

BISCHÖFLICHES GENERALVIKARIAT MÜNSTER

KIRCHE UND SCHULE



ZEITSCHRIFT DER HAUPTABTEILUNG SCHULE UND ERZIEHUNG



MITEINANDER IN DIE ZUKUNFT

Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht

IMPRESSUM

Zeitschrift 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 Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Telefon: 0251 495-412 www.bistum-muenster.de/schule

Konzeption dieser Ausgabe: Hans-Günter Hermanski (Abteilung Religionspädagogik)

Redaktion: Dr. Stephan Chmielus (verantwortlich), Georg Garz

Sekretariat: Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung, Abteilung Religionspädagogik, Kardinal-von-Galen-Ring 55, 48149 Münster, Telefon: 0251 495-417, Telefax: 0251 495-7417
E-Mail: kluck@bistum-muenster.de

Layout und Satz: kampanile | MEDIENAGENTUR im dialogverlag Münster

Druck: Joh. Burlage, Münster

Titelfoto: ManjaRadam (photocase.com)

Fotos: BostonCatholic (flickr.com), Ulf Dressen, TMA99, tanci, real-enrico, leSPu, naminjong, Hafen-Jule (alle photocase.de), Archiv, privat, Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung

ISSN: 2195-9447

ClimatePartner^o
klimaneutral

Druck | ID: 11415-1406-1001

Der Ausgleich der Treibhausgasemissionen erfolgte durch die Unterstützung anerkannter Klimaschutzprojekte. Wir unterstützen mit diesem Druck ein Klimaschutzprojekt im brasilianischen Staat Ceará. Das Projekt umfasst fünf Keramikproduktionsstätten, die nachhaltig produzierte, erneuerbare Biomasse zur Befeuerung nutzen.



Der Kardinal und die Pfarrerin

Der Kapuziner und Bostoner Kardinal Sean O'Malley, dem auch gute Chancen auf das Papstamt eingeräumt worden waren, hat sich bei einer ökumenischen Feier von einer methodistischen Pfarrerin mit „Weihwasser“ bekreuzigen und segnen lassen. Die spontane, tiefe Geste des Kardinals habe sie zu Tränen gerührt, erzählte Reverend Anne Robertson.

aus: Christ in der Gegenwart 4/2014, S. 37

SCHWERPUNKT

- 6 KONFESSIONELLE KOOPERATION IM
RELIGIONSUNTERRICHT
Kontexte – Erfahrungen – Ergebnisse – Perspektiven
- 14 KONFESSIONELL-KOOPERATIVER
RELIGIONSUNTERRICHT
Zur empirischen Frage nach dem Mehrwert

BEISPIEL

- 20 KONFESSIONELL-KOOPERATIVER
RELIGIONSUNTERRICHT
Pilotprojekt an der Realschule Lüdinghausen
- 24 MIT UNTERSCHIEDEN ACHTSAM UMGEHEN
Eschatologische Problemstellungen in konfessionell
gemischten Oberstufenkursen
- 31 VOM KONFLIKT ZUR GEMEINSCHAFT
Reformation im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht
- 35 SO (ER)LEBEN WIR ÖKUMENE
Religiöse Schulwochenarbeit in Westfalen

SEHENSWERT

LESENSWERT

BEMERKENSWERT

EDITORIAL

LIEBE KOLLEGINNEN UND LIEBE KOLLEGEN,

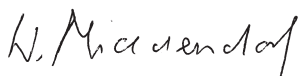
der Religionsunterricht befinde sich „in schwerem Fahrwasser“, hieß es unlängst im Zusammenhang einer Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz. Bei genauerer Recherche kann man feststellen, dass diese Äußerung vor allem der rechtlich und finanziell schwierigen Situation in östlichen Bundesländern geschuldet war. In westlichen Bundesländern scheint dagegen die Einschätzung zu überwiegen: „Alles kein Problem.“

Diese Wahrnehmung bildet den Ausgangspunkt für den ersten Beitrag in der Rubrik **SCHWERPUNKT**. Professor Sajak macht deutlich, dass trotz grundgesetzlich gesichertem Status der konfessionelle Religionsunterricht in schulischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit vielfältigen Anfragen ausgesetzt ist. Er schildert, wie man in verschiedenen Bundesländern versucht, mit Modellen eines Religionsunterrichtes in konfessioneller Kooperation auf solche Herausforderungen zu reagieren, und skizziert Perspektiven für ein entsprechendes Pilotprojekt des Bistums Münster in Lüdinghausen. Ein weiterer Beitrag erläutert empirische Standards, die bei der wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung solcher Projekte zu berücksichtigen sind.

Unter der Rubrik **BEISPIEL** veranschaulicht ein Beitrag aus der Realschule Lüdinghausen, was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht praktisch heißt. In den beiden folgenden Texten wird deutlich, dass die Beachtung konfessioneller Unterschiede zu anspruchsvoller theologischer Differenzierung und einem vertieften Verständnis der anderen Glaubensgemeinschaft führen kann.

Im Rahmen der religiösen Schulwochenarbeit funktioniert konfessionelle Kooperation bereits seit 67 Jahren praktisch. Die Religiösen Schulwochen sind ein Beispiel dafür, wie evangelische und katholische Kirche auf gesellschaftlichen Wandel dadurch reagieren, dass sie sich den Herausforderungen durch Pluralisierung und Säkularisierung gemeinsam stellen. Der Erfahrungsbericht macht deutlich, was der entscheidende Kern von Konfessionalität ist: christlicher Glaube ist authentisch nur als Rede in der ersten Person, das heißt als Bekenntnis zu präsentieren.

Eine anregende Lektüre wünschen



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

KONFESSIONELLE KOOPERATION IM RELIGIONSUNTERRICHT



Kontexte – Erfahrungen – Ergebnisse – Perspektiven



Konfessioneller Religionsunterricht – alles wie gehabt?

Als in diesem Frühjahr in der Akademie Wolfsburg in Mülheim an der Ruhr Staatskirchenrechtler, Kanonisten und Schuljuristen aus ganz Deutschland zusammentrafen, um über die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts nachzudenken, schien es so, als wäre der konfessionelle Religionsunterricht das Zukunftsmodell für die religiöse Bildung in den Schulen heute. Sein Status nach Art. 7 Absatz 3 Grundgesetz sei abgesichert, seine Organisation und Durchsetzung lediglich eine Sache des kirchlichen Engagements, die Frage nach einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht gemäß Grundgesetz für die Muslime nur eine Frage des Ansprechpartners und damit lediglich ein Problem des Vereins- bzw. Körperschaftsrechts. Der konfessionelle Religionsunterricht sei gesichert und werde weiter Bestand haben. Alles kein Problem! So schätzen Juristen die Situation des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts in Deutschland ein.

Es ist natürlich nicht alles in Ordnung und nicht alles selbstverständlich, und auf die vielfältige Gefährdung des Religionsunterrichts hinzuweisen, diese undankbare Aufgabe kam natürlich den geladenen Religionspädagogen zu: Was hilft die schönste Rechtskonstruktion und die im Grundgesetz festgelegte Form religiöser Bildung in Deutschlands Schulen, wenn in der Praxis dieses Recht nicht mehr realisiert wird? Und was können die Vertreter der Religionsgemeinschaften tun, wenn sie merken, dass der Religionsunterricht in seiner konfessionellen Form so von Schulleitungen wie auch von Lehrerinnen und Lehrern ständig unterlaufen wird – und wenn sie damit Zustimmung statt Protest bei den Eltern finden? Und was sollen Schulleitungen und Stundenplanmacher tun, wenn sie mit Blick auf die demographische Situation in ihrer Kommune oder ihrem Kreis feststellen müssen, dass konfessionelle Lerngruppen mit Blick auf die Schülerzahl gar nicht mehr zusammengebracht werden können? Wer in der Schule arbeitet und mit Fragen der Ausbildung, der Fortbildung oder der Unterrichtsentwicklung im Religionsunterricht befasst ist, der weiß, dass der konfessionelle Religionsunterricht an vielen Orten gefährdet ist oder bereits nicht mehr stattfindet. Hatte dies früher oft ideologische Gründe, die bei Schulleitungen oder Lehrerkollegien zu suchen waren, so scheidet der konfessionelle Religionsunterricht heute oft an der demographischen Situation. Insofern ist es entscheidend, über Optionen nachzudenken, wie der katholische Religionsunterricht ohne Verlust des konfessionellen Profils, aber unter Rücksichtnahme auf die schwindenden Schülerzahlen in Zukunft gestaltet werden kann.

Kontexte: Pluralisierung wahrnehmen

In Sachen Religion hat sich die bundesdeutsche Gesellschaft vor allem durch zwei Phänomene entscheidend verändert: Migration und Säkularisierung.

Zum einen haben sog. Gastarbeiter, Asylbewerber, Flüchtlinge wie Aus- bzw. Übersiedler auch der religiösen Landkarte der Bundesrepublik Deutschland neue Konturen verliehen. Zum anderen hat der Relevanzverlust der christlichen Kirchen die Zahl der Kirchaustritte und damit die Zahl der Konfessionslosen, die bereits mit der Wiedervereinigung eine erhebliche Größe geworden war, kontinuierlich steigen lassen. Das Statistische Jahrbuch des zuständigen Bundesamtes nennt für das Jahr 2011 eine Einwohnerzahl von 81,8 Millionen. Die Religionszugehörigkeit wird mit 24,4 Millionen Katholiken, 23,6 Millionen Protestanten, 1,8 Millionen Muslimen und 102.137 Juden beziffert (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Die Zahl der Menschen ohne Bekenntnis wird mit ca. 30 Millionen angegeben.¹ Daraus ergibt sich folgendes Bild:

BEKENNTNIS	BEVÖLKERUNGSZAHL	PROZENTUAL
Katholisch	24,4 Millionen	30,1 Prozent
Evangelisch	23,6 Millionen	29,1 Prozent
Muslimisch	1,8 Millionen	2,2 Prozent
Jüdisch	0,1 Millionen	0,1 Prozent
Andere Bekenntnisse	1,9 Millionen	2,3 Prozent
Ohne Konfession	30,0 Millionen	37,0 Prozent

Religionszugehörigkeit der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2011 (nach destatis und fowid)

Diese Relationen spiegeln sich auch im Bereich der Jugendreligiosität wider. Die empirische Jugendforschung zeigt in verschiedenen Studien deutlich, wie stark der Einfluss traditioneller, institutionalisierter Religionen auf Jugendliche sinkt: So konstatiert Thomas Gensicke in der Shell-Studie 2006 zwar eine weit verbreitete Religiosität unter den befragten Jugendlichen, muss zugleich aber einräumen, „dass weitgehende Formen von Religiosität, wie sie den großen Religionen zuzuordnen sind, von Jugendlichen deutlich weniger bekannt werden“.² Vielmehr würden die Jugendlichen heute vor allem diffuse „Vor- oder auch Restformen von Religiosität“ vertreten, die sich dann auch in beliebiger Weise mit parareligiösen Glaubensformen wie Geister- oder Sternenglauben verbinden ließen.³ Die jüngste Shell-Studie aus dem Jahre 2010 hat diese Entwicklung bestätigt. Hier bekennen sich 26 Prozent der Jugendlichen dazu, an einen personalen Gott zu glauben, 21 Prozent der Befragten vertrauen immerhin noch einer höheren Macht. Dagegen sagen 24 Prozent, dass sie nicht wissen, was sie glauben sollen, und 27 Prozent lehnen jede Form von Glauben an ein transzendentes Wesen ab. Diese Zahlen verschieben sich nun entsprechend der religionssoziologischen Bruchlinien in der Republik, je nachdem, ob man Jugendliche in den alten Bundesländern (Durchschnittswerte), den neuen Bundesländern (63 Prozent der Jugendlichen lehnen jede Form von Glauben ab) und die Migrantenmilieus im Ruhrgebiet bzw. im Rhein-Main-Neckar-Dreieck (44 Prozent glauben an einen persönlichen Gott) vor Augen hat.⁴

Zusammengefasst: Zum einen nimmt die Prägekräft der Religionen auf ihre Anhänger unter Jugendlichen stark ab, zum anderen werden christliche Jugendliche insgesamt weniger. Unter Migranten steigt dagegen die Geburtenrate und mit ihr das Potenzial für muslimisch- (türkischer Migrationshintergrund) bzw. christlich-orthopraktische (polnisch-kroatischer Hintergrund) Jugendliche. In Ballungsregionen wie dem Ruhrgebiet führt das inzwischen zu einer Umkehrung der Religionsverhältnisse. So kann Elisabeth Hennecke am Beispiel der Grundschulen im Bistum Essen zeigen, dass in

großen Städten wie Duisburg (37 Prozent) und Gelsenkirchen (32 Prozent) bereits jetzt die muslimischen Schülerinnen und Schüler die größte Gruppe in Bezug auf Religion sind.⁵ Es ist zu erwarten, dass sich dieser Trend in allen Städten der Industrieregionen fortsetzen wird. Entsprechend ist es hier bereits einfacher, eine Gruppe von muslimischen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht zusammenzuziehen, als eine konfessionelle Lerngruppe für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler einzurichten. Es ist offensichtlich: Ein konfessioneller Religionsunterricht, der in jeder Schule und Jahrgangsstufe Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Konfessionen einteilt und somit der Ausdifferenzierung der christlichen Kirchen in evangelisch, katholisch, orthodox usw. folgt, wird aus demographischen wie schulorganisatorischen Gründen in Zukunft nicht mehr durchführbar sein. Dies zeigt sich bereits jetzt schon in vielen Grundschulen der Republik, vor allem aber in Haupt-, Gesamt- und Berufsschulen, in denen mit Wissen und unter stiller Duldung der Kirchen schon lange kein konfessioneller Religionsunterricht mehr angeboten wird. Auf der anderen Seite ist ein islamischer Religionsunterricht entstanden, in dem – sicherlich auch aus politischen wie schulpraktischen Gründen – nie eine Ausdifferenzierung in verschiedene „Konfessionen“, hier also Strömungen (vor allem Sunniten/ Schiiten) vorgenommen worden ist. Insofern tritt die vitalste und innovativste Form des konfessionellen Religionsunterrichts pikanterweise eben als nicht-konfessionell auf, in dem Sinne, dass hier verschiedene Bekenntnisse als Unterformen des Islam, also der Unterwerfung des Menschen unter Gott, im schulischen Unterricht nie ausdifferenziert worden sind.⁶ Warum also sollte es den christlichen Religionsgemeinschaften auf Dauer weiter eingeräumt werden, ihre immer kleiner werdende Gruppe von Schülerinnen und Schülern unter äußerst schwierigen schulorganisatorischen Voraussetzungen in konfessionelle Lerngruppen zu unterteilen?

Erfahrungen: Organisationsformen finden

Eine Lösung des Problems liegt auf der Hand: Sie heißt konfessionelle Kooperation. Mit diesem Terminus wird eine Organisationsform bezeichnet, in der zwei Religionsgemeinschaften gemäß Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz gemeinsam Religionsunterricht konzipieren, durchführen und weiterentwickeln. Das Modell der Kooperation geht dabei über das Modell der so genannten Gastfreundschaft hinaus, in dem Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht einer anderen Konfession oder Religion lediglich teilnehmen, da eine konfessionelle Lerngruppe ihrer eigenen Denomination nicht angeboten wird. Konfessioneller Kooperation geht es vielmehr darum, die konfessionellen Perspektiven beider beteiligten Gemeinschaften in den Unterricht einzubringen und zu thematisieren. Dies kann in unterschiedlicher Weise geschehen.

Konfessionelle Kooperation in Niedersachsen: Minderheiten im Mehrheitsunterricht

Seit 1998 gibt es in Niedersachsen das Modell einer konfessionellen Kooperation, in dem der Religionsunterricht sein evangelisches oder katholisches Profil behalten soll, gleichzeitig aber die religiöse Identität einer konfessionellen Minderheit zu achten und in den Unterricht zu integrieren ist. Die Bestimmungen sind in einem Erlass geregelt, in dem betont wird, dass konfessionelle Kooperation nicht der Einsparung von Lehrkräften für die Fächer evangelische oder katholische Religion dienen soll. „Deutlich wird, dass der konfessionelle Religionsunterricht nach wie vor die Regel ist. Von der Möglichkeit, unter bestimmten Bedingungen gemeinsamen Religionsunterricht zu beantragen, haben 15 Prozent der allgemeinbildenden Schulen Gebrauch gemacht. An



»Bei Eltern und Lehrkräften ist das Verständnis für Besonderheiten und die konfessionelle Trennung in der Schule in erheblichem Maße gesunken«

den Grundschulen haben mehr als die Hälfte aller Schulen Anträge auf konfessionelle Kooperation gestellt.“⁷ Als entscheidend hat sich erwiesen, dass die Kirchen das kirchliche Einvernehmen in der Regel nur dann herstellen, wenn für maximal die Hälfte der Schuljahrgänge einer Schulform gemeinsamer Religionsunterricht beantragt wird. Denn die Erfahrung hat gelehrt: „Allerdings sind viele Schulen bemüht, darüber hinaus weiter gemeinsam zu unterrichten. Insgesamt ist festzustellen, dass bei Eltern und Lehrkräften das Verständnis für Besonderheiten und die konfessionelle Trennung in der Schule in erheblichem Maße gesunken ist.“⁸ In diesem Kontext hat sich gezeigt, dass durch die offizielle konfessionelle Kooperation eine größere Sensibilität und ein größeres Bewusstsein für die Frage des gemeinsamen Unterrichts gewachsen ist. Auch hat die im Modell initiierte Zusammenarbeit evangelischer und katholischer Religionslehrkräfte dazu geführt, dass die Kommissionen, in denen in den vergangenen Jahren die kompetenzorientierten Kerncurricula in Evangelischer Religion und Katholischer Religion entwickelt worden sind, sich eng abgestimmt haben. In der gymnasialen Oberstufe ist die Kooperation dadurch grundgelegt, dass Schülerinnen und Schüler ihre Beleg- und Anrechnungsverpflichtung für Religion im Abitur ohne Antragsverfahren durch die Teilnahme am Prüfungsunterricht der jeweils anderen Konfession vollständig erfüllen.“⁹ Beide Fachgruppen in einer Schule sind durch den Erlass angehalten, nach einigen Jahren einen erneuten Antrag zu stellen, um zum einen Veränderungen in der Schulsituation Rechnung zu tragen, zum anderen, um über die Ergebnisse der bisherigen Zusammenarbeit zu reflektieren.

