

KIRCHE UND SCHULE

DIE FACHZEITSCHRIFT DER HAUPTABTEILUNG SCHULE UND ERZIEHUNG



Mit Vielfalt umgehen

Heterogenitätssensibler
Religionsunterricht

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Bischöfliches Generalvikariat Münster
Hauptabteilung Schule und Erziehung
48135 Münster, Fon 0251 495-412
www.bistum-muenster.de/schule

REDAKTION

Dr. Stephan Chmielus (verantwortlich), Georg Garz

KONZEPTION

Dr. Heiko Overmeyer, Abteilung Religionspädagogik

LAYOUT & SATZ

kampanile | medienagentur, Münster
www.kampanile.de

DRUCK

Druckerei Joh. Burlage, Münster | www.burlage.de

REDAKTIONSSEKRETARIAT

Bischöfliches Generalvikariat Münster,
Hauptabteilung Schule und Erziehung
Abteilung Religionspädagogik
Kardinal-von-Galen-Ring 55, 48149 Münster
Fon 0251 495-417, Fax 0251 495-7417
kluck@bistum-muenster.de

TITELBILD UND FOTOS

Dan Freeman / Unsplash (Titel),
Thomas Hirsch-Hüffel (6),
Dr. Anna-Katharina Szagun (12),
Dr. Stefanie Pfister (14, 16, 17),
Privat (22, 23, 24, 27, 28, 30),
Wiebke Retzmann (38)

ISSN: 2195-9447

Das verwendete Papier ist aus 100 % Altpapier hergestellt.

LIEBE KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN!

„Religionsunterricht – ein Auslaufmodell?“ titelte im September mit Blick auf den Mitgliederschwund der Kirchen ein Beitrag des ZDF. Die zurückgehende Zahl getaufter Schülerinnen und Schüler macht es inzwischen selbst in Bayern immer schwerer, die notwendigen Schülerzahlen und Lehrkräfte zusammenzubringen, um klassischen konfessionellen Religionsunterricht erteilen zu können.

Bereits vor mehr als zehn Jahren beschäftigte sich eine Rostocker Langzeitstudie mit der religiösen Entwicklung von Kindern in säkularen Kontexten. Grundlegende Erkenntnisse dieser Studie erläutert Dr. Anna-Katharina Szagun im ersten Beitrag der Rubrik SCHWERPUNKT.

Mit Blick auf den Religionsunterricht legt Dr. Stefanie Pfister diesen Ansatz aus.

In Nordrhein-Westfalen versucht man den geschilderten Problemen seit 2018 mit dem Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes Rechnung zu tragen. Der dritte Beitrag zeigt, wie sich Lehrer/innen darauf vorbereiten. Deutlich wird: Wenn Konfessionalität bei Schülerinnen und Schülern nicht mehr vorausgesetzt werden kann, wird die religiöse Identität der Lehrkräfte noch wichtiger als bisher.

Die Rubrik BEISPIEL dokumentiert Erfahrungen und interessante Modelle aus verschiedenen Schulformen, die zeigen, wie mit zunehmender kultureller und religiöser Vielfalt produktiv umgegangen werden kann.

Ähnlich beklemmend wie unsere Eingangsfrage klingt der Titel „Was wird aus Religion?“. Professor Englert liefert „Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation“; eine ausführliche Besprechung des lesenswerten Buches finden Sie unter der Rubrik SERVICE.

Weihnachten ist kein Auslaufmodell. Selbst im säkularen Berlin, in dem nur noch jeder vierte Bewohner einer christlichen Kirche angehört, wird es stimmungsvoll gefeiert. Das Erzbistum Berlin unterstützt seine Gläubigen dabei, an den Inhalt der Weihnachtsbotschaft zu erinnern. Das Motto der Aktion lautet „Gott kommt. Mitten ins Leben.“

Wir wünschen Ihnen, dass dieses Evangelium auch für Sie erfahrbar wird.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung
Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

INHALT

6 SCHWERPUNKT

- 6 Verständnis und Beziehung**
Zur Entwicklung von Gotteskonzepten in säkularen Kontexten
Dr. Anna-Katharina Szagun
- 14 „Gott ist heute für mich wie ein Balsam ...“ – Förderung vielseitiger Gottesvorstellungen im Religionsunterricht**
Dr. Stefanie Pfister
- 20 Stärkung durch Teilnehmer/innen-Orientierung**
Fortbildungsmodule zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an Grundschulen in NRW
Barbara Bader/Sabine Konevic

27 BEISPIEL

- 27 Unsere Vielfalt – unsere Stärke!**
Interreligiöses und interkulturelles Lernen an einer Grundschule in Rheine
Barbara Bögge/Cornelia Stitz
- 32 Heterogenität im Religionsunterricht der Sekundarstufe II**
Erfahrungen aus einem Weiterbildungskolleg
Jörg Oberbeckmann
- 36 Auf die Haltung kommt es an!**
Religiöses Lernen unter den Bedingungen von Vielfalt an einer Gemeinschaftsgrundschule
Wiebke Retzmann
- 40 Heterogenen Lerngruppen Raum geben**
Erfahrungen und Hintergründe des Dortmunder Projektunterrichts am Berufskolleg
Sebastian Bialas/Stefan Lüdorff

44 SERVICE

- 44 Sehenswert**
Neu in der Mediothek
- 46 Lesenswert**
Was wird aus Religion



FREMD SEIN

Zur Erfahrung mit dem Fremden gehört, dass diese Erfahrung auf sich selbst stößt. Erst die Begegnung mit dem Fremden weist das Eigene als das Eigene aus.

Das Eigene ist das Fremde der Anderen – wie das Andere eben nur das Fremde des Eigenen ist.

VERSTÄNDNIS UND BEZIEHUNG

ZUR ENTWICKLUNG VON GOTTESKONZEPTEN
IN SÄKULAREN KONTEXTEN

Es gibt Grundbedürfnisse, auf die Begleitpersonen von Bildungsprozessen ganz unabhängig vom Alter der Begleiteten in allen Bildungsbereichen zu achten haben. Jede/r möchte in seiner bzw. ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen und respektiert werden. Jede/r möchte wahrnehmbar zur Gemeinschaft dazugehören. Und jede/r möchte auch zeigen können, was sie oder er einbringen kann. Die mit der schulischen Inklusion verbundenen Herausforderungen brachten den Aspekt Heterogenität von Lerngruppen neu ins private wie öffentliche Bewusstsein.

von Dr. Anna-Katharina Szagun

Theologisch gesehen gehört der angemessene Umgang mit Heterogenität zum christlichen Erbe und ist bleibende Herausforderung auf allen drei Ebenen der Heterogenität.

- **Verschiedenheit:** Christlich biblisches Erbe ist, jeden Menschen als unverwechselbares Unikat Gottes zu sehen mit seinen Stärken und Schwächen: Wir sind mitnichten Schöpfer unseres Lebens, sondern Empfänger der Grundvoraussetzungen unserer Existenz. Niemand kann sich das Land, die wirtschaftliche oder gesellschaftliche Lage, die Konstitution, Begabungen oder gar die Familie aussuchen, in die hinein sie oder er geboren wird. Potenziale und Defizite sind Gaben oder eben Zumutungen. Ziel im Sinne des Reich-Gottes-Programms Jesu wird sein, eine Gemeinschaft zu fördern, in der man ohne Angst verschieden sein darf, das heißt so akzeptiert wird, wie man ist.
- **Veränderlichkeit:** Jesus ist immer wieder in Kontakt zu Menschen mit problematischer Vergangenheit getreten, das heißt hat ihnen zugetraut, dass sie sich ändern können. Ziel im Sinne des Reich-Gottes-Programms wird darum sein, durch ein Klima der Akzeptanz Räume zu schaffen, in denen sich jede/r durch Lernen verändern kann bzw. darf.
- **Unbestimmtheit:** Ein Klima, in dem Veränderung ermöglicht werden soll, ist darauf angewiesen, dass niemand festgeschrieben wird auf ein bestimmtes „Bild“, das ihn oder sie in Schubladen steckt: Wer oder wie ein Mensch wirklich ist, kann niemand gültig beschreiben. Wir nehmen immer nur winzige Ausschnitte von Menschen wahr, auch wenn wir meinen, sie genau zu kennen. Nur wenn wir auf Festschreibungen verzichten, kann sich Neues entwickeln.

