, an denen er vermutlich gelebt und gelehrt hat, der Kerker, in dem er gefangen gewesen sein soll, die Stelle, an der er hingerichtet wurde, und schließlich sein Grab, das kürzlich unter der Basilika St. Paul vor den Mauern wiederentdeckt wurde. Der Film zeigt diese Orte und stellt Menschen vor, die an diesen historischen Orten im Geiste des Apostels zu leben versuchen. Ihre Zeugnisse erschließen die Bedeutung der Mission und der Lehre des Paulus.

Themen: Bibel, Heilige, Rom

Ab 16.

DVD-0287

Spielzeugland

14 min/f – Jochen Alexander Freydank – BRD 2007



Kurzspielfilm. – Deutschland 1942: In einem alten Mietshaus spielen zwei Kinder miteinander Klavier. Dem einen, dem kleinen Juden David, steht eine Reise bevor, der andere, Heinrich, will ihn begleiten, was die Mutter ihm auszureden versucht. Eines Morgens ist Heinrich verschwunden. Die Mutter sucht ihn, kommt schließlich am Bahnhof zu einem Zug. In einem der Waggons findet sie David und seine Eltern. Sie nimmt David als ihren Sohn mit. Zuhause wartet Heinrich derweil auf David, der nunmehr gemeinsam mit ihm den Krieg übersteht. – Ein spannender, eindrücklicher Kurzfilm über die Schrecken der Nazizeit und die Absurdität der Rassenideologie, aber auch über Opferbereitschaft und Zivilcourage. – Oscar 2009.

Themen: Nationalsozialismus, Juden

Ab 14.

Anzeige

Jesus-Bilder – aktualisiert, hinterfragt, betrachtet, erklärt



Hatte Jesus lange Haare? Trug er ein weißes Gewand? Als ein junger Mann mit schulterlangem, braunem Haar und in helles Tuch gehüllt für Fotografien in diesem Buch in einer Fußgängerzone, auf dem Marktplatz, vor einer Bäckerei und an anderen öffentlichen Orten auftauchte, war für die meisten Passanten klar: Das ist Jesus. Zumindest soll der Mann im Gewand ihn darstellen.



»Für wen haltet ihr mich?« Diese Frage Jesu ist der Titel eines Buches über die **sieben »Ich-bin-Worte« Jesu**. Jedem widmet sich ein Kapitel: Jeweils am Anfang steht ein Stichwort menschlicher Befindlichkeit, das zu großformatigen, künstlerischen Fotografien besagter Jesus-Figur in unserer Alltagswelt in Spannung gesetzt und dann von Pfarrer Ulrich Zurkuhlen betrachtet wird. Im zweiten Schritt wird der biblische, theologische und spirituelle Hintergrund des jeweiligen Ich-bin-Wortes von kompetenten Theologen und Theologinnen leicht verständlich erklärt. Im dritten Teil folgen konkrete Vorschläge, wie eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Ich-bin-Wort mit Kindern und mit Erwachsenen aussehen und wie dessen Botschaft gelebt werden kann. – Dieses Buch fasst die diesjährige große Fasten-Serie von »Kirche+Leben« zusammen.

Markus Nolte (Hrsg.): »Für wen haltet ihr mich?«
Die sieben »Ich-bin-Worte Jesu – betrachtet, erklärt, gelebt.«
96 Seiten, zahlreiche Farbfotografien, broschiert, 12,80 €
dialogverlag Münster / ISBN 978-3-941462-05-2

Bestelladresse

Kirche+Leben-Buchversand

Postfach 4320, 48024 Münster

Telefon: 02 51/4 83 90

Telefax: 02 51/4 83 91 11

E-Mail: service@dialogverlag.de

Bei Bestellwert unter 30 € plus 3 €

In dieser Reihe sind bisher erschienen:



Markus Nolte (Hrsg.): »Was ihr dem Geringsten tut ... Die sieben geistlichen Werke der Barmherzigkeit – betrachtet, erklärt, gelebt.« – 96 Seiten, zahlreiche Farbfotografien, broschiert, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-937961-78-1



Markus Nolte (Hrsg.): »... das habt ihr mir getan. Die sieben Werke der Barmherzigkeit – betrachtet, erklärt, gelebt.« – 96 Seiten, zahlreiche Farbfotografien, broschiert, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-937961-49-1



Markus Nolte (Hrsg.): »Zum letzten Mal sage ich euch. Die sieben Worte Jesu am Kreuz – betrachtet, erklärt, gelebt.« – 96 Seiten, zahlreiche Farbfotografien, broschiert, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-937961-29-3