Konfessionelle Kooperation in Baden-Württemberg: Experten in der Klasse

In Baden-Württemberg haben die katholischen Bistümer und die evangelischen Landeskirchen am 1. März 2005 eine Vereinbarung getroffen, gemäß derer der Religionsunterricht in diesem Bundesland konfessionell-kooperativ gestaltet werden kann.¹⁰ In diesem Modell können zusätzlich zu katholischer und evangelischer nun gemischt-konfessionelle Lerngruppen gebildet werden, die im Wechsel von einer evangelischen und katholischen Religionslehrkraft unterrichtet werden. Dabei soll in qualifizierter Zusammenarbeit das konfessionelle Profil beider Kirchen in den Religionsunterricht eingebracht werden. Die Kirchen erstellen für diesen Unterricht auf der Basis der geltenden Bildungspläne jeweils einen schulartspezifisch verbindlichen Rahmen, der die Inhalte und Kompetenzanforderungen für einen solchen Unterricht beschreibt. Konfessionelle Kooperation ist in der Grundschule in der 1. und 2. Klasse und in der Sekundarstufe I in einem der drei Lernzeiträume (5. und 6., 7. und 8. sowie 9. und 10. Klasse) nach Wahl möglich. In der Oberstufe können im Rahmen der konfessionellen Kooperation Schülerinnen und Schüler das so genannte Neigungsfach der anderen Konfession unbefristet besuchen.

Dieser konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Baden-Württemberg ist das erste von zwei Konfessionen gemeinsam gestaltete Modell eines ökumenischen Religionsunterrichts, das nicht schulorganisatorischen Nöten oder der Diasporasituation in bestimmten Regionen geschuldet ist. Entsprechend euphorisch wie kritisch wird dieser Versuch einer intensiveren Zusammenarbeit von evangelischen Landeskirchen und katholischen Bistümern auf dem Gebiet des Religionsunterrichts diskutiert. Landeskirchen wie (Erz-)Diözesen haben mit einer ganzen Reihe von Bestimmungen dafür gesorgt, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht nur unter ausführlichen Auflagen stattfinden darf. So kann diese Form des Religionsunterrichts nur an Schulen eingeführt werden, an denen Religionsunterricht beider Konfessionen stattfindet. Um die Kooperation einzurichten, muss ein Antrag von der Schulleitung über die zuständigen Schuldekaninnen und Schuldekane an die kirchliche

Schulverwaltung der Landeskirchen bzw. (Erz-)Diözesen gerichtet werden. Die Schuldekaninnen und Schuldekane der beiden Konfessionen sollen miteinander Kontakt aufnehmen und über die Genehmigungsfähigkeit des Antrags eine Empfehlung aussprechen. Außerdem muss dem Antrag der zustimmende Beschluss der Fachkonferenzen beider Konfessionen beigelegt sein. Zudem ist der Beschluss nur gültig, wenn keine Gegenstimmen abgegeben wurden. Im Anschluss daran sind die Eltern der beteiligten Schülerinnen und Schüler zu informieren. Lehrkräfte, die Religionsunterricht konfessionell-kooperativ durchführen, sind zur Teilnahme an der für beide Konfessionen gemeinsam durchgeführten Einführungs- und Auswertungstagung sowie zu einem auf die jeweilige Schule bezogenen Auswertungsgespräch verpflichtet. Für das Gesamtprojekt haben die Verantwortlichen der Religionsgemeinschaften eine wissenschaftliche Begleitstudie in Auftrag gegeben, in der die ersten vier Jahre des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts untersucht werden sollen. Diese Auswertung ist inzwischen erschienen und kann wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung der konfessionellen Kooperation liefern.¹¹

Ergebnisse: Bewusstsein schärfen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation der konfessionellen Kooperation wurden zum einen Kompetenzen und Lernniveaus von Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten überprüft, zum anderen Unterrichtsstunden dokumentiert und analysiert sowie Lehrerinnen und Lehrer bzw. Vertreter der Eltern aus den betroffenen Klassen befragt. Insgesamt wurden 76 Unterrichtsdokumentationen an 40 Modellschulen aufgezeichnet, 128 Gruppeninterviews mit Grundschülerinnen und Grundschülern sowie 186 Gruppeninterviews mit Haupt-, Real- und Gymnasialschülerinnen und -schülern durchgeführt. Außerdem wurden 83 Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern sowie 77 Unterrichtsreflexionen mit diesen durchgeführt. Im Sinne einer Vorstudie wurden alle an konfessionellen Kooperationen beteiligten Religionslehrerinnen und -lehrer mit einem Fragebogen um Auskunft gebeten: Hier konnten von 960 verschickten Bögen 544 (57 Prozent) in Empfang genommen und ausgewertet werden. Außerdem wurden halbstandardisierte Leitfrageninterviews mit den Schulleitern der 40 Modellschulen geführt sowie 344 Eltern von Kindern in konfessioneller Kooperation mit Hilfe eines Fragebogens befragt (Rücklauf: 198 = 53,7 Prozent). Schließlich wurden die Lernniveaus der Profilstandards an ausgewählten Modellschulen konfessioneller Kooperation erhoben und mit einer Stichprobe von Vergleichsschulen mit klassisch getrenntem konfessionellem Religionsunterricht korreliert.

Was ist nun nach drei Jahren konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (kkRU) in Baden-Württemberg aus den erhobenen Daten und ihrer Interpretation im Rahmen der vorliegenden Studie zu ersehen? Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Schülerinnen und Schüler positiv über die neue Organisationsform des Religionsunterrichts urteilen: Sie erleben ihn als eine Bereicherung und erfreuliche Abwechslung bei der Gestaltung bzw. Erfahrung von Religionsunterricht: „Bei aller Vielfalt der Schüleräußerungen in der Grundschule lässt das Ergebnis der Auswertung insgesamt darauf schließen, dass der kkRU in der Grundschule sehr positiv wahrgenommen wird.“¹² Auch Lehrerinnen und Lehrer bewerten die konfessionelle Kooperation überwiegend positiv: „Vorbehalte gegen kkRU werden nur gelegentlich genannt – dann aber durch die Praxis relativiert. An keiner Stelle wird kkRU von den Religionslehrerinnen und Religionslehrern grundsätzlich in Frage gestellt. Immer wieder wird als wichtiger Wunsch formuliert, dass kkRU weitergehen soll.“¹³ Kritisch sehen Lehrerinnen und Lehrer vor allem den großen organisatorischen und verwaltungstechnischen

Aufwand, der verpflichtend ist, will man konfessionelle Kooperation in der eigenen Schule einführen. In sicherlich realistischer und nüchterner Sicht bewerten Lehrerinnen und Lehrer das Antragsverfahren als Bremse, damit nicht zu viele Kolleginnen und Kollegen konfessionelle Kooperation an ihren Schulen durchführen wollen.¹⁴ Auch mit der verpflichtenden Lehrerfortbildung gehen Religionslehrerinnen und Religionslehrer kritisch ins Gericht: Offensichtlich geht es hier den Verantwortlichen in den kirchlichen Instituten um die mit dem Lehrerwechsel verbundenen Perspektiv- und Positionsänderungen. Lehrerinnen und Lehrer wollen aber weniger reflektieren als vielmehr konkrete Materialien und Medien für die Gestaltung der kooperativen Unterrichtssequenzen in die Hand bekommen.¹⁵

Bei Schülerinnen und Schülern steht die Frage des Lehrer- bzw. des Lehrerinnenwechsels im Mittelpunkt. Dieser wird je nach Beliebtheit und Vertrautheit mit Lehrerinnen und Lehrern entweder positiv oder gewöhnungsbedürftig qualifiziert, in der Regel aber nicht abgelehnt. Mit Blick auf die aufwendige Untersuchung religiöser Kompetenzen im Rahmen so genannter konfessionell-kooperativer Profilstandards ist interessanterweise durchgängig zu konstatieren, dass gerade der gemeinsame Religionsunterricht von evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern bei wechselnden evangelischen bzw. katholischen Lehrerinnen und Lehrern zu einer geschärften Wahrnehmung und einem stärkeren Bewusstsein der eigenen konfessionellen Identität führt.

Perspektiven: Kooperation weiterentwickeln

Auch das Bistum Münster stellt sich der drängenden Frage nach der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts: Seit dem Schuljahresbeginn 2013/2014 findet an der Ostwallschule, einer katholischen Bekenntnisgrundschule in Lüdinghausen, ein Schulversuch in konfessioneller Kooperation statt. In Zusammenarbeit der Westfälischen Landeskirche und des Bistums Münster unter Beteiligung des entsprechenden Schulreferats und der Abteilung Religionspädagogik im Bischöflichen Generalvikariat Münster hat die Fachschaft der Religionslehrerinnen und Religionslehrer an dieser Grundschule den Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation in Angriff genommen und in den 3. Klassen dieser Schule seit Schuljahresbeginn entsprechend gestaltet. Konkret bedeutet dies, dass die vier 3. Klassen dieser Grundschule im Wechsel von evangelischen und katholischen Lehrkräften unterrichtet werden, wobei zwischen konfessionellen und kooperativen Unterrichtseinheiten unterschieden wird. Diese konfessionelle Kooperation soll im kommenden 4. Schuljahr fortgesetzt werden. Darüber hinaus hat sich das Kollegium der Grundschule bereits entschieden, mit den jetzigen Zweitklässlern, also den 3. Klassen des Schuljahres 2014/2015, einen weiteren Durchgang in konfessioneller Kooperation durchzuführen. Außerdem wird in diesem und dem nächsten Schuljahr auch an der Städtischen Realschule in ausgewählten Klassen konfessionelle Kooperation stattfinden.

Das Pilotprojekt in Lüdinghausen orientiert sich grundsätzlich an dem Modell der konfessionellen Kooperation im evangelischen und katholischen Religionsunterricht des Landes Baden-Württemberg. Trotzdem haben die Verantwortlichen auf Seiten der beiden Kirchen wie auch die beteiligten Funktionsträger mit den Lehrerinnen und Lehrern im Projekt ein spezifisches Modell für die konkreten Voraussetzungen und Kontexte in dieser westfälischen Grundschule entwickelt, das noch einmal eine Weiterentwicklung des baden-württembergischen Ansatzes darstellt. Dies zeigt sich besonders in der curricularen Ausgestaltung des Kooperationsmodells, in der – wie oben erwähnt – zwischen konfessionell spezifischen, konfessionell kooperativen und

konfessionell übergreifenden Themen unterschieden wird. Auch hat man sich hier in Lüdinghausen entschieden, den Lehrerwechsel nicht, wie im baden-württembergischen Modell verlangt, zu jedem Halbjahr durchzuführen, sondern nach dem ersten Halbjahr des jeweiligen Schuljahres vorzunehmen, sodass Lehrerinnen und Lehrer über die Sommerferien hinaus für ein ganzes Schuljahr (nämlich in der 3/2 und der 4/1) in derselben Klasse unterrichten, um so eine größere Kontinuität der Bezugsperson zu gewährleisten.

Das Modell der konfessionellen Kooperation an der Ostwallschule in Lüdinghausen ist von vornherein mit der Bedingung einer wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung verbunden worden. Entsprechend wird in den nächsten Jahren das Pilotprojekt in Lüdinghausen an der Professur für Religionspädagogik und Didaktik des schulischen Religionsunterrichts der Katholisch-Theologischen Fakultät in Münster begleitet, dokumentiert und ausgewertet.

1 fowid (Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland): Religionszugehörigkeit 1970-2011, Trier 2011.

2 Shell Deutschland Holding: Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt / Hamburg 2006, 206.

3 Ebd.

4 Shell Deutschland Holding: Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a. M. / Hamburg 2011.

5 Elisabeth Hennecke: Die demographische Situation des Religionsunterrichts und ihre Konsequenzen. Eine Situationsanalyse aus den Grundschulen des Bistums Essen, in: kontexte 1/2011, 27-30.

6 Zu diesen Entwicklungen vgl. ausführlich Clauß Peter Sajak: Der Religionsunterricht der Zukunft wird keine Konfessionen mehr kennen, in: Patrick Becker / Ursula Diewald: Die Zukunft von Religion und Kirche in Deutschland. Perspektiven und Prognosen, Freiburg 2014, 135-149.

7 Friedhelm Kraft: Religion unterrichten in Niedersachsen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 1, 80-97, hier 89.

8 Ebd.

9 Ebd.

10 Vgl. Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg und Diözese Rottenburg-Stuttgart: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen. Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005, Stuttgart.

11 Lothar Kuld et al. (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

12 Ebd., 81. Zu den Ergebnissen der Sekundarstufe I vgl. 92f.

13 Ebd., 168.

14 Vgl. ebd., 144-155.

15 Vgl. ebd., 156-160.



Dr. Clauß Peter Sajak
Professor für Religionspädagogik
Katholisch-Theologische Fakultät
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

SCHWERPUNKT
**KONFESSIONELL-KOOPERATIVER
RELIGIONSUNTERRICHT**

Zur empirischen Frage nach dem Mehrwert



»Auch im Bistum Münster werden Erfahrungen mit einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gesammelt.«

Nach Art. 7 Absatz 3 des Grundgesetzes und Art. 14 Absatz 1 der nordrhein-westfälischen Landesverfassung ist der konfessionelle Religionsunterricht ordentliches Lehrfach an allen öffentlichen Schulen des Landes mit Ausnahme der zahlenmäßig nicht ins Gewicht fallenden so genannten Weltanschauungsschulen.

Für die verfassungsrechtlich gesicherte Konfessionalität des Religionsunterrichts gab und gibt es gewichtige pädagogische und religionspädagogische Gründe.¹ Gleichwohl erscheint heute vielen Menschen die früher als selbstverständlich wahrgenommene konfessionelle Trennung im Religionsunterricht in mehrfacher Hinsicht begründungsbedürftig. So kann darauf verwiesen werden, dass die konfessionelle Prägung der sozialen Milieus und des gesellschaftlichen Lebens im Laufe der Zeit erheblich zurückgetreten ist; interkonfessionelle und interreligiöse Begegnung im eigenen sozialen Kontext werden heute weitgehend als eine Normalität empfunden. Überdies wird insbesondere aus einer religionspädagogischen Perspektive die Frage gestellt, ob nicht eine Kooperation der beiden großen christlichen Konfessionen im Religionsunterricht die größere Chance für eine Profilierung des eigenen konfessionellen Standpunktes und das Verstehen der jeweils anderen Konfession böte.

Entsprechende konfessionelle Kooperationen wurden bereits in unterschiedlichen Varianten in verschiedenen Bundesländern im Religionsunterricht erprobt, wobei das wissenschaftlich begleitete und evaluierte Projekt "Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen" in Baden-Württemberg wohl den größten Umfang haben dürfte.²

Auch im Bistum Münster werden derzeit in einem Projekt Erfahrungen mit einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kkRU) an einer Realschule und einer Grundschule in Lüdinghausen gesammelt. Dieses Projekt bewegt sich im Rechtsrahmen des konfessionellen Religionsunterrichts, es handelt sich also um katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht, der durch Elemente der Kooperation mit der jeweils anderen Konfession akzentuiert und erweitert wird. Inwieweit dieses Projekt erfolgreich ist, soll ebenfalls in einer wissenschaftlichen Evaluationsstudie untersucht werden.

Solche Projekte sind also kein Selbstzweck, sie zielen – soweit sie nicht für eine kleine konfessionelle Minderheit in einer Diaspora-Situation einen Religionsunterricht ermöglichen wollen – unter Beachtung schulstruktureller Bedingungen auf einen "religionspädagogischen Mehrwert" gegenüber dem "herkömmlichen" konfessionellen Religionsunterricht. Ob ein solcher Mehrwert tatsächlich erreicht wird, hat sich unter dem Anspruch der "Evidenzbasierung" zu erweisen, also insbesondere anhand konkreter und

»Es gibt gewisse Mindestanforderungen, denen sich auch kleinere Projekte zu stellen haben.«

nachvollziehbarer "Belege" über die Qualität von Planung und Durchführung des Projekts und kriterienorientierter Interpretationen dieser Belege. Eine entsprechende Evaluationsstudie hat sich der einschlägigen qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung zu bedienen, wenn sie unter Beachtung allgemeiner Gütekriterien belastbare Ergebnisse liefern soll.³ Von einer solchen basalen wissenschaftlichen Anforderungen genügenden Projektevaluation sind die gute religionspädagogische Absicht, das ökumenische Anliegen oder die kirchenpolitisch motivierte Symbolhandlung zu trennen, die zwar durchaus begründete Impulse für das Projekt eines kkRU geben können, aber nicht von der Notwendigkeit zur Überprüfung der Wirksamkeit und der Offenlegung von Ursache-Wirkung-Beziehungen dispensieren.

Diese an eine solche wissenschaftliche Evaluationsstudie zu stellenden Anforderungen können hier nicht en detail entfaltet werden. Sie variieren auch je nach Umfang der Studie und dem mit diesem Umfang verbundenen Grad an Aussagekraft (Repräsentativität). Gleichwohl gibt es gewisse Mindestanforderungen, denen sich auch kleinere Projekte zu stellen haben und die nachfolgend in Form einiger Hinweise skizziert werden, wobei hier aus Platzgründen kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

Beobachtungsperspektive vor Beobachtung

Die Realität gerade im Unterricht ist vielschichtig. Die Wahrnehmung dieser Realität ist immer nur in Ausschnitten möglich. Wir nehmen das wahr, was uns bedeutsam oder interessant erscheint. Von einer solchen Wahrnehmung ist eine zielgerichtete wissenschaftliche Beobachtung zu unterscheiden, die aufgrund eines bestehenden Erkenntnisinteresses strukturiert und selektiv erfolgt, indem die beobachteten unterschiedlichen Ausprägungen der zuvor festgelegten Merkmale der zu beobachtenden Realität erhoben werden. Diese Festlegung der Beobachtungsperspektive (Merkmale und mögliche Merkmalsausprägungen) geht der Beobachtung der Realität, hier des kkRU, voraus. Vor Durchführung des Projekts ist deshalb zu klären, welche Merkmale des konkreten kkRU betrachtet werden sollen, welche Merkmalsausprägungen auftreten können, wie diese Ausprägungen „gemessen“ und sodann unter dem Aspekt eines etwaigen religionspädagogischen Mehrwertes kriterienorientiert beurteilt werden können.

Effekte und Ursache-Wirkungsprinzip beachten

Eine wissenschaftliche und damit gezielte selektive Beobachtung stellt also bestimmte merkmalsbezogene Effekte fest, die als Ausprägungen entsprechender Merkmale auftreten. Nun können Effekte im Unterricht auf vielfältige Einflussfaktoren zurückzuführen sein. Neben Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsqualität können dies auch schulexterne Faktoren wie die schulische Unterstützung des Kindes durch das Elternhaus sein. So könnte für das besondere Verständnis eines Schülers für konfessionelle Unterschiede die religiöse Praxis seiner verschiedenen Konfessionen angehörenden Eltern und weniger der Religionsunterricht ursächlich sein. Eine wissenschaftliche Untersuchung

wird daher immer auch klären müssen, auf welche Ursachen eine bestimmte sich zeigende Wirkung rekurriert. Erst die Kenntnis der Ursache-Wirkungs-Beziehung erlaubt Rückschlüsse auf die Eignung von Maßnahmen, mit denen bestimmte Effekte erreicht werden sollen.