Heterogenität von Lernausgangslagen: Paradigmenwechsel

Bis in die 1980er Jahre hinein dominierte in didaktischen Diskussionen zum Religionsunterricht

wesentlich der Vermittlungsaspekt. Die aufkommenden Stufentheorien zur religiösen Entwicklung¹ schienen verlässliche Aussagen dazu zu machen, mit welchen Lernständen bei letztlich als homogen konzipierten Adressaten zu rechnen sei: Je nach Stand der kognitiven Reife seien verschiedene religiöse Verstehens- und Argumentationsweisen vorhanden, welche alle Kinder mit steigendem Alter in einer klar abgegrenzten Stufenfolge durchschritten. Dies schien Sicherheit in der Unterrichtsplanung zu geben, zumal die Stufen bestimmten Altersklassen zugeordnet waren. Hatte ich zum Beispiel Erstklässler vor mir, also Stufe 1, könnte einfach entsprechend dieser Denkweise gearbeitet werden. „Fehlformen“ der Rezeption religiöser Inhalte erledigten sich mit zunehmender kognitiver Reife von selbst, verschwänden also.

All dies ist überholt. Die Annahmen der Stufentheorien passten bereits in den 90ern kaum zur Realität vieler Lerngruppen, noch weniger heutzutage, nachdem Individualisierung und Pluralisierung auch die ländlichen Regionen erreicht haben. Neue psychologische Erkenntnisse führten in den 90er Jahren in der Didaktik zum Perspektivwechsel von der Vermittlung zur Aneignung. Das Kind als Ko-Konstrukteur/in trat in den Fokus. In Rostock begann 1999 eine Langzeitstudie zur Entwicklung von Gotteskonzepten in mehrheitlich konfessionslosen Kontexten, welche die Stufentheorien zur religiösen Entwicklung wissenschaftlich auf den Prüfstand stellte.

Rostocker Langzeitstudie: Religiöse Entwicklung von Gotteskonzepten

In zwei Samples wurden ab Klasse 1 ca. 60 Proband/innen über Jahre mittels eines umfangreichen Methodenrepertoires untersucht, 25 Proband/innen davon bis zum Abitur. Im noch volklich geprägten Westen wurden ab 2009 ca. 140 weitere Proband/innen befragt, davon ab 2015 Kinder ab 3 Jahren, ebenfalls in Langzeitbeobachtung. Die Ergebnisse liegen in Forschungs-

bänden vor (Kinder erleben Theologie 1 bis 6, siehe Literaturverzeichnis).

Ankerbeispiele –

Gotteskonzepte als Spiegel von Lebenswelt

Natalie, evangelisch, 5,4 Jahre, geht mit ihrer Oma oft zum Friedhof, Gräber zu pflegen: „GOTT passt auf die Toten auf den Wolkenbetten auf“, allerdings nur auf die Gläubigen: die Oma ist evangelikal. Für Natalie bleibt die Aufpasser-Funktion Gottes jahrelang dominant. Mit 8,0 konstatiert sie: „GOTT ist ein Faultier. Der passt gar nicht auf.“

Josa vermisst seine voll berufstätige Mutter schmerzlich und erlebt seinen Vater (vier- bis fünfjährig) als durchgängig von Sanierungsarbeiten der Altbauwohnung absorbiert. Über ein Jahr lang dominiert in seinem Konzept Gott als jemand, der permanent am Haus baut, das er mit Maria bewohnen will.

Emma, evangelisch, 5,0 Jahre, betet für die krebserkrankte Oma, die aber immer kränker wird. Nicht verwunderlich, dass sie mit 5,5 Jahren über Gott sagt: „Der guckt nur auf die Sterne, aber nicht auf meine Oma.“

Erstklässler Peter, Baptist, nimmt gezwungenermaßen an vielen Aktionen seiner Gemeinde teil. Seine Familie wohnt im Gemeindehaus. Für ihn ist „GOTT wie ein Panzer“, der seine Bedürfnisse niederwalzt.

Peters Klassenkameradin Nora, konfessionslos, hat nie von Gott gehört außer in einem Film zu Abraham: Für sie ist Gott ständig in heißen Gebieten unterwegs und braucht daher Sonnenschutz.

Für Arne, Klasse 1, konfessionslos, Vater Biologe, ist „GOTT wie ein Würfel“, und er „schafft im Urwald immer neues Leben“. Sein Kommentar neunjährig: „da habe ich doch schon die Evolution gebaut.“

Eike, Kl.1, konfessionslos, erleidet häufig häusliche Gewalt durch die psychisch labile Mutter. Er sieht sich als winzige Schnecke auf einer unzugänglichen Insel, auf der er mit Gott wohnt: ein Sehnsuchtsbild.

Für Klassenkameradin Jana, Vater konfessionslos, Mutter katholisch-distanziert, ist Gott wie eine Statue, die Archäologen in Ägypten ausbuddeln und dann in einen Glasschrank stellen, halt alt, kostbar, aber nicht unbedingt alltagstauglich.

Für Hella, evangelisch, 11,3 Jahre, deren Familie aktuell am Alkoholismus des Stiefvaters leidet, ist „GOTT wie eine Brücke über die Verzweiflung“, die ihr Trost und Hoffnung schenkt, während für Horst, evangelisch, 11,10 Jahre, in dessen Familie gerade ein Scheidungskampf tobt, Gott wie ein „vorgetäuschtes Paradies“ ist.

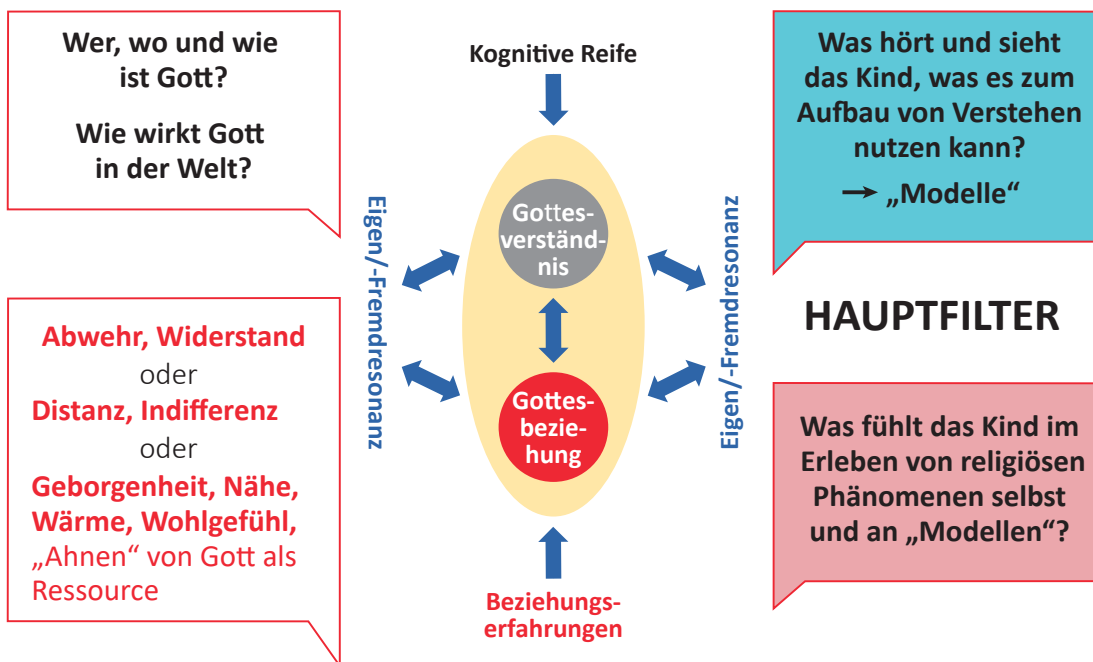
Diese Liste der Ankerbeispiele ließe sich um viele Dutzende verlängern.

Bedingungsfaktoren der Entwicklung von Gotteskonzepten

Gotteskonzepte sind mehrdimensionale Konstrukte.² Dem Gottesverständnis sind die kognitiven Aspekte zuzuordnen, der Gottesbeziehung die emotionalen und motivationalen. Das Konstrukt kann als Ellipse mit zwei Brennpunkten vorgestellt werden. Die in Wechselwirkung stehenden Dimensionen sind nur theoretisch zu trennen.²



Gottesverständnis (kognitive Dimension, Zuschreibungen enthaltend)



Gottesbeziehung (emotional-motivationale Dimension, meist primär)

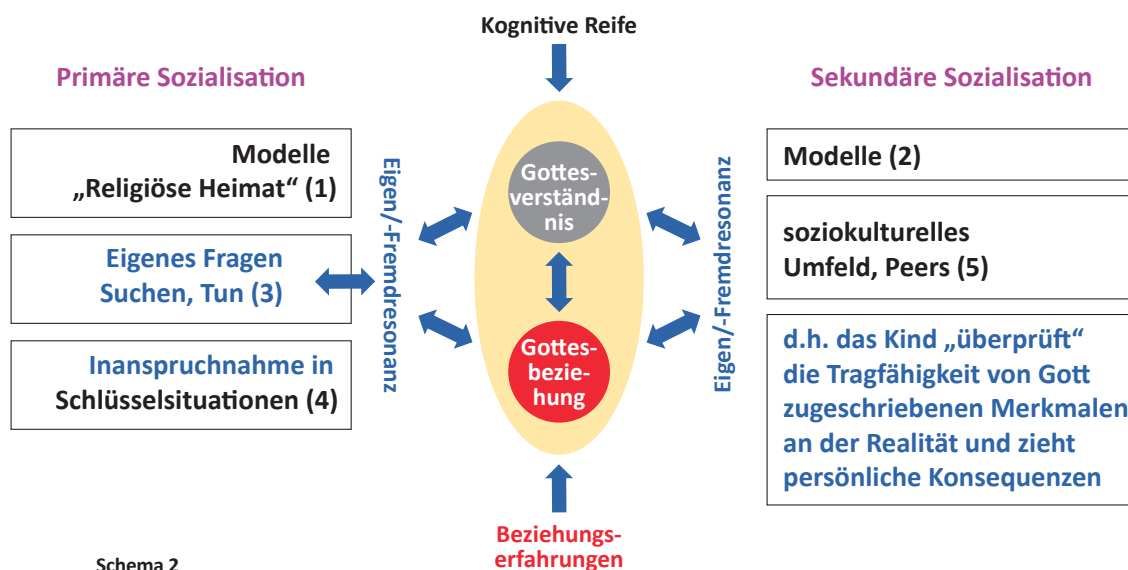
Schema 1

Schema 1 bildet modellhaft ab, woraus und wie ein Kind sein Gottesverständnis und seine Gottesbeziehung aufbaut anhand dessen, was es angeboten bekommt oder aber nebenbei aufnimmt. Als Ko-Konstrukteur wählt es, wesentlich nach emotionaler Eindringlichkeit, selektiv aus und interpretiert wie kombiniert Inhalte eigenwillig. Die zunächst fragilen Konzepte erweitern, vernetzen und verfestigen sich bei kontinuierlichen Anregungsimpulsen. Die Bildung einer Gottesbeziehung hängt zusammen mit vorauslaufenden Beziehungserfahrungen, einem mindestens ansatzweisen Urvertrauen. Im Gottesverständnis sind die Zuschreibungen enthalten, die wesentlich den Erwartungshorizont des Kindes Gott gegenüber bestimmen. Die Gottesbeziehung des Kindes kann – je nach eigenem Erleben bzw. nach gespürter Haltung des Umfeldes – negativ, indifferent oder positiv getönt sein. Die emotionale Dimension bildet bei den meisten Kindern das Primäre. Und die emotionale Tönung von religionshaltigen Phänomenen bleibt auch lebenslang der Hauptfilter bei der Aufnahme und Verarbeitung religiöser Inhalte. Kinder, die ohne Berührung mit Religion und mit neutraler, offener Haltung gegenüber Religion herangewachsen sind, tasten sich unter Umständen vom Gottesverständnis her an eine Gottesbeziehung heran. Da religiöse Inhalte in

Familien heute ohne Anlass kaum angesprochen werden, bilden Kinderfragen, jahreszeitliche Feste oder auch Todesfälle wesentliche Auslöser für religiös konnotierte Äußerungen von Erwachsenen, die Kinder in ihre Konstrukte einbauen.

Für das Kleinkind sind zunächst die religiösen Inhalte und Haltungen seiner Herkunftsfamilie verbindlich: Es orientiert sich an seinen familiären „Modellen“. Mit der Erweiterung des Interaktionsraumes ergeben sich vielfältige Veränderungen (Schema 2, S. 10). Zahl und Gewicht der Einflussfaktoren auf beide Dimensionen des Konstrukts nehmen zu. Prägt zunächst (1) fast nur die Herkunftsfamilie mit ihrer gelebten Religiosität, so können ergänzend oder anstatt einer religiös distanzierten bzw. indifferenten Familie schon früh (2) Personen der sekundären Sozialisation (Kita, Schule, Jugendgruppe etc.) als Impulsgeber bedeutsam werden. Außerdem sind Kinder im Fragen, Suchen und Tun selbst Motoren ihrer Entwicklung. Das heißt sie überprüfen (3) schon früh auch eigenaktiv ihnen vermittelte Aussagen an der Realität. Zum Beispiel fragt Lea, vierjährig: „Warum heißt Gott lieb, wenn er doch Splitter gemacht hat, die mir weh tun?“

Die Realitätsüberprüfung von Zuschreibungen wird nicht nur aus der Beobachtungsrolle



vorgenommen, sondern Kinder nehmen in Belastungssituationen (4) auch Gott gemäß dem in ihnen geweckten Erwartungshorizont persönlich in Anspruch und erleben dann, je nach den Ergebnissen ihrer Beanspruchung, eventuell herbe Enttäuschungen. Spätestens mit dem Schulalter (5) werden auch Peers zu wesentlichen Impulsgebern in beiden Dimensionen.

Die Vielfalt der Einflussfaktoren veranschaulicht Schema 3 (S. 12). Es bildet die Vielfalt von Faktoren ab, die bei der Entwicklung von Gotteskonzepten eine Rolle spielen können: Mittig der individuelle Binnenbereich mit seinen Aktivitäten und Resonanzen (blaue Pfeile).

Direkt anschließend finden sich die für eine explizit religiöse Thematik besonders wichtigen Faktoren (Kommunikationsräume, Zahl und Art der Anregungsimpulse, Kontinuität des Inputs, Emotionale Tönung), je einmal für beide Sozialisationsinstanzen. Der Einflussraum von Schule beziehungsweise Kita ist gelb unterlegt.

Daneben finden sich jeweils Faktoren, die materiell, sozial und kulturell Denken und Empfinden von Heranwachsenden prägen. Die umrahmende Ellipse steht für übergreifende Einflüsse, unter anderem der „Kulturellen Tapete“ mit ihrem teils zu Klischees mutierten christlichen Erbe. Unter diesem Begriff werden die Sprachspiele, Bräuche, Gebäude und Institutionen der christlichen Tradition verstanden, die auch in säkularen Kontexten fast allgegenwärtig sind und Heranwachsende mitprägen. Bei Antwortversuchen auf Fragen – insbesondere bei Todesfällen – begegnen Kinder

religiöse Sprachspielen („Papa ist jetzt ein Engel; er sitzt auf einem Stern“) von klein auf, ebenso in Riten, Literatur, Musik, Kunst, Werbung etc., in noch volkscirchlichen Milieus stärker als im seit Jahrzehnten mehrheitlich konfessionslosen Ostdeutschland. Die „Kulturelle Tapete“ bildet auch in säkularen Kontexten unübersehbar eine Miterzieherin, vor allem durch Erwachsene, die das, „was man auf Kinderfragen so sagt“, unreflektiert an die nachwachsende Generation weitergeben. So gelangen Spuren der Vorstellung eines Mythenhimmels oft schon früh und massiv in Kinderköpfe: Ein dort thronender Gott, umringt von Engeln und Toten, der alles überblickt und als Wettermacher, Aufpasser und Nothelfer fungiert. Die früh eingepägten Bilder sind oft äußerst stabil, da sie kaum durch spätere Kommunikation verändert werden.

Gemäß dem spezifischen Zusammenspiel der vielfältigen Einflussfaktoren bildet jedes Kind ein ganz individuelles Gotteskonzept aus, das sich je nach Anregungsmilieu und eigenen Erfahrungen immer wieder verändern kann.

Muster von Zusammenhängen

Die Analyse einer größeren Zahl von Entwicklungsverläufen lässt aber Muster von Zusammenhängen erkennen, die nachfolgend aufgelistet werden.

Schlüsselrolle von Sozialisation:

Erwachsene prägen umfassend und nachhaltig

- Beziehungen und emotionale Tönung sind Hauptfilter der Rezeption religiöser Phänomene.
- Heranwachsende nehmen seismographisch die „echten“ Positionen von Erwachsenen auf.