Angemessene Beschreibung und Operationalisierung des angestrebten religionspädagogischen Mehrwertes

Auch der konfessionell-kooperative Religionsunterricht muss in fachlich-inhaltlicher Hinsicht den grundsätzlichen Zielsetzungen des konfessionellen Religionsunterrichts entsprechen. An den katholischen Religionsunterricht richtet hier die Deutsche Bischofskonferenz die Erwartung, dass er

- strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche vermittelt,
- mit Formen gelebten Glaubens vertraut macht und Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglicht sowie
- die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördert.⁴

Von einem kkRU wird zudem erwartet, dass er

- ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession schafft,
- die ökumenische Offenheit der Kirche erfahrbar macht und
- Schüler/innen beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der jeweils anderen Konfession ermöglicht.⁵

Diese religionspädagogischen Aufgaben und die mit ihnen korrespondierenden Ziele sind nun keine empirischen (direkt erfahrbaren, beobachtbaren) Begriffe – so lässt sich etwa die Realisierung des Ziels der geförderten religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit nicht direkt beobachten –, beobachtbar sind allenfalls bestimmte Verhaltensweisen der Schüler/innen (z. B. Testleistungen), von denen auf ein Ausmaß an religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit geschlossen werden kann.

Der mit dem Projekt angenommene oder intendierte religionspädagogische Mehrwert ist daher als ein (potenzieller) empirischer Sachverhalt mit unterscheidenden Einzelheiten so zu formulieren, dass er einer gezielten Beobachtung zugänglich ist.

Solche beobachtbaren Sachverhalte (Indikatoren), die Rückschlüsse auf die Realisierung der Ziele (intendierter Mehrwert) des kkRU erlauben, können unterschiedliche Ausprägungen haben, die zu „messen“ und kriterienorientiert zu bewerten sind. Bei diesem hier nur angedeuteten Prozess der Operationalisierung⁶ hat sich beispielsweise die wissenschaftliche Studie zum bereits erwähnten kkRU in Baden-Württemberg zunächst an den in der zwischen Kirchen und Wissenschaftlern vereinbarten Profilstandards orientiert, die durch den kkRU erreicht werden sollen. Zu diesen Profilstandards wurden Leitfragen formuliert (Beispiel: „Welche Gemeinsamkeiten im Glauben stellen die evangelischen/katholischen Schüler/innen fest?“), aus denen dann indikatorengestützte Erhebungsinstrumente (zum Beispiel Interviews, Vergleichstests) abgeleitet werden. So sollten etwa Schüler/innen mit und ohne kkRU der Jahrgangsstufe 6 der Realschule aus einer Gruppe von elf kirchlichen Festen jene benennen, die entweder nur für die evangelische oder nur für die katholische oder für jede oder für keine Konfession bedeutsam sind.⁷



Bestimmung konkreter auf die Indikatoren bezogener Maßnahmen, mit denen der religionspädagogische Mehrwert des kkRU erreicht werden soll

In der Sprache der Empirie ist ein etwaiger mit dem kkRU zusammenhängender religionspädagogischer Mehrwert ein Effekt, der auf die eingesetzten unterrichtlichen Gestaltungselemente zurückzuführen ist. Im Sinne einer Ursache-Wirkungs-Forschung ist daher zu fragen, welche mittelbaren (zum Beispiel Lehrerfortbildung) und unmittelbaren (zum Beispiel eingesetzte Medien) Maßnahmen zu bestimmten Effekten des kkRU geführt haben. Nun strebt der kkRU einen Mehrwert an, weshalb ein Projekt zum kkRU vergleichend anzulegen ist, indem in den Lernvoraussetzungen vergleichbare Lerngruppen mit kkRU und ohne kkRU (also mit herkömmlichem konfessionellen RU) verglichen werden.

Da wissenschaftliche Studien stets kontrolliert erfolgen, müssen solche unterrichtlichen Maßnahmen, die speziell im kkRU eingesetzt werden und von denen „Mehrwerteffekte“ angenommen werden, vor Projektdurchführung festgelegt werden: Sie sind also Teil der Planung, werden etwa in der Fachkonferenz / Fachgruppe beraten und beschlossen, kommen im kkRU zum Einsatz und werden als geplante und durchgeführte Maßnahmen wissenschaftlich evaluiert. Die Auswahl dieser Maßnahmen fällt in diesem Fall nicht in die (Mit-)Zuständigkeit der Wissenschaft. Deren Aufgabe besteht dann insbesondere darin, den Unterricht zu beobachten und die konkreten unterrichtlichen Maßnahmen zu erheben, zu analysieren und zu bewerten. In der schon angesprochenen Studie von Kuld et al. wurden hierzu u.a. 76 Unterrichtssequenzen transkribiert und sodann kriterienorientiert analysiert und evaluiert.⁸

Einsatz geeigneter Instrumente zur Erhebung der Daten

Für die Erhebung von Daten zur Evaluation eines kkRU bieten sich je nach Untersuchungsgegenstand verschiedene Instrumente an. Einstellungen und Einschätzungen von Lehrkräften, Schüler/innen oder Eltern lassen sich durch strukturierte Interviews oder – soweit eher statistische Kennwerte interessieren – durch standardisierte Befragungen (Fragebogen) erheben.⁹

Im kkRU erworbene Kenntnisse können über Tests oder Beobachtungen erhoben werden. Beobachtungen können dokumentiert (zum Beispiel Videografie) und sodann kriterienorientiert analysiert (Inhaltsanalyse) werden. Für eine gezielte selektive Beobachtung bieten sich Kategorienschemata an, bei denen die Beobachtungskategorien eindeutig, disjunkt und präzise sind. Die Beobachtungssituation wird auf diese Weise klar strukturiert; alle relevanten Beobachtungselemente sind leicht identifizierbar. In der Studie von Kuld et al. findet die Methode der Inhaltsanalyse Anwendung, so etwa bei der Untersuchung zur „Authentischen Begegnung der Konfessionen“ im kkRU. Die Analyse der entsprechenden Begegnungen der Konfessionen im Unterricht geht von einer festgelegten Definition interkonfessioneller Begegnung aus, die durch sechs Teilfragen weiter aufgeschlüsselt wird. Diese sechs Teilfragen sind dann für die Inhaltsanalyse leitend.¹⁰

Dokumentation und Bewertung

Einzelne Dokumentations- und Bewertungsaufgaben stellen sich in unterschiedlichen Phasen einer umfangreichen Projektevaluation. Hiervon abzugrenzen ist die Gesamtdokumentation und die Gesamtbewertung des Projekts. Diese Gesamtdokumentation hat so zu erfolgen, dass die Bewertungsergebnisse und Schlussfolgerungen aufgrund der Gesamtdokumentation auch intersubjektiv nachvollziehbar und plausibel sind, also nicht lediglich Ausdruck subjektiver Ansichten sind.

Diskussion der Effekte und Maßnahmen

Die wissenschaftliche Projektevaluation sollte nicht nur die festgestellten Effekte darstellen und diese auf der Basis einer Ursache-Wirkungs-Forschung erklären, sondern auch unter Bezug auf die Forschungsergebnisse plausible Hinweise für eine Optimierung des Projekts geben. Hierbei sind Angemessenheit und Erreichbarkeit von Zielen genauso zu reflektieren wie die Eignung von Maßnahmen und Bedingungen zur Projektrealisierung.

Der Umfang einer wissenschaftlichen Studie zum kkRU korrespondiert üblicherweise mit dem Umfang des Projekts, also insbesondere der Anzahl der einbezogenen Schulen und Lerngruppen. Für ein kleineres Projekt wird demzufolge schon aus Kosten-Nutzen-Gründen nur eine Evaluation in Betracht kommen können, die sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht nicht alle Facetten empirischer Sozialforschung abbildet, sondern mit einem relativ bescheidenen Methodenrepertoire auskommt. Eine wissenschaftliche Evaluationsstudie zu einem kleinen Projekt wird sich daher auf zentrale Erkenntnisinteressen beschränken müssen und mit Blick auf den geringen Stichprobenumfang die Grenzen der Repräsentativität der gewonnenen Erkenntnisse kommunizieren müssen. Auch und gerade deshalb gilt aber, dass Projektplanung und Evaluationsstudie auch bei solchen Projekten die Mindestqualität aufweisen müssen, die um der soliden Erkenntnisgewinnung willen für jedes empirische Arbeiten unerlässlich ist.

¹ Vgl. etwa Benner, D.: Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute. Verfügbar unter: <http://rpforum.dk/pdf/Dietrich%20Benner.pdf> [21.04.2014] und Bellmann, J.: Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Begründungen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, in: Ruhloff, J./Bellmann, J. et al. (Hg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik, Weinheim 2006, S. 173-186.

² Vgl. Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg und Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen, Stuttgart 2009

³ Ein solcher Evaluationsprozess unterscheidet sich von einer qualitativen Erforschung eines relativ unbekanntes Feldes, die im Sinne einer explorativen Vorstudie auf die Entwicklung von Hypothesen oder Erhebungsinstrumenten abzielt. Als unbekanntes Feld kann der kkRU spätestens seit der großen Studie in Baden-Württemberg (vgl. Fußnote 7) nicht mehr bezeichnet werden.

⁴ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, S. 18ff.

⁵ Vgl. Evangelische Landeskirche in Baden et al (Hg.): a.a.O., S. 8.

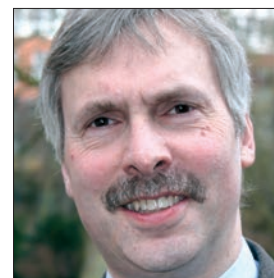
⁶ Vgl. Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung, 12. Auflage, Stuttgart 2009, S. 161ff.

⁷ Vgl. Kuld, L. Schweitzer, F. Tzscheetzsch, W. Weinhardt (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009, S. 71ff und S. 236.

⁸ Vgl. ebd., S. 32ff

⁹ Zu den methodischen Anforderungen an Befragungen und Interviews vgl. Kromrey, H. a.a.O., S. 336ff.

¹⁰ Vgl. Kuld et al., a.a.O., S. 60f.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung
Schule und Erziehung

KONFESSIONELL-KOOPERATIVER RELIGIONSUNTERRICHT

Pilotprojekt an der Realschule Lüdinghausen



Religionspädagogen nehmen in den vergangenen Jahren verstärkt wahr, dass Kinder in ihrer Sozialisation nur noch wenig religiöse Prägung erfahren haben oder diese vollkommen fehlt. Auch kommen Kinder und Jugendliche vermehrt aus konfessionell gemischten oder sogar konfessionell uninteressierten Elternhäusern und spüren, dass sich unsere Gesellschaft auch im Hinblick auf religiöse Fragestellungen dynamisch entwickelt. Dem Religionsunterricht fällt daher eine neue Aufgabe und Anforderung zu: die Aufgabe, religiöse Grundbildung zu vermitteln.

Dabei gilt es deutlich zu machen, woher unsere spezifisch christlichen – evangelischen wie katholischen – Traditionen stammen. Ein Aufbruch zu neuen Ufern – verbunden mit einem zunächst anders und unkonventionell erscheinenden Weg des Religionsunterrichtes – ist wegen der gesellschaftlichen Veränderungen notwendig. Die politische Infragestellung des konfessionellen Religionsunterrichts und die zunehmende Gleichgültigkeit der Öffentlichkeit sind Anstoß dafür, dass Ideen und Konzepte zur Entwicklung des Religionsunterrichts an Schulen im Hinblick auf neue Plausibilität erprobt werden sollten. Der vorliegende Text bietet einen Einblick in ein Pilotprojekt für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Konkrete Idee ist es, den gegenwärtigen Alltag der Schülerinnen und Schüler sowie ihre religiösen Fragen in den Fokus zu nehmen und dabei an die oben genannten Faktoren anzuknüpfen, oder diese auch zu nutzen.

Wie genau funktioniert konfessionell-kooperativer Religionsunterricht?

Der Rat der evangelischen Kirchen führte bereits in seiner Schrift „Identität und Verständigung“ im Jahre 1994 auf, dass Sinnorientierung durch „konfessionell christliche Traditionen“, also Identität und dialogische Kooperation (Verständigung), gelingen kann. „Weder legt [der konfessionell-kooperative Religionsunterricht] zusammen, was nicht identisch ist, noch lässt er auseinanderfallen, was aufeinander verweisen sollte“, lautet der Leitgedanke, unter dem eine konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht, welche inhaltlich und institutionell auszubauen ist, denkbar erscheint. 2005 schloss die katholische Denkschrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“, in der das veränderte Aufgabenprofil des Unterrichts und somit die Notwendigkeit der Förderung religiöser Urteils- und Dialogfähigkeit thematisiert wird, mit dem Fazit: „Das Konfessionalitätsprinzip schließt Formen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht keineswegs aus.“¹ Die beschriebene Entwicklungsperspektive des Unterrichts schützt den konfessionellen Unterricht und regelt auf kompetente, verantwortliche Weise die Kooperation.

In Baden-Württemberg wurde diese Vereinbarung zur konfessionellen Kooperation an allgemein bildenden Schulen bereits am 1. Mai 2005 von den evangelischen Landesbischöfen Dr. Ulrich Fischer und Gerhard Maier sowie den katholischen (Erz-) Bischöfen Gebhard Fürst und Robert Zollitsch unterzeichnet. Interessant sind die erschienenen Untersuchungsergebnisse einer qualitativen

Studie, die in dem Buch „Im Religionsunterricht zusammenarbeiten – Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg“ detailliert und nachvollziehbar dargelegt wurden.² Bemerkenswert ist vor allem, dass an den Modellschulen nach zwei Jahren konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht ein größeres Wissen um die Spezifika der eigenen wie der anderen Konfession bei den Lernenden erzielt wurde.

Seit dem Schuljahr 2013/14 wird nun ein Pilotprojekt zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auch in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Beteiligt daran sind die Ostwallgrundschule und die Städtische Realschule in Lüdinghausen. Das Projekt steht unter der Aufsicht der kirchlichen Beauftragten, konkret der Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster und der Evangelischen Kirche von Westfalen. Sie haben die formale Genehmigung des Projektes auf den Weg gebracht und das Projekt begleitet und unterstützt. Das Pilotprojekt sieht zunächst eine Erprobung von konfessionell-kooperativen Unterrichtskonzepten über einen Zeitraum von zwei Jahren vor. Die Unterrichtskonzeption basiert auf konfessionell gemischten Lerngruppen, also einem Religionsunterricht im Klassenverband und einem bewussten Wechsel von katholischen und evangelischen Lehrkräften, sodass beide Kirchenprofile und Bildungspläne Eingang in den Unterricht finden. Dafür entwickelten die Lüdinghausener Fachschaften Religionslehre eigens konfessionell-kooperative Unterrichtspläne, welche keine bloße Addition beider Lehrpläne und Kompetenzen darstellen, sondern konfessionsspezifische wie übergreifende Themen miteinander vernetzen.³

Zur Unterstützung der Lehrkräfte werden Fortbildungen im Dialog mit beiden Kirchen angeboten und durchgeführt. Konfessionell-kooperatives Unterrichten ist im Rahmen des Pilotprojektes an der Realschule in Lüdinghausen zunächst befristet auf bestimmte Klassenstufen (Klasse 5 und 6). Das Projekt wird darüber hinaus in Zusammenarbeit mit Dr. Clauß-Peter Sajak, Professor am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik an der Universität Münster, ausgewertet. Dabei sollen in Form von qualitativen Interviewverfahren und Lerntagebüchern die Erfahrungen, der Wissenszuwachs und die Kompetenzentwicklung der beteiligten Lehrer sowie der Schüler erfasst werden. Auf evangelischer Seite wird Prof. Dr. Christian Grethlein eine entsprechende Auswertung des Projektes vornehmen.

Wo liegen Chancen und Perspektiven des Projekts?

Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass die Ökumene auch im schulischen Leben gelebt und entwickelt wird, da die Unterschiede nicht negiert, sondern wahrgenommen werden. Vorteil ist, dass in konfessionell heterogenen Lerngruppen – neben den Gemeinsamkeiten der Konfessionen – auch die Unterschiede, die eigenen Besonderheiten, gestärkt werden. Was ist typisch evangelisch und was ist typisch katholisch? Was genau trennt uns? In dieser Begegnung liegt Potenzial, um das eigene Bewusstsein zu entwickeln und zu stärken.⁴ Dies führt zu gegenseitigem Respekt, aber auch zur Anerkennung der Gemeinsamkeiten. Spannende Fragen wie „Warum gibt es Christen? Was macht das Christsein aus?“ können gemeinsam erarbeitet werden. Inhaltliche Schwerpunkte sind beispielsweise die Kirchenraumpädagogik, das Kirchenjahr mit seinen Festen, die Sakramente, das Beten, Martin Luther oder Ordensgemeinschaften. Positiv ist sicherlich – neben dem erwähnten Lernzuwachs für die christliche Tradition – auch das Integrationspotenzial dieser Unterrichtsform. Dieses kann gewinnbringend ausgeweitet werden, denn konfessionsferne oder auch muslimische Schüler nehmen „selbstverständlicher“ am Unterricht teil und bereichern die Gesprächskultur.

Um dieses Pilotprojekt zukünftig wachsen zu lassen, ist mehr Fachwissen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer bezüglich konfessionsspezifischer Themen notwendig. Nachzudenken ist über eine Verankerung in Bereichen der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein bewusster Umgang mit religiöser Differenz fordert didaktische Konzepte. Dies nahm eine Osnabrücker Arbeitsgruppe unter der Leitung des Paderborner Religionspädagogen Professor Dr. Jan Woppowa zum Anlass, um neue unterrichtspraktische Ideen hinsichtlich des konfessionell-kooperativen Unterrichts zu entwickeln.⁵

Ob konfessionelle Kooperation im schulischen Unterricht ein zukunftsfähiges Modell ist, das an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft und Pluralitätsfähigkeit ermöglicht, bleibt abzuwarten. Eine Veränderung in Form konfessioneller Kooperation fordert Mut und Diskussionslust, um das Neue sowohl zu bedenken als auch kritisch weiterzuentwickeln. Bereitschaft zur Mitgestaltung ist von allen Seiten erforderlich. Zeitgemäße Neuerungen und eine zukunftsweisende Sicherung des Religionsunterrichts sollten uns am Herzen liegen.