- Von Gleichaltrigen mitgebrachte Gotteskonzepte variieren stark je nach Beziehungsklima, Breite und Offenheit des Anregungsmilieus und der Lebensrelevanz des Glaubens in der Familie.
- Modelle sind zentral wirksam, sowohl für wie auch gegen den Glauben: Komplexe Modellwahl, auch in sekundärer Sozialisation. Bei Kindern aus „frommen Kontexten“ bildet die Gottesbeziehung meist das primäre Bestimmungselement.
- Anthropomorphismus ist wesentlich durch Erwachsene induziert. Er zeigt sich nachhaltig fixiert bei atheistischem beziehungsweise fundamentalistischem Hintergrund und wird durch die „Kulturelle Tapete“ laufend verstärkt. Anthropomorphismen fehlen bei Kindern aus religiös reflektierten Kontexten fast völlig.
- Frühe anthropomorphe Konzepte enthalten überwiegend bereits transzendenzbewusste Elemente, bereits Vierjährige können unterscheiden zwischen dem, was menschlich machbar ist und was nicht: Sie sind offen für eine geheimnisvolle Kraft hinter Welt und Leben (Gott als „Geheimnis der Welt“).
- Kinder bringen zunächst fragile Teilbegriffe mit. Je nach Anregungsimpulsen, individuellem Interesse und Kommunikationsräumen erweitern, korrigieren und systematisieren sie mit steigendem Alter ihr Konzept, falls keine emotionalen Barrieren (zum Beispiel Familienloyalität) dagegenstehen.

Kinder als theologisch produktive und kompetente Subjekte

- Schon junge Kinder sind zum aktiven (früh) und passiven (später) Metaphern-Umgang fähig,
- ihre teilweise hoch abstrakte Weisheit steckt jedoch in, intuitiv gefundenen, konkreten Bildern.
- Die Entfaltung und Klärung des Mitgebrachten braucht Anregungen, Kommunikation, Freiräume,
- die Verbalisierung ihrer Bilder beziehungsweise Gotteskonzepte ist an die kognitive Entwicklung gebunden.
- Schon bei Schuleintritt zeigen Kinder neben der Tendenz zu buchstäblichem Verstehen Ansätze zu Symbolkritik wie Ansätze zu echtem Symbolverstehen (im Sinne einer „zweiten Naivität“).

Lebenserfahrung, Weltbild und Gottesverständnis müssen vereinbar sein

- Das Gottesbild spiegelt die Lebenswelt, weist in seiner Vieldeutigkeit aber darüber hinaus.
- Die individuelle Kernthematik kann, falls die

Inanspruchnahme Gottes dafür als hilfreich erfahren wird, den Kristallisationspunkt einer Gottesbeziehung bilden.

- Ein nicht mit der Erfahrung kompatibles Gottesverständnis be- oder verhindert die Gottesbeziehung.
- Naive Konzepte, insbesondere das Konzept eines „lieben Über-Vaters“ der bei Wohlverhalten Sicherheit und Wohlergehen garantiert, enden in Sackgassen (Enttäuschungsatheismus).
- Mit kognitiver Reife nimmt die Tendenz zu Abstraktion und Systematisierung zu (Theismuskrisis).
- Ergänzende non-theistische Bilder brauchen Raum und kompetente Kommunikationspartner/innen.
- Das Bibelkonzept fördert oder aber verbaut ein mitwachsendes Gotteskonzept.

Bezieht man diese aus der Forschung gefilterten Einsichten in didaktischen Entscheidungen mit ein, so ist bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen schon viel gewonnen. Ehe die konkrete Praxis angesprochen wird, ist jedoch zu klären, was denn Ziel der Begleitung von Heranwachsenden auf ihrem religiösen Weg sein kann oder soll: Religiöses Wissen? Gottvertrauen? Ersteres wäre – (mir, der Autorin) – zu wenig, letzteres ist – als Geschenk Gottes – un verfügbar: Was vermag religiöse Erziehung dann überhaupt?

Eine Karikatur hilft vielleicht weiter: Da steht eine Person und schöpft offenbar Wasser aus der Tiefe: Die Kinder erleben ein Modell, das, mindestens punktuell, aus „Lebensglauben“ Orientierung, Kraft, Mut und Zuversicht schöpft. Haben sie eine gute Beziehung zum Modell, so kann dies „anstecken“ im Sinne von Mitschwingen, Resonanz. Das motiviert, sich auf Zapfgeräte wenigstens probeweise einzulassen, also sich für die religiöse Dimension ein Stück weit zu öffnen. Mehr als „Hebammendienste“ kann religiöse Erziehung nicht dafür leisten, dass ein Kind irgendwann selbst aus der Tiefe schöpft. Aber die Forschung zeigt, dass sich ohne „ansteckende“ Modelle kaum jemand auf einen religiösen Weg begibt. Und wirklich ansteckend sind nur Menschen, die sich und anderen nichts „religiös vorspielen“, sondern, bei aller Brüchigkeit, authentisch in dem sind, was sie sagen und tun. Klärung der eigenen religiösen Biographie gehört daher unverzichtbar zu den Aufgaben religiöser Erzieher/innen.

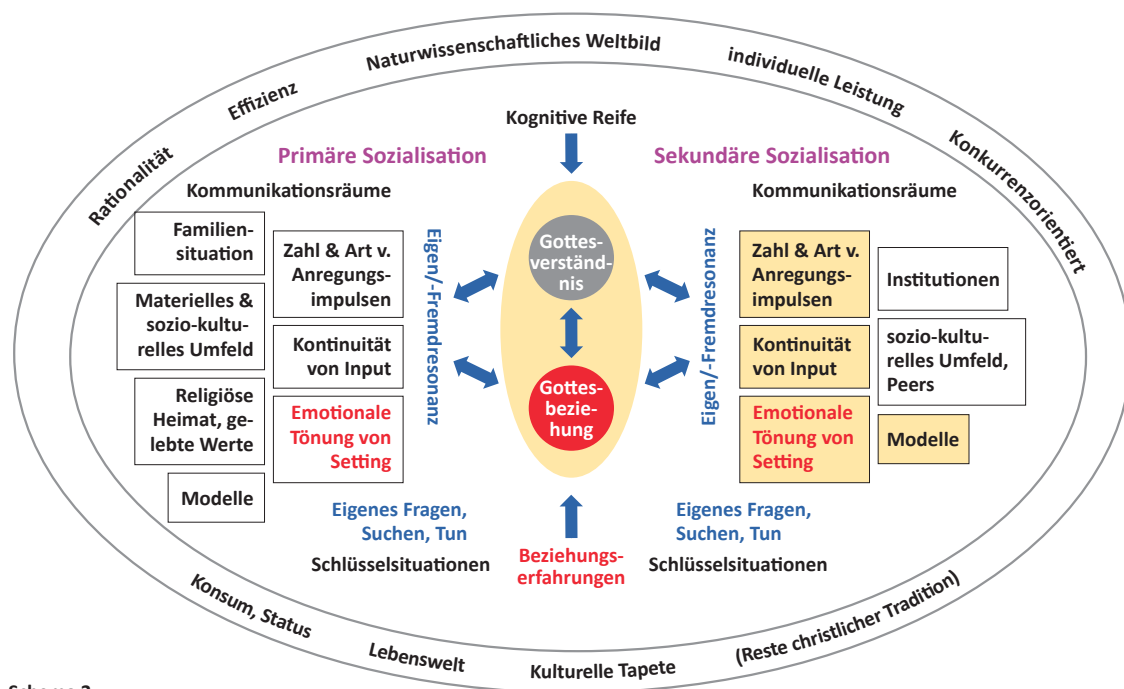


Sensibilität für Vielfalt entwickeln³

Die Einsicht in die Heterogenität der Rezeption von religiösen Inhalten ist ein uraltes Gut der biblischen Tradition. Schon in der rabbinischen Literatur hieß es, es habe Tausende von Fassungen der Zehn Gebote am Sinai gegeben. Denn jeder habe die Weisungen JHWHs anders gehört. Das heißt, schon im Judentum wurde die Heterogenität der Rezeption reflektiert. Und das Jesus zugeschriebene Gleichnis vom vielfachen Ackerfeld (Mk 4,1-9, Mt 13,1-9, Lk 8,4-8) zeigt, dass dies auch frühen Christen bewusst war. Dass dieser Tatbestand phasenweise in der Didaktik ausgeblendet wurde, ist bedauerlich, aber hoffentlich inzwischen überwunden.