Abb. 1: Synopse der Inhaltsfelder und inhaltlichen Schwerpunkte, Realschule, Jgst. 5-6

KATHOLISCHER LEHRPLAN	EVANGELISCHER LEHRPLAN
INHALTSFELD 1	
Menschsein in Freiheit und Verantwortung <ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch als Geschöpf Gottes und Mitgestalter der Welt 	Entwicklung eigener religiöser Identität <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Erfahrungen und Veränderungen von Gottesvorstellungen im Lebenslauf
INHALTSFELD 2	
Sprechen von und mit Gott <ul style="list-style-type: none"> • Bildliches Sprechen von Gott • Gebet als sprechender Glaube 	Christlicher Glaube als Lebensorientierung <ul style="list-style-type: none"> • Ausgewählte Erzählungen des Alten Testaments unter dem Aspekt der Lebensorientierung • Leben, Handeln und Botschaft Jesu Christi
INHALTSFELD 3	
Bibel als „Ur-Kunde“ des Glaubens an Gott <ul style="list-style-type: none"> • Bibel – Aufbau, Inhalte, Gestalten 	Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaft und Verantwortung in Schule und Gesellschaft • Verantwortung für die Welt als Gottes Schöpfung
INHALTSFELD 4	
Jesus der Christus <ul style="list-style-type: none"> • Die Botschaft Jesu in seiner Zeit und Umwelt 	Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft <ul style="list-style-type: none"> • Kirche in konfessioneller Vielfalt
INHALTSFELD 5	
Kirche als Nachfolgegemeinschaft <ul style="list-style-type: none"> • Anfänge der Kirche • Kirchliches Leben in der Zeit: Lebenslauf und Jahreskreis 	Religionen und Weltanschauungen im Dialog <ul style="list-style-type: none"> • Der Glaube an Gott in den abrahamitischen Religionen und seine Konsequenzen für den Alltag
INHALTSFELD 6	
Weltreligionen und andere Wege der Sinn- und Heilssuche <ul style="list-style-type: none"> • Grundzüge der abrahamitischen Religionen 	Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur <ul style="list-style-type: none"> • Ausdrucksformen

KLASSE 6A "CHRISTEL" (EV) , "HANS" (RK)	KLASSE 6B "ANDREA" (RK) "CHRISTEL" (EV)	KLASSE 6C "NADINE" (RK) "CHRISTEL" (EV)	MODUL
Kirchliches Leben in der Zeit / Kirche in konfessioneller Vielfalt	Die Botschaft Jesu in seiner Zeit und Umwelt	Grundzüge der abrahamitischen Religionen	1
Grundzüge der abrahamitischen Religionen	Kirchliches Leben in der Zeit / Kirche in konfessioneller Vielfalt	Die Botschaft Jesu in seiner Zeit und Umwelt	2
Die Botschaft Jesu in seiner Zeit und Umwelt	Grundzüge der abrahamitischen Religionen	Kirchliches Leben in der Zeit / Kirche in konfessioneller Vielfalt	3
Menschsein in Freiheit und Verantwortung	Menschsein in Freiheit und Verantwortung	Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde	4

Dieses Beispiel geht von einer Situation aus, in der es mehr katholische als evangelische Schülerinnen und Schüler gibt. Vier Lehrkräfte (hier fiktive Namen) unterrichten in drei Klassen. Die Fachkonferenzen haben sich für ein kooperativ-konfessionelles Thema in der Jahrgangsstufe 6 entschieden. Dieses wird den inhaltlichen Schwerpunkten „Kirchliches Leben in der Zeit: Lebenslauf und Jahreskreis“ (katholischer Lehrplan) und „Kirche in konfessioneller Vielfalt“ (evangelischer Lehrplan) zugeordnet und von katholischen und evangelischen Lehrkräften im Wechsel unterrichtet. „Christel“ übernimmt im vorliegenden Fall die Funktion einer „Springerin“. In der Klasse 7c soll sie dann die „Haupt-Lehrkraft“ sein und unterrichtet daher auch als 4. Modul ein Thema aus dem evangelischen Inhaltsfeld 3, das Ähnlichkeiten zum Inhaltsfeld 1 (Menschsein in Freiheit und Verantwortung) auf katholischer Seite aufweist.

Abb. II: Beispiel für eine mögliche organisatorische Umsetzung

1 Vgl. Die Deutsche Bischofskonferenz und der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, hg. vom Kirchenamt der EKD und dem Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Hannover - Bonn 1998.

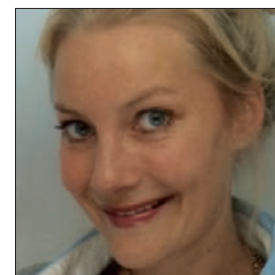
2 Kuld, Schweitzer, Tzscheetzsch, Weinhardt (Hrsg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten – Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart (2009): Kohlhammer.

3 Zur Veranschaulichung vgl. die Abbildungen I und II, die von Sabine Kahler, Referentin der Abteilung Religionspädagogik im Bischöflichen Generalvikariat Münster, erstellt wurden.

4 „Der Durst nach dem Unendlichen ist im Menschen unausrottbar da. Der Mensch ist auf Gott hin erschaffen und braucht ihn. Unser erster ökumenischer Dienst in dieser Zeit muss es sein, gemeinsam die Gegenwart des lebendigen Gottes zu bezeugen und damit der Welt die Antwort zu geben, die sie braucht.“ Benedikt XVI., Predigt im ökumenischen Gottesdienst in der Kirche des Augustinerklosters Erfurt am 23. September 2011: <http://www.augustinerkloster.de/papstbesuch.html>.

Vgl. a. Kasper, Ökumenisch von Gott sprechen? 2004, S. 291-302.

5 Genauerer dazu wird eine derzeit geplante Publikation enthalten, die im Laufe dieses Jahres im Schönigh Verlag erscheinen wird.



Christina Eva Püschel

Lehrerin für die Fächer Französisch und Evangelische Religionslehre an der städtischen Realschule Lüdinghausen

christina-pueschel@web.de

MIT UNTERSCHIEDEN ACHTSAM UMGEHEN

Eschatologische Problemstellungen in konfessionell gemischten Oberstufenkursen



Die Diskussion um konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und andere Formen konfessioneller „Gastfreundschaft“ gewinnt allorts an Fahrt.¹ Projektversuche in verschiedenen Schulformen, auch im Bistum Münster und im Erzbistum Paderborn, ermöglichen erste Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen, die gleichwohl sorgsam geprüft und evaluiert werden müssen.²

In der gymnasialen Oberstufe ergibt sich oftmals die Situation, dass in der Q2 (beziehungsweise Jahrgangsstufe 13) – bezogen auf die Schülerschaft – gemischt-konfessionelle Religionskurse eingerichtet werden müssen, um Schülerinnen und Schülern nach dem Wegfall der Pflichtbelegung (Ende Q1 beziehungsweise Jahrgangsstufe 12) die Weiterführung des Faches als Abiturfach ermöglichen zu können. Die Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST) sieht – mit Zustimmung der Kirchen – explizit die Möglichkeit vor, dass betroffene Schülerinnen und Schüler „auf Wunsch und im Einvernehmen mit der Lehrerin oder dem Lehrer des aufnehmenden Kurses in einen Kurs des anderen Bekenntnisses übergehen.“ Dadurch kann die Situation entstehen, dass ein katholischer Schüler in einem Grundkurs Evangelische Religionslehre die Abiturprüfung ablegt.³

Ist dies schon konfessionelle Kooperation? Auf den ersten Blick sicher nicht. Denn im Grunde wird hier eine Ausnahmeregelung in Kraft gesetzt, die auf einen „Notfall“ reagiert und für den betroffenen Schüler als suboptimal erscheinen muss. Genauer betrachtet setzt diese Regelung indes ein hohes Maß an Kooperation der evangelischen und katholischen Religionsfachschaften voraus.⁴ Denn – vorausgesetzt die Kolleginnen und Kollegen denken im Sinne der Schülerinnen und Schüler – die Planung der schulinternen Curricula für die Qualifikationsphase erfordert genaue Abstimmungen, um einen sinnvollen respektive prüfbareren Lernzuwachs ermöglichen zu können. Dabei gilt es – wie übrigens bei anderen Modellen konfessioneller Kooperation auch –, in den Blick zu nehmen, welche Inhalte ein größtmögliches Maß an konfessioneller Übereinstimmung in sich bergen (und sich vielleicht dadurch mehr dafür eignen, in einem konfessionell gemischten Abiturskurs in der Q2/13 unterrichtet zu werden), und welche Themen so konfessionell-kontrovers erscheinen, dass sie womöglich zunächst in einer konfessionell homogenen Lerngruppe grundgelegt werden müssen. In jedem Fall gilt der schulinterne Lehrplan der Konfession der unterrichtenden Lehrkraft, nach dem dann auch ggf. die mündliche Abiturprüfung gestaltet werden müsste bzw. die zentral gestellten schriftlichen Prüfungsaufgaben sich richten.⁵

Die Situation nach dem neuen Kernlehrplan (KLP) für die Sekundarstufe II

Auf der Grundlage der bislang gültigen Lehrpläne von 1999 entschieden sich die meisten Fachkonferenzen dafür, ekklesiologische Inhalte in der Q1/12 zu belassen. In Bezug auf die Vorgaben des Zentralabiturs waren dies beispielsweise die Themen „Kirchliches Selbstverständnis im II. Vatikanum: 'Das Verhältnis der

Kirche zu den nichtchristlichen Religionen' – Die Erklärung 'Nostra Aetate'“ auf katholischer bzw. „Kirchliche Reaktionen auf krisenhafte Herausforderungen: Barmer Theologische Erklärung“ auf evangelischer Seite.

Mit den neuen implementierten Kernlehrplänen (das heißt für die Abiturprüfungen ab 2017) gestaltet sich die Situation schwieriger. Abgesehen davon, dass noch unklar ist, ob und in welcher Form zentral gestellte Vorgaben für die (schriftliche) Abiturprüfung formuliert werden, zeigen sich die beiden vorliegenden Lehrpläne divergenter als es wünschenswert erscheint. Hinzu kommt, dass – wie auf den zurückliegenden Implementationsveranstaltungen seitens der Bezirksregierung immer wieder betont wurde – alle für das Ende der Qualifikationsphase festgelegten Kompetenzerwartungen Grundlage der Abiturprüfung sein werden. Die für sich genommen problematische, aber an vielen Schulen übliche Praxis, den Lehrplan als Gesamt auszublenden und sich auf die Vorgaben des Zentralabiturs zu fokussieren, wird nicht durchzuhalten sein. Sie ist nicht rechtskonform; sie würde zudem die Idee des im KLP vertretenen Ansatzes eines kompetenzorientierten Lernzuwachses ad absurdum führen. Eine „Traktattheologie“ ist mit ihm nicht (mehr) möglich; die Kompetenzorientierung führt vielmehr zu einer Vernetzung der Inhaltsfelder miteinander.

INHALTSFELDER QUALIFIKATIONSPHASE GRUNDKURS KR	INHALTSFELDER QUALIFIKATIONSPHASE GRUNDKURS ER
INHALTSFELD 1	
Der Mensch in christlicher Perspektive Inhaltlicher Schwerpunkt:	Der Mensch in christlicher Perspektive Inhaltlicher Schwerpunkt:
<ul style="list-style-type: none"> Die Sehnsucht nach einem gelingenden Leben 	<ul style="list-style-type: none"> Der Mensch zwischen Freiheit und Verantwortung
INHALTSFELD 2	
Christliche Antworten auf die Gottesfrage Inhaltliche Schwerpunkte:	Christliche Antworten auf die Gottesfrage Inhaltliche Schwerpunkte:
<ul style="list-style-type: none"> Die Frage nach der Existenz Gottes Biblisches Reden von Gott 	<ul style="list-style-type: none"> Die Frage nach der Existenz Gottes Biblisches Reden von Gott
INHALTSFELD 3	
Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi Inhaltliche Schwerpunkte:	Das Evangelium von Jesus Christus Inhaltliche Schwerpunkte:
<ul style="list-style-type: none"> Reich-Gottes-Verkündigung Jesu in Tat und Wort Jesus von Nazareth, der Christus: Tod und Auferweckung 	<ul style="list-style-type: none"> Reich-Gottes-Verkündigung Jesu in Tat und Wort Jesus von Nazareth, der Christus: Kreuz und Auferweckung
INHALTSFELD 4	
Kirche in ihrem Anspruch und Auftrag Inhaltlicher Schwerpunkt:	Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt Inhaltlicher Schwerpunkt:
<ul style="list-style-type: none"> Kirche in ihrem Selbstverständnis vor den Herausforderungen der Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> Der Auftrag der Kirche in einer sich wandelnden Welt
INHALTSFELD 5	
Verantwortliches Handeln aus christlicher Motivation Inhaltlicher Schwerpunkt:	Verantwortliches Handeln aus christlicher Motivation Inhaltlicher Schwerpunkt:
<ul style="list-style-type: none"> Christliches Handeln in der Nachfolge Jesu 	<ul style="list-style-type: none"> Gerechtigkeit und Frieden
INHALTSFELD 6	
Die christliche Hoffnung auf Vollendung Inhaltlicher Schwerpunkt:	Die christliche Hoffnung auf Vollendung Inhaltlicher Schwerpunkt:
<ul style="list-style-type: none"> Die christliche Botschaft von Tod und Auferstehung 	<ul style="list-style-type: none"> Apokalyptische Bilder von Angst und Hoffnung

»Das Verständnis von Tod und Auferweckung Jesu ist der Ruf in eine völlig neue Seinsweise.«

Ein Blick auf die „Synopsis“ (Abb. 1) der Inhaltsfelder und inhaltlichen Schwerpunkte in der Qualifikationsphase erschließt erst im Detail, wie sehr sich die Lehrpläne – bei allen Gemeinsamkeiten – voneinander unterscheiden. Ein Blick auf die einzelnen Kompetenzerwartungen, auf die es ja letztlich ankommt, macht dies noch deutlicher.

Fallbeispiel: Eschatologische Problemstellungen

Gewiss wird man auch nach Maßgabe des neuen Kernlehrplans ekklesiologische Fragestellungen in der Q1/12 verorten wollen; dass andere Optionen jedoch nur scheinbar ähnlich einfach zu entscheiden sind, möchte ich am Beispiel eschatologischer Problemstellungen deutlich machen.

An vielen Schulen gehört die eschatologische Frage nach den „letzten Dingen“ durchaus auch zu den letzten Dingen, die im Religionsunterricht der Q2/13 thematisiert werden. Die Eschatologie scheint gut geeignet zu sein, die einzelnen theologischen Stränge von zwei Jahren Religionsunterricht zusammenzufassen und zu bündeln; überdies setzt eine theologisch und existenziell ambitionierte Auseinandersetzung mit den „letzten Dingen“ auch eine gewisse Reife voraus.

Ein konfessionstheologisch achtsamer Umgang mit eschatologischen Themen verdeutlicht auch die Unterschiedlichkeit katholischer bzw. protestantischer Theologie im Hinblick auf die Frage nach Auferstehung / Auferweckung, Himmel- / Hölle-Vorstellungen und dem Jüngsten Gericht, die aus meiner Sicht so folgenreich sind, dass sie nicht übergangen werden dürfen, sondern einer vertieften – konfessionellen – Auseinandersetzung bedürfen.

Ein Blick in die konkretisierten Kompetenzerwartungen des KLPs zeigt bereits eine unterschiedliche Akzentuierung des gemeinsamen Inhaltsfeldes 6 „Die christliche Hoffnung auf Vollendung“. Während der evangelische Lehrplan „[a]pokalyptische Bilder von Angst und Hoffnung“ in den Mittelpunkt stellt, hebt der katholische Lehrplan mehr auf Fragestellungen der Individualeschatologie ab. Gemein ist beiden Lehrplänen indes die Rede von Gericht und Vollendung „im Hinblick“ bzw. „auf der Basis“ des „zugrunde liegenden Gottes- und Menschenbildes“.⁶

Gerade das Menschenbild – oder besser: die Vorstellung vom Menschen im Tod – divergiert in den Theologien der beiden großen Konfessionen stärker als man zunächst vermuten mag.

Die Ganztod-Hypothese

„De novissimis“ – Über die neusten Dinge – so lautet in der altprotestantischen Theologie der Traktat über die Eschatologie.⁷ Aus dieser Sicht lässt sich die „gesamte christliche Eschatologie auf den Nenner jenes Christuswortes in der Johannesoffenbarung bringen: ‚Siehe, ich mache alles neu‘ [Offb 21,5]. Das Neue, das hier geschieht, ist nichts anderes als die Erneuerung des Menschen wie der gesamten Schöpfung. Doch handelt es sich bei dieser Erneuerung nicht um die Verwirklichung von weltimmanenten Möglichkeiten, sondern

um nichts Geringeres als die Neuschöpfung der Welt. Wie die Schöpfung im christlichen Sinne als creatio ex nihilo, das heißt als Erschaffung ‚aus dem Nichts‘ zu denken ist, so auch ihre Erneuerung.“⁸ Grundlegend für diesen Gedanken ist das Verständnis von Tod und Auferweckung Jesu. Diese sei eben nicht die „Reanimierung eines Leichnams“, sondern der Ruf in eine völlig neue Seinsweise.⁹ Konsequenterweise vertritt die zeitgenössische protestantische Theologie mehrheitlich dann auch im Rahmen der Individualtheologie die These vom so genannten „Ganztod“ des Menschen, die Eberhard Jüngel in wohl profilierter Art und Weise entfaltet hat.¹⁰ Wenn er vom Tod spricht, dann muss er zuerst vom Leben reden; dieses denkt Jüngel strikt relational. „Leben heißt (...) ein Verhältnis haben“, in Beziehungen sein – zu den Mitmenschen, zu Gott, grundlegend in der ursprünglichen Schöpfungsbeziehung zwischen Gott und Mensch.¹¹ Daher nennt das Alte Testament jeden Versuch, diese Lebens-Verhältnisse zu zerstören, Sünde – „nämlich Rebellion gegen Gott, der sich in allen menschlichen Lebensverhältnissen schon immer zum Menschen verhält.“ Der Tod steht für die Zerstörung dieser Lebensverhältnisse und zwar endgültig und absolut. Tritt der Tod ein, dann ist das Leben vollends verhältnislos. Der Mensch ist tot – ganz und gar; er ist nicht in der Lage, eine Beziehung aufrecht zu erhalten, auch nicht zu Gott. An Tod und Auferweckung Jesu aber wird offenbar, dass Gott seinerseits das Beziehungsangebot aufrechterhält: „Wenn aber Gott auch im Tod nicht aufhört, sich zu uns zu verhalten, ja wenn er sich mit dem toten Jesus identifiziert, um sich durch den Gekreuzigten allen Menschen gnädig zu erweisen [sola gratia!], dann erwächst mitten aus der Verhältnislosigkeit des Todes ein neues Verhältnis Gottes zum Menschen.“¹²

Es ist spannend, die Ganztod-Hypothese mit Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten (siehe nächste Seite).

Hier wird auch die Vernetzung mit anderen Teilen des Kernlehrplans allein schon aus fachlichen Gründen unumgänglich (Inhaltsfeld 3: Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi). Gleichwohl bleibt die Ganztod-Hypothese aber – nicht zuletzt in konfessionell gemischten Kursen – aus der Perspektive katholischer Theologie (kritisch) zu betrachten, beispielsweise

- in Bezug auf die Rede von einer unsterblichen Seele, welche die Ganztod-Theorie notwendig fallen lassen muss: „Hätten wir eine unsterbliche Seele, dann könnten wir den Tod auf die leichte Schulter nehmen. Das Wertvollste an uns würde ja gar nicht davon betroffen. Wir haben uns aber mit Leib und Seele an Gott verfehlt; darum müssen wir mit Leib und Seele die Konsequenzen tragen. Das göttliche Todesurteil betrifft uns ganz, die Todesstrafe wird radikal vollstreckt. Es ist alles aus, die Toten sind tot“, wie es in einem evangelischen Predigttext heißt.¹⁴ Aus katholischer Sicht ist die Seele hingegen das, „was jeden einzelnen Menschen zum Menschen und damit zum Wesen macht, das ‚Ich‘ sagen kann und als unverwechselbares Individuum vor Gott steht“ – und zwar „in eine[r] nicht mehr endenden Beziehung zu ihm“.¹⁵ Damit stellt sich letztlich die Frage
- in Bezug auf die bleibende Identität des Menschen: Wer wird eigentlich auferweckt? „Wie kommt die Identität zwischen dem damaligen und dem nun doch wohl neu aus Nichts zu schaffenden Menschen zustande“,¹⁶ wenn Seele und Leib dafür ausfallen?
- in Bezug auf den von der katholischen Kirche gelehrteten Zwischenzustand zwischen dem individuellen Tod und der Auferstehung der Toten am jüngsten Tag, die Überzeugung von der läuternden Begegnung der Unzulänglichkeit und Lieblosigkeit des Menschen mit der unbedingten Liebe Gottes im Purgatorium („Fegfeuer“) usw.