Zum Umgang mit Heterogenität ein paar grundsätzliche Anregungen: Schema 3 kann ich zum einen entnehmen, in Bezug auf welche Faktoren

sich die Kinder einer mir noch unbekanntem Lerngruppe unterscheiden, zum anderen zeigt es meinen relativ begrenzten Wirkungsbereich. Die Unterschiede in den Haltungen (→ Gottesbeziehung) wie in den Vorstellungen (→ Gottesverständnis) werden durch die bisherige primäre und sekundäre Sozialisation beträchtlich sein, entsprechend auch die Motivation, überhaupt am Religionsunterricht teilzunehmen (Echtes Interesse? Elternwunsch? Alternativ-Lehrkraft „doof“? Leichteres Punktesammeln erwartet?). Da der Beziehungsaspekt die zentrale Rolle spielt für die Chance der Eröffnung eines Resonanzraumes, der für die religiöse Dimension öffnet und ein Mitschwingen in einer Resonanzbeziehung ermöglicht, bildet der Aufbau eines von Wertschätzung, Akzeptanz und Zuwendung getragenen Klimas die Basis schlechthin, und zwar jenseits der von Kindern mitgebrachten Haltungen und Vorstellungen, also voraussetzungslos. Nur eine mindestens schon angebaute Vertrauensbasis bietet überhaupt die Chance für den zweiten Schritt, die Erkundung der, im Jugendalter gewöhnlich geheim gehaltenen, mitgebrachten Haltungen und Vorstellungen. Nur wenn ich die echten religiösen Haltungen und Vorstellungen von Kindern erfahre und nicht nur das „Religions-Ich“, kann ich meine Anregungsimpulse entsprechend ausrichten. Da schulisches Miteinander oftmals einem Haifischbecken ähnelt und es absolut nicht als „cool“ gilt, sich mit Religion zu befassen oder gar „religiös“ zu



Schema 3

sein, müssen Methoden zur Erkundung der Lernstände zu Gottesbeziehung und Gottesverständnis drei Bedingungen erfüllen: Sie müssen frei sein von Bewertungskriterien, voraussetzungslos bezüglich religiösen Wissens und maximalen Schutz bieten, zum Beispiel durch symbolische Verschlüsselungen. Nur dann wird Offenheit gewagt. Wenn Religionsunterricht das Mitgebrachte klären und auf angestoßene Veränderungen von Haltungen und Vorstellungen konstruktiv reagieren will, ist etwas wie „Antennendidaktik“ zu entwickeln, um fortlaufend Veränderungsprozesse wahrzunehmen. Antennendidaktik bedeutet, in Lernarrangements bewertungsfreie Instrumente einzubauen, die Rückschlüsse erlauben auf die Rezeption der religiösen Inhalte.

Literatur:

Die Bände der KET Reihe (= KINDER ERLEBEN THEOLOGIE)

- KET 1: Anna Katharina Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.
- KET 2: Anna-Katharina Szagun, Michael Fiedler: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008.
- KET 3: Astra Dannenfeldt, Astra: Gottes-

konzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2009.

- KET 4: Michael Fiedler: Strukturen und Freiräume religiöser Sozialisation. Religiöse Sozialisation und Entwicklung von Gotteskonzepten bei Kindern im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands - Acht Einzelfallstudien, betrachtet im Modell von Struktur und Freiheit, Jena 2010.
- KET 5: Hermann-Josef Wagener: Das Gebetsverständnis junger Menschen und die religiöse Entwicklung, Jena 2013.
- KET 6: Anna-Katharina Szagun: „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt!“. Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten, Gera, Jena 2018.

Kurzgefasste Forschungsergebnisse, kombiniert mit didaktischen Konsequenzen und vielfältigen Praxisanregungen

- Anna-Katharina Szagun: Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens, Hannover 2013.
- Anna-Katharina Szagun, Stefanie Pfister: Wie kommt Gott in Kinderköpfe? Praxis frühen religiösen Lernens, Gera 2017.

¹ Vgl. James Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991. Fritz Oser, Paul Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1998.

² Vgl. Bernhard Grom: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 2000.

³ Unter www.bistum-muenster.de/kus finden Sie eine Skizze ausgewählter Praxisimpulse. Die Autorin verdeutlicht darin, welche Konsequenzen aus Ihren Erkenntnissen für die religionspädagogische Arbeit zu ziehen sind.



Dr. Anna-Katharina Szagun
Universität Rostock
Professorin (em.) für
Religionspädagogik
anna-katharina@szagun.de

„GOTT IST HEUTE FÜR MICH WIE EIN BALSAM ...“

FÖRDERUNG VIELSEITIGER GOTTESVORSTELLUNGEN
IM RELIGIONSUNTERRICHT



Die 11-jährige Nina, Schülerin der Sekundarschule Ahlen/Westfalen, hat im Religionsunterricht ihre Gottesvorstellung mithilfe eines Materialarrangements kreiert. Ausdrücklich wies sie mich noch vor der Erstellung darauf hin, dass sie überhaupt nicht an Gott glaube und diese Aufgabe absolut nicht machen wolle. Am Ende der Stunde jedoch, als die anderen Schüler sie nach ihrer Gottesvorstellung befragten, hielt sie eine nahezu pathetisch gehaltene, klei-

ne Kurzandacht: „Gott ist für mich da – hier die grüne Wiese. Ich darf baden (Badeherzen) und ich bin wunderbar (zeigt auf den Balsam).“ Auf dem blauen Schild (im Bild sichtbar) hat Nina geschrieben: „Das tote Meer (im Hinblick auf das Salz) ist das dunkle Tal. Gott gibt mir Kraft + Erfolg. Ich bekomme ein volles Leben.“

von Dr. Stefanie Pfister

Das Thema „Gott“ im gegenwärtig herausgeforderten Religionsunterricht

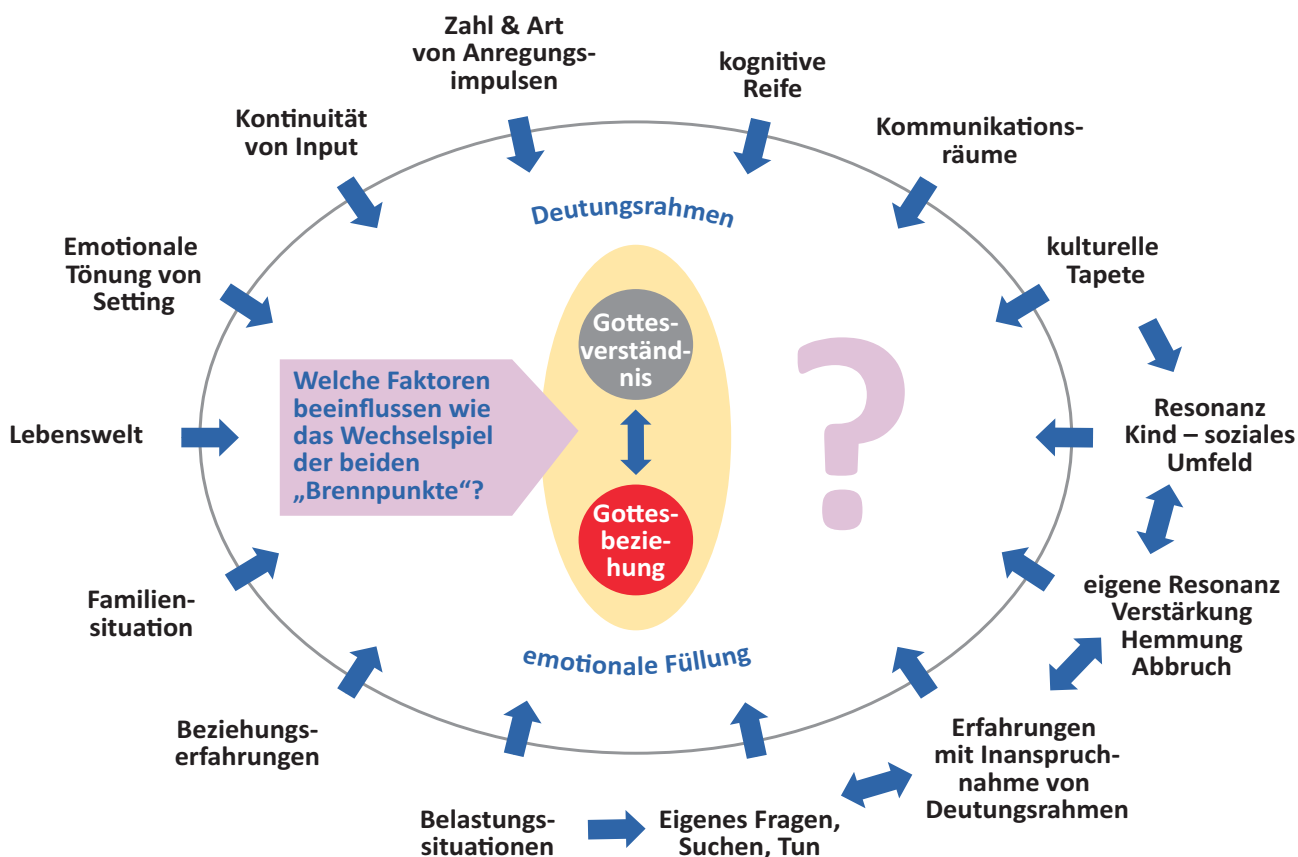
Unser gegenwärtiger Religionsunterricht wird derzeit durch viele Phänomene herausgefordert, insbesondere durch die oft skizzierte Vielfalt, und beschränkt sich nicht nur auf den unterschiedlichen Förderbedarf, sondern umfasst viele Dimensionen vorhandener Heterogenität wie Geschlechterrollen, sprachlich-kulturelle und ethnische Hintergründe, soziale Milieus, sexuelle Orientierungen und politisch-religiöse Überzeugungen. Damit eingehend steht der Religionsunterricht vor der Herausforderung der Pluralisierung, das heißt die Frage, wie Religionsunterricht den unterschiedlichen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen oder Konfessionslosigkeit gerecht werden kann.

Nicht neu ist die Tatsache, dass im Religionsunterricht trotz modern formulierter Kompetenzen und

Inhalte biblische Themen und das explizite Reden über Gott auch gern vermieden werden, weil sie als langweilig verschrien sind. Doch die Freiburger Professorin für Religionspädagogik Mirjam Schambeck beschreibt:

„Eine gegenwärtige Bibeldidaktik muss sich den Herausforderungen der postmodernen Schüler/innenwelten stellen. Sie muss bei den Schüler/innen, deren Fragen und Interessen ansetzen. Nur wo die Schüler/innen selbst als Fragende und Forschende zu Wort kommen, gelingt es, biblische Texte nicht als museale Dokumente vergangener Zeiten abzutun, sondern ihre orientierende und lebensverändernde Kraft in den Blick zu nehmen.“¹

Daher möchte dieser Artikel ermutigen, ausgehend von den Fragen und Vorstellungen der Schüler/innen der Frage nach Gott wieder verstärkt nachzugehen und dies mit dem eigenen Lebensthema zu verbinden.





„Wie kommt welcher Gott in Kinderköpfe?“ – Entwicklung von Gottesvorstellungen

Die Rostocker Religionspädagogin Anna-Katharina Szagun zeigt eindrucksvoll in ihrer Langzeitstudie und in weiteren Nachfolgeforschungen auf, dass die Entwicklung einer Gottesvorstellung vielen Einflüssen unterliegt.² „Ausgegangen wird – entsprechend der Rostocker Langzeitstudie – von einem Gotteskonzept, bei dem die kognitive (Gottesverständnis) und die emotionale bzw. motivationale Dimension (Gottesbeziehung) unterschieden werden. Das Modell kann als Ellipse veranschaulicht werden, in welcher die beiden Brennpunkte in dynamischer Wechselwirkung stehen.“³

Es wird deutlich, dass viele Faktoren – Anregungsimpulse, kognitive Reife, Kommunikationsräume, soziales Umfeld, eigene Aktivitäten und eigenes Suchen, Belastungssituationen, Familiensituationen, Lebenswelt, Beziehungserfahrungen, der Deutungsrahmen etc. – die Dynamik der Gottesbeziehung und des Gottesverständnisses der jeweiligen Kinder bestimmen und damit für das gesamte Gotteskonzept verantwortlich sind.

Dieses multifaktorielle Geschehen wird schon in der frühen Lebensphase für das eigene Gotteskonzept prägend. Lange Zeit wurde zum Beispiel in der Forschung kaum beachtet, dass auch jüngere Kinder ihre eigenen ausdrucksfähigen Gottesvorstellungen haben können. Der starke Einbezug von entwicklungspsychologischen Stufenmodellen bei den Untersuchungen unterstützte

diesen Prozess, da die wenig flexible Einstufung in bestimmte Entwicklungsphasen kaum Raum für individuelle Gotteskonzepte und deren Entwicklung bot. Doch mittlerweile ermöglicht die Kritik an entwicklungspsychologischen Stufenmodellen neue Zugangsweisen zur Thematik, da es immer sowohl um ein kognitives Gottesverständnis als auch um emotionale, motivationale Gottesvorstellungen geht.⁴

Um auch im Religionsunterricht diese Gotteskonzepte mit emotionalen und kognitiven Aspekten zu eruieren, zu fördern oder zu vertiefen, bietet es sich an mit kreativen Materialien zu arbeiten, damit nicht nur anthropomorphe Gottesvorstellungen entstehen.⁵

Die Aufgaben der Lehrkraft

Insgesamt wird deutlich, dass das Entstehen von Gotteskonzepten und Gottesvorstellungen im Religionsunterricht weiter zu fördern ist und viel spannendes Potential birgt. Der Lehrkraft kommt insgesamt die anspruchsvolle Aufgabe zu, den Raum für eine Bewegung zwischen biblischer Text- und Schüler/innenwelt zu fördern und dabei die vielseitigen eigenen Gottesvorstellungen wahrzunehmen. Dabei stellt die Lehrkraft mit ihrer persönlichen Enzyklopädie immer einen Teil des Raumes dar, innerhalb dessen die Begegnung stattfindet. Daher ist es wichtig, dass eine vorurteilsfreie Atmosphäre entsteht. Meine Kollegin Annchristin Lettmann formulierte es einmal wie folgt: „Denn nur, wer in einer angenehmen, wertschätzenden Atmosphäre lernt, kann, wird und möchte sich bei persönlichen Themen, wie sie im Religionsunterricht behandelt werden, öffnen.“ Und kaum etwas ist persönlicher als eine Gottesvorstellung.



Das eigene religiöse Gewordensein reflektieren können

Der Lehrkraft sollte ihr persönlicher Bezug, ggf. Vorurteile oder Vorerfahrungen, für die biblischen Texte und die impliziten Gottesvorstellung bewusst sein. Die Lehrkraft sollte sich zum Beispiel fragen: Welche biblischen Texte setze ich warum immer wieder gerne ein? Welche Gottesvorstellungen fördere ich dadurch? Welche vermeide ich? Wo regen sich Widerstände zu Gottesvorstellungen? Denn beim Erzählen oder Vorlesen biblischer Texte spielt auch immer die Glaubwürdigkeit des Lehrenden eine wichtige Rolle. Hilfreich für die Thematik „Gottesvorstellungen“ können folgende Fragen sein:

- „Wie war das bei mir?
- Wer oder was (Ort, Eigenschaften usw.) war Gott für mich als Kind?
- Welche Bilder von Gott gab es in der Vorstellungswelt der mich religiös prägenden Bezugspersonen?
- Waren es nur menschenähnliche oder auch symbolische?
- Wenn es nur menschenähnliche waren: Waren auch weibliche dabei?
- Was bedeuten diese Gotteskonzepte heute für mich?
- Welche neuen Bilder sind heute für mich tragend?
- Habe ich in unterschiedlichen Lebenssituationen vielleicht auch ganz unterschiedliche Gotteskonzepte?“⁶

Authentische Lehrerrolle leben

Zur Förderung von Gottesvorstellungen ist eine authentische Lehrerrolle wichtig, die sich aufrichtig für die Schüler/innen interessiert. Ich beginne meinen Religionsunterricht mittlerweile immer mit der Frage: „Was brennt euch auf der Seele?“ Man mag es methodisch eine „Plauderei“ (Grethlein/Lachmann) oder fachdidaktisch einen „Thematisch-problemorientierten Einstieg“ (Kaufmann) oder einfach „Small Talk“ (so meine Kollegen) nennen. Ich habe mich jedoch von meinen Schüler/innen überzeugen lassen, wie bedeutsam diese 5 bis 8 Minuten am Stundenanfang für sie sind. Jede/r kann sich beteiligen, kleinere Konflikte kommen ans Licht, größere Sorgen zu Hause werden genannt und Wunschthemen geäußert. Zur Authentizität gehört dabei auch, dass ich auch ehrlich antworte, was mir auf der Seele brennt. Sobald ich mich öffne,



was nicht immer leicht ist, weil man befürchtet, Lehrprofessionalität zu verlieren, entsteht jedoch ein Resonanzraum. Der Soziologe Hartmut Rosa bezeichnet Resonanz als das „prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache.“⁷ Dabei enthalte „Resonanz [...] einen Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit.“ Daher sehe ich es – mit dem Bonner Religionspädagogen Michael Meyer-Blanck – als die Aufgabe der Lehrkraft an, mit ihrer Fähigkeit zur Resonanz, mit ihrer Leiblichkeit und ihrer „Präsenz“ Resonanzboden zu sein und Resonanz im Religionsunterricht zu ermöglichen.“⁸

Zweifel aushalten und äußern können

Zudem sollte die Lehrkraft Ratlosigkeit von Kindern, Zweifel, Unsicherheiten und Nicht-Glauben der Schüler/innen aushalten und tragen können, wobei – methodisch durch Impulse, Fragen – gemeinsam Gedanken bzw. Gotteskonzepte der Kinder weiterentwickelt werden, ohne dass als Ergebnis eine Gottesvorstellung erwartet wird. Man sollte sich zum Beispiel vorher fragen, ob man es aushalten kann, dass keine der eigenen Schüler/innen eine Gottesvorstellung hat und wie man damit umgeht. Denn Schüler/innen spüren es, wenn sie etwas erwartungsgemäß anfertigen sollen. Hilfreich kann es auch sein, eigene Zweifel zu äußern, dies kann Denkprozesse anregen, irritieren oder Kinder zu eigenen Fragen ermutigen.