»Wenn Gott auch im Tod nicht aufhört, sich zu uns zu verhalten, ja dann erwächst ein neues Verhältnis Gottes zum Menschen.«

THESEN ZUM TOD NACH EBERHARD JÜNGEL¹⁷

A

1. Gott ist vollständig definiert in dem gekreuzigten Jesus von Nazareth.
2. Die paradoxe Identität zwischen dem lebendigen Gott und dem toten Jesus bringt Gott selbst mit dem Tod in Berührung.
3. In der Identifikation Gottes mit dem toten Jesus setzt sich Gott der aggressiven Lebensfeindschaft, der totalen Beziehungslosigkeit des Todes wirklich aus.
4. Wo alle Beziehungen abbrechen und enden (also im Tod), da setzt Gott sich selber ein; in diesem selbstlosen Selbsteinsatz offenbart Gott sein eigenes Wesen (Liebe!).
5. Wo alles verhältnislos (= beziehungslos) geworden ist, schafft nur die Liebe neue Verhältnisse (=Beziehungen).

B

1. Den Tod hinter sich zu lassen, bedeutet: ihn auf's Neue vor sich zu haben.
(vgl. die Erweckung des Lazarus [Joh 11,17ff.], oder das Werden und Vergehen der Natur).
2. Der auferweckte Jesus trägt noch immer seine Wundmale, d.h. er trägt die Zeichen des Todes auf immer an sich. Er hat keinen Tod mehr vor sich.
3. In Jesus Christus hat Gott den Tod für immer auf sich genommen, weil er den Tod nicht mehr loslassen will.
4. Gott will den Tod nicht mehr loswerden, damit der Tod ihn, Gott, nicht mehr loswerden kann.
5. Wo der Tod nun auch hinkommt, da kommt Gott selbst.

C

1. Manche Tiere gehen zugrunde, wenn sie ihr ganzes Gift von sich geben.
2. Der Tod gleicht einem solchen Tier.
3. D.h. die Frage aus dem Korintherbrief „Tod, wo ist dein Stachel?“ (1 Kor 15,55) erhält die Antwort: der Tod hat seinen „Stachel“ der Verneinung, der Beziehungszerstörung im Leben (Beziehung, Liebe) Gottes zurücklassen müssen.
4. In der Unendlichkeit Gottes läuft sich der Tod tot.

D

1. Im Glaubensbekenntnis heißt es: „Hinabgestiegen in das Reich des Todes“ – d.h. Gott identifiziert sich mit den Menschen im Nichts.
2. Gott und das Nichts zusammenzudenken, heißt erkennen, dass Gott im Nichts identifizierbar bleibt (nicht vernichtet wird).
3. Wo das Nichts, der Tod kommt, da kommt Gott mit.
4. Niemand kann dem Nichts verfallen, also aus der Gottesbeziehung herausfallen, auch im Tod nicht.
5. Der Widerstreit von Sein und Nichts ist zugunsten des Seins entschieden.

E

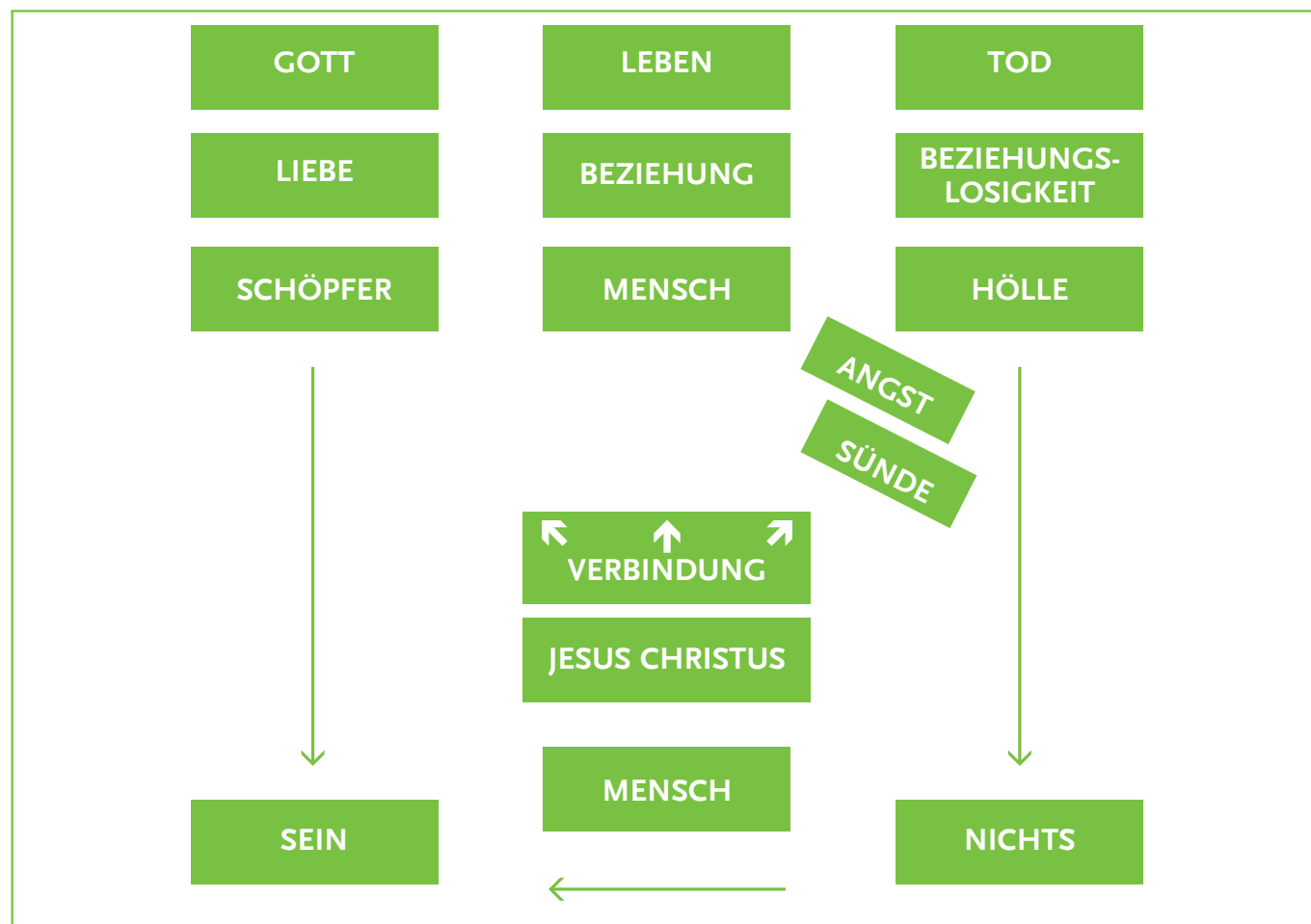
1. Angst (und in ihrer Folge: Sünde) der Menschen haben Jesus ans Kreuz gebracht.
2. Gott hat sich nicht durch einen Opfertod seines Sohnes versöhnen lassen.
3. Vielmehr widerspricht Gott der Gottlosigkeit (der Sünde), indem er sie auf sich nimmt.
4. Er entmachtet die Angst, indem er den Menschen unvernichtbare Liebe zuspricht (das Sein im / gegen das Nichts; Beziehung, also Leben, gegen den Tod).
5. Entmachtung der Angst heißt nicht, die Angst vor dem Tode zu beschwichtigen.
6. Angst vor dem Tod ist Angst vor der Beziehungslosigkeit. Deshalb ist Sorge für das Leben (die Lebensbeziehungen) zu tragen.
7. Der Glaube trägt Sorge für die Gottesbeziehung des Menschen.
8. Man kann für diese Beziehung nur Sorge tragen, wenn man für die Beziehung von Mensch zu Mensch Sorge trägt (die Lebensverhältnisse).
9. Im Frieden sterben kann man nur dann, wenn man auch im Frieden weiterleben könnte.

ARBEITSAUFTRAG

Die SuS erhalten das gesamte Textblatt, beschäftigen sich aber zunächst nur mit einem Abschnitt (A-E)

1. Einzelarbeit (EA): Lesen Sie die Thesen Ihres Abschnitts aufmerksam und konzentriert durch.
2. EA: Markieren Sie die Thesen, die sie zweifelsfrei verstanden haben, mit einem „!“; die Thesen, zu denen sie noch Fragen haben, mit einem „?“.
3. Partnerarbeit (PA): Erläutern Sie Ihrem Partner die Thesen, die Sie verstanden haben.
4. PA: Versuchen Sie mit Hilfe Ihres Partners, die fraglichen Thesen zu klären. Notieren Sie sich Ihre Überlegungen.
5. Gruppenarbeit (GA): Tauschen Sie sich in der Gruppe über die Thesen aus, klären Sie ggf. noch übrig gebliebene Fragen.
6. GA: Formulieren Sie gemeinsam die Frage, auf die die Thesenfolge Ihres Abschnitts eine Antwort geben will. Jedes Gruppenmitglied notiert diese Frage.
7. Per Zufallsprinzip wird ein Gruppenmitglied bestimmt, das dem Kurs über die Ergebnisse der Gruppenarbeit Auskunft gibt und die formulierte Frage erläutert.
8. Bildet neue Gruppen, in denen alle Abschnitte (A-E) vorhanden sind.
9. Stellt den Gruppenmitgliedern Eure Thesenfolge vor.
10. Klärt offen gebliebene Fragen.
11. Erstellt mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Begriffe gemeinsam ein Schaubild, in das die wesentlichen Überlegungen Jüngels eingehen. Ihr könnt alle Begriffe verwenden, müsst dies aber nicht tun. Darüber hinaus könnt ihr Begriffe ergänzen oder Pfeile etc. hinzufügen.

(Begriffe: LEBEN **GOTT** JESUS **CHRISTUS** TOD **LIEBE** NICHTS **HÖLLE** BEZIEHUNGSLOSIGKEIT **ANGST** SEIN **MENSCH** ERLÖSUNG **AUFERWECKUNG** SCHÖPFER **BEZIEHUNG** GLAUBE **SÜNDE** DESCENSUS)

DOKUMENTATION EINER DURCH SCHÜLER/INNEN ERSTELLTEN LÖSUNG

Ausblick

Die Kompetenzerwartung an Schülerinnen und Schüler in katholischen Religionskursen fordert die Erläuterung des „Spezifische[n] des christlichen Glaubens an die Auferstehung der Toten“, und zwar „ausgehend von einem personalen Leibverständnis“ und führt damit geradewegs in die Debatte um „traditionelle und zeitgenössische theologische Deutungen der Bilder von Gericht und Vollendung im Hinblick auf das zugrunde liegende Gottes- und Menschenbilder“, die von Schülern analysiert werden sollen.¹⁸ Ob die Auseinandersetzung mit diesen Kompetenzerwartungen besser in einem konfessionell homogenen oder gemischten Kurs aufgehoben sein wird, das heißt, ob sie als Chance oder Überforderung zu begreifen ist, liegt letztlich im Ermessen der Fachkonferenzen und erfordert eine enge Kooperation der beiden Konfessionen. Der Austausch darüber kann Gewinn bringend und auch theologisch von inspirierender Brisanz sein. Entscheidend ist allerdings – trotz oder wegen des gemeinsamen Grundes unserer Hoffnung –, die verbleibenden Unterschiede sorgfältig aufzuarbeiten und achtsam, respektvoll mit ihnen umzugehen.

Literatur:

¹ Vgl. H. Schmid / W. Verbürg (Hg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010; Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Handreichung zur Konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht, hg. v. Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg, Diözese Rottenburg-Stuttgart, 2012.

² Vgl. etwa das Interview mit Bischof Dr. Felix Genn in Kirche und Schule Nr. 162 (2012) und die Beiträge in diesem Heft.

³ Die APO-GOST führt im Hinblick auf die Abiturprüfung weiter aus: „In der Abiturprüfung prüft diejenige Lehrperson, die die Schülerin oder den Schüler in dem letzten Halbjahr der Qualifikationsphase unterrichtet hat, sofern nicht eine Fachprüferin oder ein Fachprüfer der eigenen Konfession gewünscht wird. Kann dem Wunsch vonseiten der Schule nicht entsprochen werden, so bestellt die obere Schulaufsichtsbehörde die Fachprüferin oder den Fachprüfer.“ Dies gilt freilich nur in den Fällen, wenn das eigene Fach „in dem letzten Jahr der Qualifikationsphase als Abiturfach nicht fortgesetzt werden kann“.

⁴ An den meisten Schulen tagen die beiden Fachkonferenzen ohnehin gemeinsam.

⁵ In den – bezogen auf die Schülerschaft – konfessionell gemischten Abiturskursen soll einer der drei schriftlichen Prüfungsvorschläge der Konfession des Prüflings zugeordnet sein.

⁶ KLP Katholische Religionslehre, S. 30 / KLP Evangelische Religionslehre, S. 34.

⁷ Vgl. – auch zum unmittelbar Folgenden – U. Körtner, Wie lange noch, wie lange? Über das Böse, Leid und Tod, Neukirchen-Vluyn 1998, S. 95-119, bzw. ders.: Von der Hoffnung, die uns erfüllt. Tod, Auferstehung und ewiges Leben: <http://www.reformiert-info.de/daten/File/Upload/doc-1442-1.doc> (28.04.2014).

⁸ Ebd., S. 9.

⁹ Ebd.

¹⁰ E. Jüngel, Tod, Stuttgart 1971 (51993). Früher schon K. Barth, P. Althaus u.a. Eine kurze Zusammenfassung bietet z.B. J. Rahner, Einführung in die christliche Eschatologie, Freiburg 2010, S. 175f.

¹¹ E. Jüngel, a.a.O., S. 99.

¹² Ebd.

¹³ Ebd., S. 139.

¹⁴ Zit. nach: S. Kettling, Wo sind unsere Toten?, in: Akzente für Theologie und Dienst 6 (1987) (http://www.rgav.de/archiv_alte_hefte/87-6.doc, 28.04.2014). Vgl. Jüngel, a.a.O., S. 152: „Eine Unsterblichkeit der Seele gibt es nicht.“ Luther spricht freilich vom traum- und bewusstlosen „Seelenschlaf“ des Menschen bis zum jüngsten Tag.

¹⁵ Youcat Nr. 62 / 63. Vgl. auch Mt 10,28 oder Lk 23,43.

¹⁶ J. Ratzinger (Benedikt XVI.), Eschatologie. Tod und ewiges Leben, Regensburg 2007, S. 92.

¹⁷ Themen zusammengestellt nach E. Jüngel, a.a.O.

¹⁸ KLP Katholische Religionslehre, S. 30.



Dr. Tobias Voßhenrich

Bischöfliches Generalvikariat Münster
Abteilung Religionspädagogik
unterrichtet die Fächer Katholische
Religionslehre und Geschichte am
Gymnasium St. Mauritius

vosshenrich@bistum-muenster.de

BEISPIEL

VOM KONFLIKT ZUR GEMEINSCHAFT

Reformation im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Unbekannte konfessionelle Identitäten

Das kollektive Gedächtnis verbindet mit der Reformation in Deutschland vor allem Martin Luthers Thesenanschlag von 1517, in dem er seinen Unmut über eine verdorbene Papstkirche äußerte, die sich jeder Reform verweigerte und mit der er am Ende nur brechen konnte. Auch auf wissenschaftlichem Gebiet gibt es Publikationen, die die Reformation als ein Ereignis betrachten, in dem die nicht dem Evangelium entsprechende Papstkirche endlich überwunden wurde. „Eine solche Kirche konnte Luther nur hassen; sie wollte er vernichten“, schreibt Thomas Kaufmann im Jahr 2009 in seiner im Verlag der Weltreligionen erschienenen Geschichte der Reformation¹ und gibt damit eine Leitlinie seines Buches zu erkennen. Wo diese Form des Gedächtnisses beherrschend ist, wird eine konfessionell-kooperative Erarbeitung des Themas Reformation im Religionsunterricht nicht möglich sein, da sie am Ende in der historisch nicht zu beantwortenden Frage stecken bleibt, ob die Reformation „notwendig“ war oder nicht.

Dem kollektiven Gedächtnis steht die kirchenhistorische Forschung gegenüber, in der schon seit den Sechzigerjahren um eine gemeinsame, wissenschaftlich fundierte Geschichtsschreibung der Reformation gerungen wird. In der Forschung werden zunehmend Differenzierungen gemacht und größere historische Zusammenhänge erschlossen, von denen hier nur einige wenige genannt seien. Die Forschung begreift die verschiedenen Reformationen in Wittenberg, Zürich und Genf immer mehr als ein vielschichtiges Phänomen, dessen Ursachen ohne den mentalitäts- und geistesgeschichtlichen Wandel des Spätmittelalters nicht zu verstehen sind. Für den Verlauf der Reformationen war eine ganze Reihe an eigentlich sekundären politischen Faktoren bestimmend. In der katholischen Kirche gibt es parallele Entwicklungen wie den Evangelismo in Italien. Selbst Ignatius von Loyola und Teresa von Ávila hatten ähnliche Grundfragen wie Martin Luther. Und schließlich: am Ende des dreißigjährigen Krieges hatten sich mehrere Konfessionen herausgebildet, die sich anschließend in gegenseitiger Abgrenzung entwickelten und radikalisierten. Das gilt auch für die katholische Kirche, die nach dem Konzil von Trient einen tiefgreifenden Wandel durchmachte, der mit den Begriffen Zentralisierung und Romanisierung gekennzeichnet werden kann. Diese von der Forschung eröffneten Perspektiven ermöglichen ein Herangehen an das Zeitalter von Reformation und Konfessionalisierung, das sowohl die theologischen Fragen als auch die Zeitumstände erforscht, die das Geschehen stark beeinflusst haben, sowie grundlegende Entwicklungen thematisiert.

Im kollektiven Gedächtnis werden diese konfessionellen Identitäten noch transportiert, die sich zwischen 1517 und dem Ende des dreißigjährigen Krieges 1648 herausbildeten und vor allem in den Kulturkämpfen des späten 19. Jahrhunderts erheblich aneinander gerieten. Spätestens seit dem Ende



des Ersten Weltkriegs erodieren aber die konfessionellen Milieus immer mehr. Heutige Schülergenerationen wachsen, auch wenn sie am kollektiven Gedächtnis partizipieren, bereits weitgehend ohne ein eigenes konfessionelles Bewusstsein auf.