Emotionale Aspekte von Gottesvorstellungen fördern

Religiöse Begriffe sind in ein umfassendes Beziehungsgeschehen einzubeziehen (zum Beispiel in eine Ich-Beziehung, Beziehung zur Mitwelt, Umwelt und zu Gott). So können biblische Gottesvorstellungen mit den Gefühlen, Gedanken und Erfahrungen der biblischen Protagonisten verbunden und dadurch nachvollziehbarer werden. Dadurch können die emotionalen Aspekte der Gottesvorstellung gefördert werden.

Anbieten von kreativen Materialien

Bei den Untersuchungen zum Einfluss der Erzieher-Kind-Beziehung auf die Gottesvorstellung wird deutlich, dass die „Vielfalt und Einzigartigkeit der Gottesvorstellungen [...] überwältigend“⁹ ist und man dieser Vielfältigkeit nur durch multiperspektivische Untersuchungsmodi – nicht allein durch Gespräche oder Zeichnungen – gerecht werden kann. Stattdessen kann kreativer Ausdruck durch leibliches Lernen, Modellieren, Arrangieren von Materialien, darstellendes Spiel etc. als Untersuchungsparameter dienen, allein schon um auch Kinder mit verschiedenen Förderbedarfen verstärkt einzubeziehen. Die Materialarrangements ermöglichen auch ohne Einsatz biblischer Texte durch einen methodisch vielfältigen Umgang eine dynamische Begegnung zwischen biblischer Text- und Schüler/innenwelt.

Dynamik von Gottesvorstellungen fördern

Der Dynamik von Gotteskonzepten im Lebens- und Tagesverlauf sollte Rechnung getragen werden, indem Schüler/innen sich nicht festlegen müssen, sondern zum Beispiel ihre Gottesvorstellung an einem anderen Tag verändern oder erweitern, auch zerstören oder eine völlig neue kreieren dürfen. Für Schüler/innen ist es oft nicht mehr wichtig, ob eine Gottesvorstellung gleichbleibend vor ihnen steht, sondern die Eigenschaften können sich ändern. Wenn der Mensch – in vielerlei Hinsicht theologisch, anthropologisch, psychologisch etc. – als Beziehungswesen verstanden wird, kann mit Hellmut Santer festgehalten werden, dass „Gottesbilder nicht mehr als statische Momente aufgefasst“ werden, „die einer definierten Persönlichkeitsstruktur zuzuordnen wären und mit ihren vielfältigen Ausgestaltungen, Ambivalenzen und Veränderungen doch jede Typologie sprengen, sondern in ihrer geschichtlich-dynamischen Dimension erkennbar“ sind, „deren Bedeutsamkeit sich immer auf einen konkreten Menschen zu

einem konkreten Zeitpunkt unter konkreten Umständen bezieht.“¹⁰

Wissen um fachdidaktische Perspektiven und implizite Herausforderungen bestimmter Gottesvorstellungen

Fachdidaktische Perspektiven sollten in Bezug auf die Förderung der jeweiligen Gottesvorstellungen evaluiert werden, das heißt die Lehrkraft sollte sich fragen, welche fachdidaktischen Ansätze welche Gottesvorstellungen fördern könnten. Zudem sollten die Methoden zur Eruerung von Gottesvorstellungen „gegenstandsorientiert“¹¹ eingesetzt werden. Lehrkräfte sollten fachdidaktische Perspektiven daher kennen und für ihre Lerngruppe modifizieren, damit sie fachdidaktisch nicht einseitig agieren. Insbesondere im religiösen Symbolverständnis ist eine wichtige Weiterentwicklung zu beobachten, wie zum Beispiel in der Symbol- und Zeichendidaktik nach Meyer-Blanck¹², in welcher der Zeichennutzer, also das Kind, verstärkt in den Blick genommen wird. Diese und die performativen oder interreligiösen religionsdidaktischen Perspektiven sind ausbaufähige fachdidaktische Perspektiven für das Eruiere von Gotteskonzepten, in inklusiven und heterogenen Kontexten oder bei Kindern, die der Verbalisierung noch nicht fähig sind.

Reflexion über die Gottesvorstellung ermöglichen

Wichtig ist auch, dass die Lehrkraft den notwendigen Wechsel der Innen- zur Außenperspektive ermöglicht, zum Beispiel warum man eine bestimmte Gottesvorstellung kreiert hat oder was das Kind mit der Gottesvorstellung sagen möchte. Dabei können die Schüler/innen die Innenperspektive einnehmen (zum Beispiel bei der Gestaltung oder beim Gebet), diese aber auch reflektieren (zum Beispiel bei den Interviewfragen oder bei der Vorstellung am Tisch) oder auch eine Gottesvorstellung begründet ablehnen. Dazu gehört auch, dass die Lehrkraft eine eigene Gottesvorstellung mitgestalten oder eine selbst gestaltete Gottesvorstellung mitbringen und vorstellen kann. Meiner Erfahrung nach ist dies ein mutiger Schritt, weil man bisweilen auf Fragen trifft, denen man lieber ausweichen möchte, oder weil man an das eigene religiöse Gewordensein erinnert wird. Doch bei dieser Reflexion können nun auch die Schüler/innen als Gesprächspartner/innen fungieren, werden ermutigt und gemeinsam kann reflektiert werden.

Durch die notwendige Innen- und Außenperspektive ist auch das Wahrnehmen von mimetischen Lernprozessen im Religionsunterricht möglich, wobei Mimesis als ein Grundmodell des christlichen Lernens in den Evangelien verstanden wird. Mimesis ermöglicht dann den Schüler/innen, die laut eigener Aussage „nicht an Gott glauben“ oder diese Innenperspektive nicht einnehmen wollen oder können, doch die Beobachtung der Lehrkraft mit ihrem Wechsel von der Innen- zur Außenperspektive, wenn sie zum Beispiel ein Gebet spricht oder erzählt, dass ihr ein Gebet geholfen hat. Dabei können die Schüler/innen die Innenperspektive entweder nachvollziehen, ebenfalls einnehmen oder auch begründet ablehnen.

Resilienz fördernde Gottesvorstellungen unterstützen

Gottesvorstellungen in biblischen Geschichten bieten einen Orientierungsrahmen und das Kind „kann dessen Tragfähigkeit in seinem eigenen Leben ausprobieren.“¹³ Beispielsweise kann die Resilienz von Kindern, das heißt deren Fähigkeit durch Rückgriff auf soziale und persönliche Ressourcen mit Fragmentarität, Krisen, Unwägbarkeiten oder Behinderung umzugehen, durch die biblischen Geschichten gefördert werden. Dazu müssen diese Texte besondere Merkmale aufweisen,

beispielsweise die Bewältigung einer besonderen Herausforderung, Verantwortungsübernahme des Protagonisten, positives Selbst- und Weltbild der Hauptperson, Aufbau von sozialen Kontakten (zum Beispiel Mose, Josef, David etc.). Begegnungen zwischen Text und Leser entstehen dann, wenn sich die Kinder durch die Protagonisten wie Mose und dessen Gottesvorstellung, aber auch seine Zweifel, ebenfalls ermutigen lassen, wenn anhand biblischer Geschichten der Umgang mit Konflikten und Emotionen geübt werden kann oder wenn Schüler/innen die theologische Grundannahme wie die vorbehaltlose Annahme Gottes spüren und damit auf ihr Leben übertragen können.



Dr. Stefanie Pfister

Westfälische Wilhelms-Universität
Münster
Professorin (apl.) am Seminar für
Praktische Theologie und Religions-
pädagogik der Evangelischen Fakultät;
Lehrerin für Deutsch, Sport und
Evangelische Religionslehre an der
Sekundarschule in Ahlen
s.pfis@uni-muenster.de

¹ Mirjam Schambeck: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, S. 11.

² Vgl. zusammenfassend in: Anna-Katharina Szagun: „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt!“. Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten, Jena 2018.

³ Ebd., S. 25.

⁴ Vgl. zur Kritik an Stufenmodellen: Stefanie Pfister, in: Szagun: „Nur Gott selbst kann wissen ...“, S. 28-30.