Chancen für einen Religionsunterricht zum Thema Reformation in konfessioneller Kooperation

Die Ergebnisse der Forschung eröffnen die Möglichkeit, das kollektive Gedächtnis zu hinterfragen. Im Blick auf das Reformationsjubiläum 2017 ist dies für alle Beteiligten ein notwendiger Akt.

Die EKD und staatliche Stellen versuchen in der Lutherdekade, viele Dimensionen des Themas Reformation zu beleuchten.² Vermieden werden sollen die stark politischen Konnotationen der Lutherjubiläen von 1817 und 1917, in denen Luther 1817 nach den napoleonischen Kriegen vor allem anti-französisch als Nationalheld und 1917 ein Jahr vor Ende des Ersten Weltkriegs als Retter der Deutschen gefeiert wurde.³ Allerdings zeigt ein Blick in die jeweiligen Jahresthemen der Dekade auch, dass auf kirchenamtlicher Seite die Gefahr, einige Reformationsmythen fortzuschreiben, noch nicht gebannt ist. Inwieweit, um nur einige Beispiele zu nennen, die Reformation wirklich die Bildung demokratisierte (2010) oder moderne Gewissensfreiheit (2011) und Toleranz (2013) förderte, kann nur mit einem genauen Blick auf die reformatorische Konfessionalisierung einerseits und parallele Entwicklungen in der katholischen Kirche andererseits wirklich beurteilt werden. Dass Margot Käßmann heftige Kritik erntete, als sie zum Thema Toleranz an prominenter Stelle Luthers Antijudaismus thematisierte, zeigt, wie viel hier noch zu tun ist.⁴ Die katholische Kirche ringt noch darum, inwiefern sie das Jubiläum mitfeiern kann. Papst Benedikt XVI. hat bei seiner Ansprache in Erfurt am 23. September 2011 hierzu keine konkreten Hinweise gegeben.⁵ Bischof Gerhard Feige betonte dann aber im Namen der Deutschen Bischofskonferenz in einem Pressegespräch am 24. September 2013, angesichts der Schuldanteile auf beiden Seiten könne die katholische Kirche sich nicht an einem Reformationsjubiläum, das die Reformation einseitig als Erfolgsgeschichte sehe, beteiligen, sondern allenfalls an einem Reformationsgedenken.⁶ Die Schuldanteile selbst nannte er dabei nicht. Hier ist auf katholischer Seite Arbeit am kollektiven Gedächtnis notwendig.

Die bei Schülerinnen und Schülern weitgehend nicht mehr vorhandenen konfessionellen Identitäten erleichtern es im Blick auf die Reformation erheblich, die religiösen Überzeugungen und Mentalitäten der damaligen Akteure auf beiden Seiten wie auch die zahlreichen externen Faktoren, durch die die reformatorischen Bewegungen wie auch die katholische Kirche erst zur Konfession wurden, konfessionell-kooperativ zu erarbeiten.

Eine gelungene Hilfe, die theologischen Differenzen zwischen den Reformatoren und der katholischen Kirche zu erarbeiten, steht mit dem von der Lutherisch/Römisch-katholischen Kommission für die Einheit im Jahr 2013 herausgegebene Bericht „Vom Konflikt zur Gemeinschaft“ zur Verfügung.⁷ Dieser Bericht bietet eine sehr gute Zusammenfassung der historischen Dimension der theologischen Konfliktthemen und des aktuellen Stands des ökumenischen Dialogs zwischen Lutheranern und Katholiken hierzu.

Eine konfessionsverbindende Sicht des Reformators Luther

Da hier nicht genug Raum ist, auch auf die Reformationen in der Schweiz oder gar in Böhmen einzugehen, möchte ich nur auf den für Deutschland bestimmenden Wittenberger Reformator Martin Luther eingehen und einige wenige Perspektiven für einen konfessionell-kooperativen Unterricht zu ihm aufzeigen. Ich greife dazu vor allem auf Volker Leppins Biographie Martin Luther zurück, die nicht nur Luthers Entwicklung, sondern auch seinen Frömmigkeits- und mentalitätsgeschichtlichen Hintergrund sehr differenziert beleuchtet.⁸

Luther besuchte in den Jahren 1497 und 1498 die Domschule in Magdeburg. Er wohnte in dieser Zeit bei den Brüdern vom gemeinsamen Leben. Diese Gemeinschaft war ganz von der *Devotio moderna* geprägt. Luther lernte hier eine stark an der Bibel ausgerichtete Christusfrömmigkeit kennen, die in Thomas von Kempens Buch „Nachfolge Christi“ ihren Ausdruck fand. Dieses „katholische“ Buch war auch unter Protestanten bis in das 20. Jahrhundert hinein stark verbreitet. An diesem Thema ließe sich gut erarbeiten, dass Luther die Impulse der *Devotio moderna*, nämlich das Bibelstudium und die Orientierung an Jesus Christus aufnahm und zum Kern reformatorischer Frömmigkeit machte. Zu diesen Grunddimensionen christlichen Glaubens sind Christen aller Konfessionen auch heute noch unterwegs.

Im Erfurter Kloster lernte Luther die Tradition der deutschen Mystik kennen. Die Schriften Meister Eckharts und vor allem die Predigten Johannes Taulers haben Luther geprägt. Grundgedanken der deutschen Mystik des 14. Jahrhunderts sind nicht zuletzt durch die Vermittlung von Anselm Grün bis heute sehr gefragt. Diese Quelle Luthers und vieler Christen heute könnte konfessionell-kooperativ erschlossen werden.

Dass Luther bereits auf seiner Romreise 1510 einen inneren Impuls zum Bruch mit der Kirche bekommen habe, ist nicht zu belegen. Luther hielt sich im Rahmen seiner Ordensaufgaben in Rom auf und verfolgte auch nach seinem Rombesuch die Reform in seinem eigenen Orden. Das Leben mit der Wirklichkeit der Kirche(n) war für die Christen aller Zeiten ein sehr herausforderndes Thema. Bei Erasmus von Rotterdam, den Luther rezipierte, findet sich eine ähnlich scharfe Kirchenkritik wie bei den Reformatoren. Erasmus entschloss sich aber, in der Kirche zu bleiben. Auch heute stehen Christen, die mit der Wirklichkeit der Kirchen ringen, vor dieser Frage.

Über sein Klosterleben berichtet Luther erst wesentlich später sehr negativ. Die Quellen aus seiner Zeit im Kloster selbst lassen erkennen, dass er das Klosterleben nicht negativ erlebte, sondern im Kloster schnell mit bedeutenden Aufgaben betraut wurde. Über seinen geistlichen Vater im Kloster, Johannes Staupitz, verlor Luther bis an sein Lebensende kein negatives Wort. Von ihm lernte er ein vertieftes Verständnis von Buße und Gnade. Luthers Widmungsschreiben an Johann Staupitz vom 30. Mai 1518 zeigt wesentlich authentischer als sein später Bericht über das Turmerlebnis aus dem Jahr 1545 die innere Wende, die Luther in seiner Zeit als Mönch durchmachte. Das Mönchtum erlebt im Protestantismus eine wachsende Wertschätzung, immer öfter werden auch hier verschiedene Formen monastischer Spiritualität angeboten. Auch Schülerinnen und Schüler begegnen dieser Lebensform mit Interesse und können sich so auf den Weg machen, den inneren Werdegang Luthers nachzuvollziehen.

Dass Luther seine Thesen zum Ablass am 31. Oktober 1517 an der Schlosskirche in Wittenberg angeschlagen haben soll, wird heute auch von den meisten protestantischen Historikern mit einem Fragezeichen versehen. Deutlich ist jedenfalls, dass Luther den Ablass keineswegs generell ablehnte, sondern vor allem aus „pastoraler“ Absicht Korrekturen vornehmen wollte. Ihm ging es um einen religiösen Ernst, den er durch die Ablasspraxis bedroht sah. Was meinte Luther mit diesem religiösen Ernst? Wie nehmen wir heute eine solche Aufforderung auf? Was würden wir ihm antworten?

Die Reaktion der Kirche auf Luther zeigt, dass die katholische Kirche ihrer Zeit noch ganz mittelalterlich mit Autoritätsargumenten auf Luther reagierte und schlicht Gehorsam verlangte. Die Renaissancepäpste fürchteten nach den Erfahrungen mit dem Konzil von Basel nichts mehr als eben ein Konzil. Die Kirche verschloss sich dem bereits vom Humanismus geprägten Luther, der auf Sachargumente hoffte. Die „Modernisierung“ der Religion ist ein Thema, das alle Konfessionen und Religionen betrifft. Nicht zuletzt zeigt das Phänomen Papst Franziskus, wie sehr die katholische Kirche mit diesem Thema ringt.

Fazit

Die genannten Aspekte zeigen, dass Luther tief in der „gemeinsamen“ Frömmigkeit des Spätmittelalters verwurzelt war. Ebenso ist er Teil des Rufes nach Reformen in der Kirche, der im 15. Jahrhundert immer lauter wurde. Im Kern ging es Luther dabei um eine Intensivierung der Frömmigkeit. Dass die Kirche Luther vor allem mit dem Pochen auf ihre Autorität begegnete, gehört zur Schuldgeschichte der katholischen Kirche. Ob die Kirche die Spaltung letztlich hätte vermeiden können, kann nicht beantwortet werden. Dies spielt für die Erarbeitung des Themas Reformation im Schulunterricht auch keine Rolle. Wenn konfessionell-kooperativ die Quellen erschlossen werden, aus denen Luther schöpfte, und seine Intention, die Frömmigkeit zu intensivieren, in den Mittelpunkt gestellt wird, sind Themen eröffnet, die an Aktualität wenig verloren haben und die von Lehrerinnen und Lehrern beider Konfessionen in gleicher Weise gut erschlossen werden können.

1 Kaufmann, Thomas, Geschichte der Reformation. Frankfurt am Main und Leipzig: Verlag der Weltreligionen 2009.

2 Siehe www.luther2017.de

3 Vgl. Lehmann, Hartmut, Die Deutschen und ihr Luther. In, FAZ vom 26.8.2008.

4 Käßmann, Margot, Die dunkle Seite der Reformation. In, FAZ vom 30.3.2013, S. 12.

5 Vgl. Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.), Apostolische Reise Seiner Heiligkeit Papst Benedikt XVI. nach Berlin, Erfurt und Freiburg, 22.–25. September 2011, Predigten, Ansprachen und Grußworte (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 189), 70-74.

6 Vgl. Pressemitteilung der Deutschen Bischofskonferenz Nr. 159a vom 23.9.2014.

7 Erschienen bei der Evangelischen Verlagsanstalt in Leipzig und bei der Bonifatius Druckerei in Paderborn. Als Download erhältlich unter: http://www.2017gemeinsam.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/LWB_Vom_Konflikt_zur_Gemeinschaft.pdf

8 Vgl. Leppin, Volker: Martin Luther, Darmstadt, WBG 2010.



Dr. Norbert Köster

Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für
Mittlere und Neuere Kirchengeschichte
Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

n.koester@uni-muenster.de

BEISPIEL

SO (ER)LEBEN WIR ÖKUMENE

Religiöse Schulwochenarbeit in Westfalen

„Ich habe mit Kirche nichts zu tun, aber in dieser Woche habe ich erfahren, was es heißt, nach dem christlichen Menschenbild zu leben.“

Folgenden Satz hörten im letzten Jahr ein evangelischer und katholischer Mitarbeiter, die gemeinsam eine Schülergruppe leiteten, zum Abschluss einer Religiösen Schulwoche an einem Staatlichen Gymnasium: „Ihr habt uns sehr respektiert. Ihr habt uns zugehört. Deswegen konnte ich euch gut zuhören und eure Standpunkte verstehen.“ In diesen wenigen Worten hat der Schüler grundlegende Bausteine der Religiösen Schulwochenarbeit benannt: das Zuhören und den Dialog.

Seit 1948 hören die Mitarbeiter/innen der Religiösen Schulwochen aus den Lebenswelten der Schüler/innen, der Lehrer/innen und der Eltern an Förder-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Gymnasien und Berufskollegs. Seit 1948 hören die Mitarbeiter/innen voneinander aus dem Leben in der evangelischen und katholischen Kirche. Aus einem anfänglichen vorsichtigen Herantasten, einem aufmerksamen Hören, ist heute eine selbstverständliche gute Zusammenarbeit gewachsen, ein Dialog, der durch wertschätzendes Miteinander geprägt ist.

„Ökumene braucht die Leidenschaft und die Geduld des Reifens.“¹

Für eine gute ökumenische Zusammenarbeit ist es unerlässlich, im Gespräch zu bleiben, in dem alles offen und zeitnah miteinander besprochen wird, auch wenn es Differenzen gibt, weil man möchte, dass sie gelingt. Dazu gehört für uns, vom Partner zu hören, dessen Profil und Prägungen seiner Konfessionalität zu kennen. Gleichzeitig gilt es, das eigene Profil zu klären und kenntlich zu machen. Nur dann ist es möglich, gegenseitig respektvoll miteinander umzugehen, um anschließend gemeinsam in der Öffentlichkeit aufzutreten.

Was bedeutet das nun für unsere konkrete Arbeit im Bereich der Religiösen Schulwochen? Die Arbeit wird verantwortet von vier verschiedenen Dienststellen: dem Bischöflichen Generalvikariat Münster (Abteilung Schulpastoral), dem Erzbistum Paderborn (Referat Schülerpastoral) der Evangelischen Kirche von Westfalen (Pädagogisches Institut, Dienst an Schulen) sowie der Lippischen Landeskirche (Arbeit mit Schülerinnen und Schülern).²

Für uns ist es wichtig, sich des eigenen Profils zu vergewissern, theologische und religionspädagogische Standpunkte immer wieder zu fokussieren. Wir stehen im kontinuierlichen Gespräch mit den Kollegen/innen der anderen Konfession. Wir verfolgen gemeinsam die Entwicklungen unserer Kirchen und



erörtern sie. Dadurch können wir die Gemeinsamkeiten stärken, aber auch die Unterschiede kontrovers diskutieren: zum Beispiel die apostolische Sukzession der katholischen Kirche, das Sakrament der Ehe, die aktuelle Hauptvorlage der evangelischen Kirche zur Familie. Nur dadurch können wir verstehen, was unser Gegenüber theologisch, aber auch spirituell bewegt. Es gilt die Unterschiede verstehen zu lernen und ihre positiven Seiten zu entdecken:

- Als evangelische Pfarrerin tue ich mich zum Beispiel schwer mit der theologischen Funktion der Messdiener, aber ich weiß die Messdiener-Arbeit innerhalb und für die katholische Kirche sehr wohl zu schätzen.
- Der Tisch in einer reformierten Kirche ist für mich als katholischen Religionslehrer und Diakon immer etwas irritierend. Auf der anderen Seite erlebe ich aber die Schlichtheit des Kirchenraumes als eine sehr eindrückliche Konzentration auf das Wort Gottes.

Zu dieser gelebten ökumenischen Zusammenarbeit gehört auch, gemeinsam schwierige Zeiten durchzustehen. Das können strukturelle Krisen der Kirche, zum Beispiel Finanzkrisen und Missbrauchskandal, oder Krisen des eigenen Arbeitsbereiches sein. Es können aber auch theologische Krisen sein, wie sie etwa die Veröffentlichung der Enzyklika Dominus Jesus ausgelöst hat. Nur so können wir in der Welt gemeinsam auftreten und den Diskussionen in einer zunehmend säkularen Schulwelt standhalten.

Die Arbeit der Religiösen Schulwoche ist ohne Mitarbeit von studentischen Honorarkräften nicht denkbar. Jede Dienststelle verfügt über ein Team aus Studierenden, in der Regel mit den Studiengängen Volltheologie oder Theologie für das Lehramt, die für die Mitarbeit ausgebildet werden. Die Ausbildung läuft immer in gegenseitiger Absprache, phasenweise zusammen, phasenweise getrennt. Auch hier gilt im ersten Ausbildungsschritt: Hören lernen, damit ich wahrnehme, was für meinen Kollegen, meine Kollegin der anderen Konfession von Bedeutung ist, um dann in einen Dialog einzutreten und dadurch die eigene Überzeugung zu klären und zu profilieren.

Anlässlich des Jahres der Taufe fand eine ökumenische Mitarbeiterschulung statt, in der es unter anderem um das eigene Taufverständnis ging. Hier war auch unseren Mitarbeiter/innen (in der Regel 20 bis 25 Jahre alt) nicht deutlich, dass es Unterschiede im evangelischen und katholischen Taufverständnis gibt. Warum feiern katholische Christen Namenstag und evangelische Christen Taufftag (wenn sie es denn überhaupt tun)? Wie hängt das zusammen? Daher erhalten unsere Mitarbeiter/innen in der ersten Ausbildungsphase eine Broschüre mit ökumenischem Basiswissen zur Lektüre.³ Es geht uns nicht darum, dass wir als eine Kirche auftreten und in allem einer Meinung sind, sondern um das respektvolle Miteinander. Das betonen wir gegenüber unseren Mitarbeiter/innen.

Dass das Miteinander auch außerhalb des Dienstes lebt, freut uns sehr. Unsere Mitarbeiter/innen treffen sich außerhalb der Schulwochen und Fortbildungen, laden sich gegenseitig in die Hochschulgemeinden ein und pflegen den ökumenischen Austausch.

»Religiöse Schulwochen sind lebensbegleitende Seelsorge und Sinnsuche.«

Unsere studentischen Mitarbeiter/innen sind während der Schulwoche die Ansprechpartner/innen für die Schüler/innen. Sie sind relativ nah an der Lebenswelt der Jugendlichen und können diese daher häufig besser erreichen. Trotzdem kommen auch sie manchmal mit irritierenden Lebenswelten in Kontakt. Hier ist ein aufmerksames Zuhören gefordert. Leicht ist man sonst in einer vorschnellen Wertung gefangen, gerade bei Jugendlichen. Gleichzeitig sind sie für die Schüler/innen die authentischen Vertreter/innen für Kirche. Deshalb werden sie oft gefragt: Glaubst du das, was die Kirche sagt? Dabei unterscheiden die Schüler/innen oft nicht mehr zwischen evangelischer und katholischer Kirche. Es ist uns daher wichtig, dass unsere Mitarbeiter/innen authentisch und überzeugend über den eigenen Glauben, die eigene Kirche, aber auch die andere Konfession Auskunft geben können. Und das in wertschätzender Weise – denn sonst würde Ökumene vor Ort nicht gelingen.

Ein Schüler bemerkte beispielsweise: „Ich trete später aus der Kirche aus, weil ich den Papst und seine Entscheidungen ablehne.“ (Es stellte sich übrigens heraus, dass der Schüler der evangelischen Kirche angehört.) In solchen Situationen erwarten wir dann auch von evangelischen Mitarbeiter/innen, dass sie ihm nicht beipflichten, sondern differenziert erläutern, warum sie persönlich den Papst für die evangelische Kirche für nicht erforderlich halten und warum andere Menschen die Institution des Papstes für sinnvoll erachten.

Bei den in unserer Arbeit mit pubertierenden Schüler/innen oft auftauchenden Themen Beziehung, Ehe / Familie, Sexualität ist es uns wichtig, dass die Mitarbeiter/innen die unterschiedlichen Standpunkte der Kirchen kennen und in die Gespräche einbringen. Sie sollen sensibel, aber auch theologisch profiliert auf die meist kritischen Fragen der Jugendlichen eingehen können.

In den einzelnen Gesprächsgruppen geht es manchmal um die Frage katholisch – evangelisch, aber eher um die Frage christlich oder nicht-christlich. Wir treffen Muslime, Christen, Hindus und zunehmend Schüler/innen die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Hier ist es wichtig, das eigene Profil zu kennen und die Besonderheiten der anderen Kirche im Blick zu haben, da die meisten Jugendlichen zwischen den christlichen Konfessionen nicht unterscheiden. Religiöse Schulwochen sind lebensbegleitende Seelsorge, thematisieren Zukunftsorientierung und Sinnsuche. Diese ist bei den Jugendlichen heutzutage nicht in erster Linie konfessionell geprägt, hier steht die Plausibilität von Religion überhaupt in Frage. Und da ist es gut, wenn wir als Christen gemeinsam an einem Strang ziehen und unsere Differenzen untereinander außen vor lassen können. Die Lebenswelt der Jugendlichen findet in einem immer stärker werdenden Maß in der Schule statt, deshalb ist die ökumenische Arbeit in den Religiösen Schulwochen aktueller als je zuvor.

"Wenn die Kirche zuhört, heilt und versöhnt, wird sie zu dem, was sie ist, wo es in ihr am hellsten leuchtet, lauterer Widerschein einer Liebe."

Roger Schutz 4

Zusätzlich erreichen wir in Religiösen Schulwochen auch Lehrer/innen und Eltern. Zu unseren Angeboten für Lehrer/innen kommen in der Regel Religionslehrer/innen oder Lehrer/innen, die sich der Kirche verbunden fühlen. Sie wünschen sich Impulse für ihr Selbstverständnis im Beruf, ihren Glauben und auch für ihr Katholisch- oder Evangelischsein, gerade wenn in der übergeordneten Institution Dinge geschehen, mit denen sie nicht einverstanden sind.

Bei den Elternabenden sind es meist die religiös ansprechbaren Eltern, die den Einladungen folgen, manchmal aber auch vehemente Kritiker/innen der Kirchen. So kommen dort neben dem eigentlichen Thema des Elternabends Themen wie Religionskritik, Institutionskritik aber auch seelsorgerliche Begleitung in der Auseinandersetzung mit der Theodizeefrage zum Zuge. Auch hier treten wir immer wieder in geschwisterlicher Verbundenheit auf. Dabei begleiten wir Eltern gemeinsam durch ihre theologischen Fragen. In einer säkularen Welt geht es ja erst einmal um das Christentum – und dann um die Konfession.

Das Nebeneinander aushalten genügt nicht;

*Wir müssen lernen,
miteinander anzupacken,
füreinander da zu sein,
dann können wir
wachsen,
erstarken,
vertrauen,
einander verbunden
frei bleiben.*

Max Feigenwinter 5

Ökumenische Zusammenarbeit bei den Religiösen Schulwochen hat vor allem mit unserem „Gegenüber“, den Schulen, zu tun. Hier treten wir grundsätzlich gemeinsam auf. Es kommt „das Team“ der Religiösen Schulwochenarbeit an die Schule. Hier ziehen wir an einem Strang. Die Organisation und Durchführung läuft stets gemeinsam. Wir halten im Team gemeinsam Andacht, und wir gestalten mit den Schüler/innen gemeinsam den ökumenischen Abschlussgottesdienst.

Dies alles ist nur möglich, weil wir uns als Personen mit unserer je eigenen Ausprägung christlichen Glaubens wertschätzen und respektieren und dies immer wieder untereinander zum Ausdruck bringen. Dazu gehört ein hohes Maß an offenem und vertrautem Gespräch, die Bereitschaft zu inhaltlichem Diskurs,

das gemeinsame Aushalten von Krisen und vor allem: das gemeinsame Feiern des christlichen Glaubens. Wir leben den Alltag ökumenisch bei der Arbeit, beim Essen, beim Beten, Singen und Feiern. Ökumenische Zusammenarbeit gelingt da, wo wir uns auf unsere Gemeinsamkeiten in einer zunehmend säkularen Gesellschaft besinnen. Sie gelingt dann, wenn wir um der Sache des Evangeliums willen gemeinsam zu den Menschen gehen, dorthin wo ihre Lebenswelt ist.

Charta Oecumenica 2001

„Die wichtigste Aufgabe der Kirchen in Europa ist es, gemeinsam das Evangelium durch Wort und Tat für das Heil aller Menschen zu verkündigen. Angesichts vielfältiger Orientierungslosigkeit, der Entfremdung von christlichen Werten, aber auch mannigfacher Suche nach Sinn, sind die Christinnen und Christen besonders herausgefordert, ihren Glauben zu bezeugen“.⁶

1 Vgl. Lehmann, Karl, Einheit der Kirche und Gemeinschaft im Herrenmahl, Hg.: DBK, Bonn, 2000, S. 7 und vgl. Huber, Wolfgang, Ökumene ist für Karl Kardinal Lehmann nichts Extravagantes, <http://www.ekd.de/aktuell/57554.html>, Stand 06.05.2014.

2 Ansprechpartner: Bistum Münster, Abteilung Schulpastoral: Markus Mischendahl, Erzbistum Paderborn, Referat Schülerpastoral: Indra Wanke; Evangelische Kirche von Westfalen, PI-Dienst an den Schulen: Angelika Ludwig; Lippische Landeskirche, Arbeit mit Schülerinnen und Schülern: Robert Noll.

3 Konfessionskundliches Institut Bensheim (Hg.): „Was eint? Was trennt? Ökumenisches Basiswissen, 2. völlig neu überarbeitete Auflage 2010, Verlagshaus Speyer GmbH.

4 www.kirchen.net/oekumene/page.asp?id=3743; Stand 05. Mai 2014

5 www.kirchen.net/oekumene/page.asp?id=3743; Stand 05. Mai 2014

6 Charta Oecumenica, Leitlinie 2, Seite 3, Originalfassung: Deutsch, Genf / St Gallen, April 2001, EEE20g.



Pfarrerin Angelika Ludwig
Evangelische Kirche von Westfalen
Pädagogisches Institut
Dienst an den Schulen

angelika.ludwig@pi-villigst.de



Markus Mischendahl
Bischöfliches Generalvikariat Münster
Abteilung Schulpastoral
Referat Religiöse Schulwochen

mischendahl@bistum-muenster.de

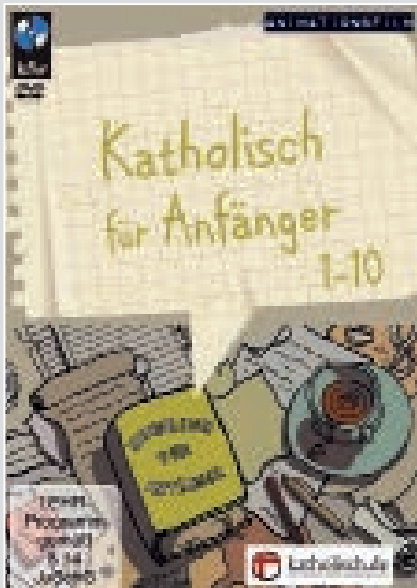


Jesus und die verschwundenen Frauen
44 min/f, Maria Blumencron, Österreich 2013

DVD-0584

Vor 2000 Jahren kündigte Jesus von Nazareth das Reich Gottes an, in dem alle Menschen gleich wären. In einer streng patriarchal geprägten Zeit war das revolutionär. Und so folgten ihm vielfach auch Frauen nach. Aufgrund einer männerzentrierten Sprache blieben sie in den Evangelien nahezu unerwähnt. – Die Dokumentation versucht eine Annäherung an biblisch überlieferte Frauengestalten um Jesus und in den frühen paulinischen Gemeinden. Porträtiert werden Maria aus Magdala, Lydia, Phoebe und Junia. Vor allem Maria aus Magdala wird ausführlich vorgestellt, inklusive der Verfremdungen, die diese Frauengestalt im Laufe der Jahrhunderte erfahren hat. Als Experten nehmen vier bekannte Theolog(inn)en dazu Stellung. Die Autorin Maria Blumencron versteht ihre Dokumentation als einen Appell an die katholische Kirche, den Frauen ihre ursprüngliche Bedeutung wieder zurückzugeben. – Mit Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Themen: Bibel, Frauen, Persönlichkeiten / Heilige
Ab 16.



Katholisch für Anfänger

10 x ca. 2 min/sw, Thomas Hagenhoff, Deutschland 2012

DVD-0585

Die Serie „Katholisch für Anfänger“ will es auf den Punkt bringen. In kurzen Animationsfilmen werden mit einfachen Worten, klaren Bildern und viel Humor zentrale Begriffe des katholischen Glaubens dargestellt. Die ersten zehn Folgen greifen folgende Themen auf: Katholisch, Auferstehung, Heilige, Beten, Sakramente, Beichten, Heiliger Geist, Messe, Wunder und Kirche. Die Grundanlage der Serie führt dazu, dass es „nichts zu entschlüsseln“ und keine „verborgenen Erkenntnisse“ gibt. Sie informiert einfach und in Kurzform über ein Thema des katholischen Glaubens. In jeder Folge wird ein thematischer Impuls gesetzt, der den Zuschauer dazu motivieren soll, sich zu dem jeweiligen Thema selbst zu positionieren: „Und was glaube ich? Wo stehe ich?“ – Mit Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Themen: Glaube, Kirche, Religion
Ab 10.



Das Gebet in den Weltreligionen

25 min/f, Gerhard Suchy, Deutschland 2012

DVD-0589

Das Gebet, ein religiöser Grundakt, der in der Form einer Bitte, des Dankes oder als Gespräch formuliert werden kann. Ob im Islam, im Christentum, im Buddhismus, im Hinduismus oder im Judentum – in allen fünf Weltreligionen geht es im Gebet um die Zuwendung zu ihrem Gott oder einer höheren Kraft. Menschen beten, um Trost, Stärke und Antworten zu finden oder weil sie in Zeiten der Hektik Besinnung suchen. Auch aus Tradition oder Pflichtgefühl wird gebetet. Der Nutzen des Gebetes lässt sich nicht in Studien messen. Die persönliche Erfüllung besteht für viele nur zum Teil darin, dass ihre Bitten erhört werden, als vielmehr in einem intensiven Kontakt mit ihrem Gott. – Mit Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Themen: Gebet, Glaube, Meditation, Religionen
Ab 12.

Hannah Arendt – Ihr Denken veränderte die Welt

109 min/f, Margarethe von Trotta, Deutschland / Frankreich / Israel / Luxemburg 2012

DVD-0593

Spielfilm über die Philosophin Hannah Arendt (1906-1975), vor allem ihre Beobachtung und Bewertung des Prozesses gegen Adolf Eichmann, die sie in ihrem Text "Die Banalität des Bösen" zusammenfasste. Verdichtet zum dynamisch erzählten Porträt einer höchst bemerkenswerten Denkerin, fesselt der Film als spannendes persönliches wie geistiges Drama, bei dem besonders die Schilderung des New Yorker Milieus der deutsch-jüdischen Emigranten um 1961 überzeugt. (Text nach: filmdienst 1/2013). Die DVD ist auch als Hörfilmfassung und mit Untertiteln für Hörgeschädigte und kapitelweise abspielbar. Sie enthält weiteres Bonusmaterial.

Themen: Juden / Judentum, Nationalsozialismus, Persönlichkeiten, Spielfilme
Ab 14.



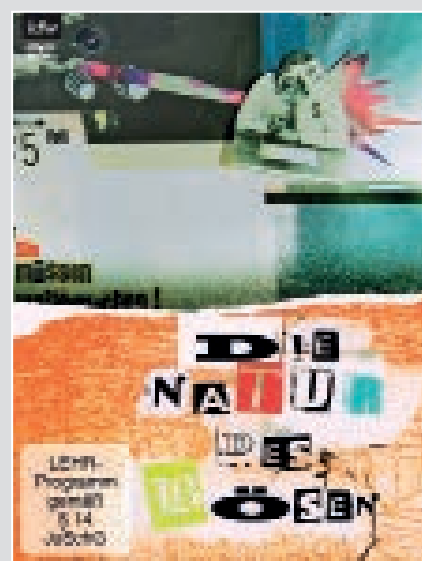
Die Natur des Bösen

44 min/f, Katharina Pethke, Deutschland 2012

DVD-0602

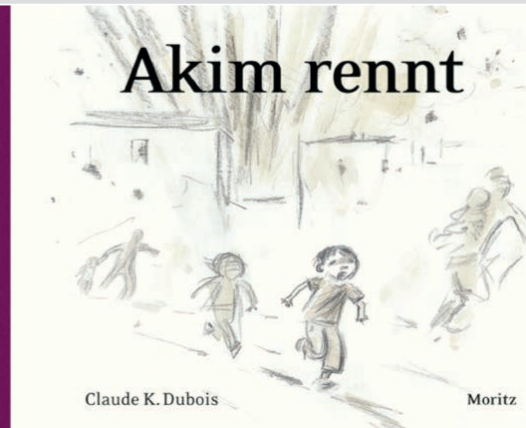
Was ist gut, was ist böse? Können Menschen schlecht sein - oder sind nur ihre Taten böse? Die Dokumentation geht diesen Fragen nach und wirft eine Vielfalt von Themen rund um das Phänomen des Bösen auf. Der Film stellt die These auf, dass Gut und Böse nicht so leicht definiert werden können, sondern einzig ihre Spuren wahrnehmbar sind. Es liegt in der Entscheidung des Menschen, etwas als gut oder böse zu beurteilen bzw. gut oder böse zu handeln. Verschiedene Personen, die beruflich mit dem Bösen konfrontiert sind, nehmen Stellung, wie sie dem Bösen begegnen und damit umzugehen versuchen. – Durch die Vielfalt der Blickwinkel und die sachliche Herangehensweise eignet sich der Film als Diskussionsgrundlage für Fragestellungen zu „Gut und Böse“ sowie zur Behandlung der Theodizeefrage. Ohne feste Lösungen und Antworten vorzugeben, regt er zum Nachdenken und zur Diskussion an. – Mit Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Ethik, Gewissen, Gott, Grunderfahrungen, Krieg, Leid, Werte
Ab 14.



Aktuelle Informationen aus der Mediothek & Bibliothek und umfangreiche Medienlisten zum Gesamtangebot unter www.bistum-muenster.de/mediothek oder **Telefon 0251 495-6166**
Öffnungszeiten: Montag – Freitag, 9 bis 17 Uhr

Akim rennt



Namenlos bleiben sie in unseren Nachrichten: Menschen, die im Krieg ihre Heimat verloren haben. Einem dieser Kinder hat Claude K. Dubois einen Namen gegeben: Akim, einem etwa fünfjährigen Jungen, der wie viele tausend andere Kinder auf der Flucht ist. In dem Preisbuch 2014 „Akim rennt“ erzählt die belgische Autorin und Illustratorin seine bewegende Geschichte. Sie beginnt mit dem Einfall von Soldaten in Akims Dorf am Kuma Fluss, eine Idylle, in der der Krieg weit weg zu sein scheint. Schüsse und Bomben zerstören das Dorf, Akim wird in den Strudel der fliehenden Menschen gerissen und sucht unter den Toten und Verwundeten vergeblich seine Familie. Mutterseelenallein streift er umher und findet glücklicherweise Zuflucht bei einer Frau, die ihn in den Armen hält und vor den Gräueln zu schützen versucht, bis er trotzdem – und wie viele andere Kinder auch – in die Hände der Soldaten fällt und gefangen genommen wird. Doch es gelingt ihm die Flucht, und nach langem Umherirren im Gebirge stößt er schließlich auf eine Gruppe von Flüchtlingen. Mit ihnen erreicht er den Fluss, sie überqueren in einem Boot die Grenze und werden im Lager einer Hilfsorganisation aufgenommen. Obwohl Akim jetzt in Sicherheit ist und ein Dach über dem Kopf hat, ist er untröstlich und allein. Es grenzt an ein Wunder, dass tatsächlich seine Mutter im selben Lager ist und ihr Kind (zumindest äußerlich) unbeschadet wiederfinden darf.

KATHOLISCHER KINDER- UND JUGENDBUCHPREIS 2014

In nur wenigen Sätzen beschreibt Claude K. Dubois diese nüchternen Fakten und malt dazu wie in einem Storyboard auf über 70 textlosen Seiten eine erschütternde Sequenz von Bildern des Grauens: schraffierte Kohlezeichnungen, die in ihrer Expressivität an Bilder von Käthe Kollwitz erinnern. Vor allem die nur schemenhaft erkennbaren Körperhaltungen der übermächtigen Soldaten und die Mimik des tapferen, traurigen Kindes berühren tief; Hände, die es erbarmungslos mit sich reißen, aber auch die Hände, die sich ihm rettend entgegenstrecken. Diese Bilder gehen dem Betrachter nicht aus dem Kopf, und sie können jüngeren Kindern auch nur gezeigt werden, weil Akim selbst in Zeiten tiefster Not immer wieder Fürsorge und Solidarität erfährt und am Ende aller Schrecken die Wiederbegegnung mit der Mutter erlebt

Hochaktuell und allgegenwärtig ist das Thema des diesjährigen Preisbuches, das Claude K. Dubois ihrer Mutter und Kindern „der Vergangenheit und Gegenwart, die Opfer der Kriege der Großen sind“, gewidmet hat. Die Frage nach einem würdigen Leben von Menschen auf der Flucht, nach ihrem Recht auf Schutz und Asyl kann in diesem Buch keine Antwort finden. Doch schafft es die Künstlerin, dass kleine und große Leserinnen und Leser sich nicht entziehen können, mit Akim zu bangen und zu hoffen, ihn beschützen zu wollen und ihm eine helfende Hand entgegenzustrecken. Schon dies allein macht das Buch zu Recht würdig für den Preis der Deutschen Bischofskonferenz: sollte – nach Papst Franziskus – doch die Kirche als Mutter und Hirtin die Herzen der Menschen erwärmen, sich ihrer annehmen, in der Nacht mit ihnen gehen und in ihr Dunkel hinabsteigen. (Vgl. Antonio Spadaro, Das Interview mit Papst Franziskus, Freiburg 2013, S.48)

Claude K. Dubois, Akim rennt, Frankfurt/M. (Moritz) 2013, Aus dem Französischen von Tobias Scheffel, 96 Seiten, 12,95 Euro, ab 8 Jahren

Jesus von Nazaret

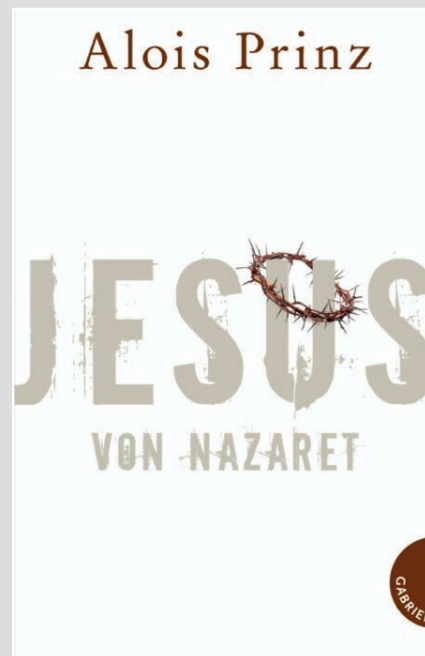
Berühmt geworden ist der Autor durch Biographien etwa über Ulrike Meinhof, den Apostel Paulus und Joseph Goebbels. Und nun Jesus von Nazaret! Eine große Herausforderung! Und ja, es gelingt Alois Prinz, das Leben eines Menschen zu erzählen, von dem historisch wenig nachweisbar ist, und der nicht nur ganz Mensch, sondern auch ganz Gott war.

In der Einführung stellt Alois Prinz klar, dass für ihn anders als bei anderen Gestalten der Weltgeschichte – Leben und Lehre Jesu nicht voneinander zu trennen sind. Dieser Linie folgt er in 11 Kapiteln, die er mit der Zwischenfrage „Wie sah Jesus aus?“ unterbricht. Er schöpft bei seinen reichhaltigen Schilderungen aus historischen und geographischen Daten, jüdischer Geschichtsschreibung, den Evangelien und ihrer Wirkungsgeschichte, den Apokryphen und der aktuellen Situation im Heiligen Land. Schließlich lässt er Theologen wie Joseph Ratzinger, Romano Guardini oder auch Hans Küng zu Wort kommen. So entsteht ein differenziertes Bild von Jesus, das ihn als sanften, aber entschiedenen „Rebellen“ zeigt, der sich den Menschen vorbehaltlos zugetan zeigt und in großer innerer Freiheit und tiefer Verbundenheit mit seinem Vater lebte. Alois Prinz folgt dabei dem Prinzip, „dass hier und da ruhig etwas ausgemalt, aber niemals nur ausgedacht sein darf.“ Seine Biographie besticht aber vor allem durch die vielfältigen Bezüge zu Literatur, Philosophie, Malerei und Film.

Ein Beispiel: Im Kapitel „Die große Loslösung“, der Erzählung vom zwölfjährigen Jesus im Tempel (Lk2, 41-52), bezieht er sich sowohl auf Friedrich Nietzsche als auch auf Franz Kafka und Franz von Assisi. Und immer wieder erweist er den großen Romanen von Fjodor M. Dostojewski seine Referenz!

Jugendlichen wird die eingängige Lektüre entgegenkommen, sie werden eingeladen, den vielen Anstößen nachzugehen, ihr Wissen aus dem Religionsunterricht, aus der Katechese aufzufrischen und eigene Schlüsse zu ziehen, denn „es gibt keine Gewissheit über Jesus von Nazaret, die wir einfach nur zu übernehmen bräuchten“. Wahrscheinlich werden erst erwachsene Leserinnen und Leser den schwierigen, doch geglückten Spagat zwischen Historie und Verkündigung in vollem Umfang zu ermessen wissen.

Alois Prinz, Jesus von Nazaret, Stuttgart (Gabriel) 2013, 240 Seiten, 16,95 Euro, ab 14 Jahren





Das Vaterunser

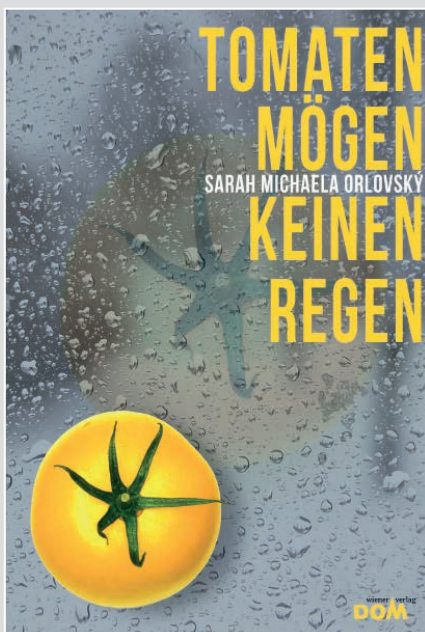
„Wo ist Gott?“ – „Wie kann ich mit Gott sprechen?“ – „Was kann ich Gott sagen, wenn mir die Worte fehlen?“ Wie immer stehen am Anfang bei Rainer Oberthür die Fragen. Erst nach dieser Heranführung stellt der Autor in ganzseitigen Texten das Gebet der Juden und Christen vor, „ein kleines Gebet, das die große Welt umspannt“. Die tiefgründigen Auslegungen der einzelnen Anrufungen und Bitten leben von einer starken poetischen Sprache und nehmen Bilder aus der Bibel, das ICH-BIN-DA des Exodus, die Psalmen oder auch Gedanken großer Theologen (etwa von Romano Guardini) auf. Die Texte spiegeln sowohl die unbedingte Nähe und Treue des menschengewordenen Gottes („er hat sein Ohr nah an deinem Herzen“, S. 16) als auch seine Andersartigkeit und Unvorstellbarkeit. Gott verbleibt als das Geheimnis, das er ist. Nach einer wirkungsgeschichtlichen Einordnung bringt die abschließende Übertragung des Vaterunsers in einfachen Worten die elementare Wahrheit des Gebetes auf den Punkt: „Was du bist, das soll auch so sein.“ (S.58)

Zu jedem Text hat die Künstlerin Barbara Nascimbeni beeindruckende farbenfrohe Bilder in unterschiedlicher Machart geschaffen: Mal korrespondieren sie konkret mit dem Text, mal sprechen die Illustrationen eine fremde, phantasievolle Sprache, die Kinder zu eigenständigen Deutungen des Gebetes einlädt.

Alles in allem: Ein Gebetbuch, das konsequent die Gottesbeziehung auch in ihrer Ambivalenz in den Mittelpunkt stellt und Kinder dazu anregt, sich selbst und ihr Leben mit Licht und Schatten diesem Gott anzuvertrauen; ein Gebetbuch, das sich wohltuend von vielen anderen abhebt, weil es jenseits jeder Infantilisierung sowohl theologischen als auch literarischen Ansprüchen in vollem Maße gerecht wird.

Rainer Oberthür, Barbara Nascimbeni (Ill.), Das Vaterunser, Stuttgart (Gabriel) 2013, 64 Seiten, 14,95 Euro, ab 6 Jahren

Tomaten mögen keinen Regen



„Wie ist es, wenn dich alle behandeln, als wärst du behindert? Nur weil deine Zunge oder deine Arme oder deine Beine nicht denselben Bewegungsradius haben wie die der meisten Leute?“ Den Alltag eines solchen Menschen, des 14-jährigen Hovanes, schildert die österreichische Autorin, und sie wählt dafür einen ungewöhnlichen Ort: Haus Bethlehem, ein Waisenhaus, das von zwei Ordensschwestern geleitet wird. Dort leben fünf Jugendliche, die alle etwas anders sind, zu einer Zwangsfamilie verbunden. Hovanes leidet darunter, dass es nichts gibt, was ihm allein gehört, weder ein eigenes Zimmer noch seine Freundin Lucine. Und er hasst es, wenn er beten soll, hat er es doch schon lange aufgegeben, von Gott etwas zu erwarten. Diese Innensicht aus der Perspektive Hovanes wird ergänzt durch einen zweiten Erzählstrang, in dem eine Redakteurin eine Reportage über Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen verfassen will und dazu das Haus Bethlehem aufsucht. Und schließlich spielt der Roman noch eine zeitlich vorgeschaltete Ebene ein, die Hovanes Selbstreflexionen nach einem schrecklichen Unfall eines Mitbewohners wiedergeben, an dem er schuldig zu sein scheint. Nicht alles wird in dem Buch aufgelöst, doch am Ende hat Hovanes gelernt, seine individuellen Fähigkeiten wahrzunehmen, sie anzuerkennen und ihren Wert für das Miteinander einzuschätzen.

Sarah Michaela Orlovský, Tomaten mögen keinen Regen, Wien (Dom Verlag) 2013, 176 Seiten, 19,90 Euro, ab 12 Jahren

Die Schüler von Winnenden

Fünf Jahre nach dem Amoklauf in Winnenden scheint die Zeit noch immer anders zu vergehen als vor dem 11. März 2009, dem Tag, an dem ein 17-Jähriger in der Albertville-Realschule sechs Mitschüler und drei Lehrerinnen erschoss. Doch nicht die Figur des Täters steht im Fokus dieses dokumentarischen Buches, sondern fünf Jugendliche und ihre ehemalige Lehrerin, die ihre Erinnerungen vom Tag vor der Katastrophe bis zur Gedenkfeier ein Jahr danach beschreiben. So unterschiedlich ihr Alter, ihr Lebenskontext, ihre Beziehung zu den Opfern auch sind, so sehr leiden sie doch alle unter den verheerenden Auswirkungen der Straftat, den traumatischen Erfahrungen, ihren inneren und auch äußerlichen Verletzungen. Ihre existenziell bedrohlichen Fragen nach dem Warum und auch die an Gott finden keine Antwort. Was ist, wenn man eine Fürbitte für den Täter und seine Familie im Gottesdienst nicht mitsprechen kann? Kritisch und differenziert setzen sich die Jugendlichen und ihre Lehrerin mit der Gestaltung der öffentlichen Gedenkfeiern, mit der Rolle der Medien, mit den psychologischen und seelsorgerischen Hilfsangeboten auseinander, die sie trotz aller Professionalität häufig nicht erreichen. Was eher zählt, sind die Gespräche mit Freunden, Eltern und Geschwistern, die gegenseitige Unterstützung und Solidarität, die die Hoffnung auf eine unbeschwerte Zukunft lebendig hält. „Wer aufgibt, verliert“, schreibt Jenny, eine der Schülerinnen. Was stärkt, ist das gemeinsame Engagement für Sicherheit an Schulen (konkret: strengere Gesetze zum Besitz und zur Aufbewahrung von Waffen).

Der Roman entstand in Zusammenarbeit mit dem Autor D.O. Bachmann. Seiner Sensibilität ist es zu verdanken, dass jede/jeder der Schülerinnen und Schüler von Winnenden mit eigener Stimme zu Wort kommt und daraus ein berührendes Gesamtzeugnis einer Gewalttat, ihren Folgen und ihrer Aufarbeitung entstanden ist, das die Diskussion um Erinnern, Vergessen und auch Vergeben nicht verstummen lässt.

Daniel Oliver Bachmann, Die Schüler von Winnenden, Würzburg (Arena) 2013, 168 Seiten, 9,99 Euro, ab 15 Jahren

Die Empfehlungsliste

76 Verlage haben sich im Jubiläumsjahr mit 253 Büchern am Wettbewerb beteiligt. Die Jury unter Vorsitz von Weihbischof Robert Brahm (Trier) hat ein Preisbuch und 14 Titel für die Empfehlungsliste ausgewählt. Einige Bücher, die vor allem für Religionspädagogen von Interesse sind, werden hier ausführlich dargestellt. Eine Liste aller Titel mit Begründungen der Jury kann unter www.dbk.de eingesehen werden; dort unter >>Initiativen<< -> Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis

Der Beitrag wurde bereits veröffentlicht in: Katechetische Blätter 04/2014, Kösel-Verlag in der Verlagsgruppe Random House, München.



Gabriele Cramer
Mitglied der Jury des katholischen
Kinder- und Jugendbuchpreises

g-cramer@t-online.de



Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral

Es gibt in der Schulseelsorge keine eins zu eins übertragbaren Methoden. Das Entscheidende ist immer der wache Blick für das, „was in der jeweiligen Schule ansteht bei der humanen Gestaltung dieses Lebensraums“ (Rendle, S. 10). Gemäß diesem Grundanliegen widmet sich das einleitende Kapitel zunächst dem Besonderen des Lebensraums Schule. Es ermuntert zudem in je eigenen Artikeln, Schulpastoral nicht nur als Schüler/innen-Seelsorge zu verstehen, sondern auch Elternpastoral in den Blick zu nehmen und zugleich Möglichkeiten zu prüfen, Lehrkräfte zu stärken und zu begleiten.

Der Sammelband eröffnet eine breit gefächerte Palette schulpastoralen Handelns. Unter DIAKONIA – MITGEHEN stellt er Schulseelsorge u.a. im Rahmen von Krisenintervention, von Mediation, im Umgang mit Tod und Trauer, aber auch in der wohl wenig bekannten Gestalt von Sozialexerzitien vor. Bei MARTYRIA, das nicht als Zeugnis-Geben übersetzt wird, sondern als MITSUCHEN und MITDEUTEN, finden sich Beiträge zum Beispiel zur Gestaltung eines Raums der Stille, zu spirituellen Kirchenentdeckungen, zu einem speziellen Sightseeing einer Stadt sowie zur Arbeit mit Spielfilmen in der Schulpastoral. Unter dem Aspekt KOINONIA – MITLEBEN geht es um Schulpastoral und religiöse Pluralität, um ein erlebnispädagogisches Lebenskompetenz-Programm für die Schule sowie um die Gestaltung von Klassentagen und die Begleitung von Schülermentoren. Schließlich werden unter LEITURGIA – MITFEIERN kleine Gebetszeiten, Outdoor-Gottesdienste sowie der Segen als wirkmächtiges Zeichen der Liebe Gottes vorgestellt.

Das abschließende Kapitel widmet sich Fragen der Planung, Reflexion und Präsentation schulpastoralen Handelns. Hier wird nochmals betont, dass es *die* Schulpastoral nicht gibt. „Schulpastoral muss immer wieder neu die Lebenssituation der Menschen sowie das System Schule in den Blick nehmen, um daran ihre Angebote auszurichten. ... In jedem Fall ist eine große Aufmerksamkeit auf die Prozesse und Schicksale notwendig. Eine lebensraumorientierte Pastoral muss flexibel handeln und Neues aufnehmen können.“ (S. 383)

Das einleitende und das abschließende Kapitel lassen deutlich werden, um was es Schulpastoral geht: um Achtsamkeit für die Menschen, für die strukturellen und systemischen Besonderheiten der jeweiligen Schule sowie für die Zeichen der Zeit. Im Wahrnehmen der konkreten Schule kann dann die mit Schulpastoral beauftragte Person (bzw. der zuständige Personenkreis) entlang der bekannten Kategorien Diakonia – Martyria – Koinonia – Leiturgia sich aus dem in diesem Sammelband dargebotenen reichhaltigen Ideenpool inspirieren lassen.

Ein sehr empfehlenswertes Buch für Seelsorgerinnen und Seelsorger mit dem Aufgabengebiet Schulpastoral ebenso wie für (Religions-)Lehrkräfte, die sich auf schulpastoralem Gebiet engagieren.

Rendle, Ludwig (Hg.): Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral, München 2013, Kösel-Verlag, ISBN 978-3-466-36885-3, 400 Seiten, 21,99 Euro

BEMERKENSWERT

Interkulturelles Lernen

„Indiens heilige Kühe“ lautete vor einiger Zeit der Titel einer Fortbildungsveranstaltung der Abteilung Religionspädagogik. Inzwischen wurde das von der Referentin angekündigte „Handbuch Interkulturelle Didaktik“ veröffentlicht. Die Autorinnen analysieren theoretische Hintergründe interkulturellen und globalen Lernens. Sie skizzieren anschaulich ihre Vorstellungen eines Konstruktes interkultureller Kompetenz und machen deutlich, was das für eine interkulturelle Didaktik in der Schule bedeutet. Eine beiliegende CD enthält zwölf Unterrichtseinheiten zum interkulturellen und globalen Lernen.

Ursula Bertels und Claudia Bußmann, Handbuch Interkulturelle Didaktik, Münster 2013, Waxmann-Verlag, ISBN 978-3-8309-2889-8, 236 Seiten 24,90 Euro

Arbeitshilfe für den Religionsunterricht zum Domjubiläum

Aus Anlass des Domjubiläums (26. bis 28. September 2014) erstellt die Abteilung Religionspädagogik des Bischöflichen Generalvikariats eine Arbeitshilfe mit dem Titel „Willkommen im Paradies“. Im Blick sind dabei vornehmlich Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 und die Frage, was für deren Verständnis des Paradieses heute von Bedeutung ist.

Die Arbeitshilfe wird zum Ende der Sommerferien an die Schulen der Sekundarstufen I und II im Gebiet des Bistums Münster versandt und hat neben konkreten Anregungen für eine Erkundung des Kirchenraumes eine Auseinandersetzung mit der Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies sowie die Umsetzung von Paradiesvorstellungen in der Kunst zum Inhalt. Weiter werden Anregungen für einen praxisorientierten Umgang mit dem Begriff „Paradies“ im Religionsunterricht gegeben sowie Vorschläge für die Behandlung von Liedtexten und Bildmaterialien aus der Werbung zum Thema gemacht. Schließlich finden sich auch eschatologische Elemente, die die Themen „Weltgericht“ und „Hoffnung auf Auferstehung“ umfassen.

Neues Pastorkolleg Schulseelsorge

Das Bistum Münster bietet erneut eine berufsbegleitende Fortbildung für Pastoralreferenten/innen, Priester und Lehrer/innen an, in der sich diese für die pastorale Arbeit in der Schule qualifizieren können.

Der Kurs besteht aus folgenden fünf Fortbildungseinheiten:

- Der Schulseelsorge ein Gesicht geben: 23. bis 26. Februar 2015
- Schule als Ort pastoralen Handelns: 18. bis 21. Mai 2015
- Beraten und seelsorglich begleiten: 16. bis 19. November 2015
- In Krisen intervenieren: 22. bis 25. Februar 2016
- Leben und Glauben kultivieren und feiern: 19. bis 22. September 2016

Darüber hinaus beinhaltet er zehn Gruppensupervisionssitzungen, eine Abschlussarbeit mit Reflexionsgespräch sowie die Zertifikatsübergabe im Rahmen eines Gottesdienstes.

Ein ausführlicher Flyer ist zu finden unter www.bistum-muenster.de > Schule und Erziehung > Schulpastoral.

Anfragen zur Teilnahme bitte bis zum 1. Dezember 2014 an

Dr. Gabriele Bußmann

bussmann-g@bistum-muenster.de
(Telefon: 0251 495-206) oder an

Verena Schrimpf

schrimpf@bistum-muenster.de
(Telefon: 0251 495-6143).

PARADIESISCH FAIR

REGIONAL • SOZIAL • INTEGRATIV • BIO



**PAULUS
KAFFEE**

Hier erhältlich:
DAS KLEINE PARADIES, Am Spiegelturm 2, Münster
www.domjubilaem.de