⁵ Vgl. zur Methode der Materialcollagen versus Zeichnungen von Gottesvorstellungen ausführlich: Anna-Katharina Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (Reihe: Kinder erleben Theologie, hrsg. von Anna-Katharina Szagun, Band. 1), Jena 2006, S. 65-71.

Unter www.bistum-muenster.de/kus finden Sie als Download eine entsprechende Unterrichtsskizze, die flexibel und rasch einsetzbar ist und insbesondere diagnostisch zu Beginn einer Unterrichtsreihe zum Thema „Gottesvorstellungen“, aber auch während der Reihe zu biblischen Texten mit Gottesbildern eingesetzt werden kann.

⁶ Vgl. Anna-Katharina Szagun: Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens, Leipzig 2013, S. 12-13.

⁷ Hartmut Rosa: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016, S. 298.

⁸ Michael Meyer-Blanck: Maske und Angesicht. Klang und Resonanz. Zu einer Religionspädagogik einer Person, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Bd. 59 (2007), S. 4.

⁹ Sandra Eckerle: Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern, in: Jahrbuch Kindertheologie. Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Stuttgart 2008, S. 60.

¹⁰ Hellmut Santer: Persönlichkeit und Gottesbild. Religionspsychologische Impulse für eine Praktische Theologie, Göttingen 2003, S. 250.

¹¹ Stefanie Pfister, Matthias Roser: Fachdidaktisches Orientierungswissen für den Religionsunterricht. Kompetenzen, Grenzen, Konkretionen, Göttingen 2018, S. 8.

¹² Vgl. zur Weiterentwicklung des Symbolbegriffs: Michael Meyer-Blanck: Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2002.

¹³ Kirchenamt der EKD (Hg.): Wo Glauben wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der EKD, Gütersloh 2004, S. 23f.

STÄRKUNG DURCH TEILNEHMER/INNEN- ORIENTIERUNG

FORTBILDUNGSMODULE ZUM KONFESSIONELL-KOOPERATIVEN RELIGIONSUNTERRICHT AN GRUNDSCHULEN IN NRW

Konfessionelle Kooperation als Ausgangspunkt und Zielperspektive bestimmt seit vielen Jahren die intensive Zusammenarbeit von Sabine Konevic als evangelischer und Barbara Bader als katholischer Religionspädagogin. Ihre Erfahrungen aus der Begleitung des Modellprojektes konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht an der Ostwallschule in Lüdinghausen nutzten sie maßgeblich zur Entwicklung des hier dargestellten erfahrungs- und teilnehmerorientierten Fortbildungskonzeptes.

von Barbara Bader und Sabine Konevic

„Ich finde es bemerkenswert, dass man sich (wieder) mit der eigenen Konfession auseinandersetzt.“

„Diesen Tag empfinde ich als Stärkung der eigenen religiösen Identität – persönlich und auch als Lehrkraft – und auch als Stärkung des Faches.“

Solche und ähnliche Rückmeldungen hören wir immer wieder am Ende eines Fortbildungstages, den evangelische und katholische Religionslehrkräfte gemeinsam – konfessionell-kooperativ – durchlaufen. Diese sind Teilnehmer/innen obligatorischer Fortbildungsveranstaltungen für evangelische und katholische Religionslehrkräfte an Grundschulen¹, die sich für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (koko RU) entschieden haben und zu denen sie im Rahmen der Antragstellung bzw. kurz nach Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an ihrer Schule verpflichtet sind.

Seit Beginn des Schuljahres 2018/19 ist der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW an grundsätzlich allen Schulformen und somit auch an Grundschulen möglich. Was braucht es, um diese neue Organisationsform des Religionsunterrichts erlassgemäß², das heißt organisatorisch und religionspädagogisch angemessen, umzusetzen? Sicherlich ein tragfähiges fachdidaktisches und fachmethodisches Konzept³. Zunächst und ganz besonders aber braucht es Religionslehrer/innen, die kompetent und motiviert sind, dieses Konzept zu entwickeln, um es dann erfolgreich umsetzen zu können. Dabei werden sie im Rahmen der obligatorischen Fortbildungsveranstaltungen unterstützt, die die Kirchen gemeinsam verantworten und mit gemischtkonfessionellen Moderatorenteams anbieten. Hierfür wurden von uns Fortbildungsmodule für den Grundschulbereich entwickelt, erprobt und den Moderatorenteams zur Verfügung gestellt.

Heterogene Bedingungen und Voraussetzungen – Ausgangspunkte einer teilnehmer- und erfahrungsorientierte Konzeption

„Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ – dieses grundlegenden Motto, mit dem die gesamte Grundkonzeption des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in NRW überschrieben ist, leitete auch uns bei der didaktisch-methodischen Entwicklung der Fortbildungsmodule. Wichtige Erfolgsfaktoren für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, die wir aus unseren Erfahrungen im Modellprojekt in Lüdinghausen in die Fortbildungsarbeit integrieren wollten, waren dabei die erhöhte Konfessionssensibilität der Lehrkräfte sowie deren bewuss-

tere und gezieltere Kooperation im Rahmen des Modellprojektes. Um dies zu erreichen bedarf es einer Fortbildungsdidaktik, die die heterogenen Bedingungen und Voraussetzungen der teilnehmenden Lehrkräfte im Blick hat. Hier sind zunächst ihre unterschiedlichen Haltungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts an sich, ihre Konfessionsbewusstheit und -sensibilität sowie ihre dafür notwendigen theologischen Kenntnisse über die eigene und die fremde Konfession zu nennen. Des Weiteren galt es, die Heterogenität der Rahmenbedingungen wie etwa den Schulstandort, die Zusammensetzung der Schülerschaft, die Lehrerversorgung in den Fächern Evangelische und Katholische Religionslehre, schulspezifische Aspekte der Stundeplanung etc. ebenso zu berücksichtigen, wie die bisherige religionspädagogische (Zusammen-)Arbeit der beiden Fachkonferenzen – auch bezogen auf die bisherigen schulinternen Arbeitspläne. Darüber hinaus stellte die u. a. strukturelle Unterschiedlichkeit der beiden Lehrpläne für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht an Grundschulen in NRW eine weitere Herausforderung dar, denn diese verhindert eine naheliegende synoptische Vorgehensweise bei der notwendigen Verschränkung beider Pläne. Hier konnte auf die im Modellprojekt Lüdinghausen entwickelten und erprobten sogenannten Organisationspläne⁴ zurückgegriffen werden, die den Forderungen des Erlasses nach Abbildung der vorgesehenen konfessionsverbindenden und konfessionsspezifischen Unterrichtsthemen unter Berücksichtigung des erforderlichen Lehrerwechsels nachkommen und darüber hinaus auch noch die bisherigen Arbeitspläne der Schulen wertschätzend einbeziehen.⁵

Wenn es also – wie eingangs konstatiert – der kompetenten und motivierten Lehrkräfte bedarf, um ein so ambitioniertes Unterfangen wie den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erfolgreich zu realisieren, müssen Inhalte und Ziele der obligatorischen Fortbildungsveranstaltungen so angelegt sein, dass sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit der Selbstvergewisserung bezogen auf die eigene wie auch die Konfessionalität des RU eröffnen, ihrem Informationsbedarf gerecht werden und nicht zuletzt den teilnehmenden Lehrkräften maximale Unterstützung bei der Erstellung des im Rahmen der Antragstellung geforderten fachdidaktisch-fachmethodischen Konzeptes anbieten.

Obligatorische Fortbildungen in den Varianten A und B

Eine Differenzierung des Fortbildungsangebotes in die Varianten A und B ist nötig, da zunächst jeweils eine katholische und eine evangelische Lehrkraft in Typ A geschult werden, um die Fachschaften der antragstellenden Schule in die Lage zu versetzen, ein entsprechendes Konzept zu erstellen. Darüber hinaus müssen alle anderen Religionslehrkräfte der Schule – in Fortbildungen des Typ B – zeitnah nach Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ebenfalls entsprechend fortgebildet werden.⁶

Im Rahmen der Fortbildungsentwicklung wurden sowohl für die Fortbildungsvariante A als auch für die Variante B Qualitätsstandards festgelegt, welche den ausgebildeten Moderatorinnen und Moderatoren als Grundlage der jeweiligen ganztägigen Veranstaltung dienen.⁷ Die ersten beiden Bausteine der Fortbildungsvarianten sind identisch und vermitteln grundlegende Erfahrungen zur Bedeutsamkeit der Konfessionalität sowie Informationen rund um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Die anschließende Differenzierung der Fortbildungsvarianten zielt auf die Erstellung des schuleigenen Konzeptes (Typ A) bzw. dessen vertiefende Durchdringung und Anwendung (Typ B).

Das Bodenbild als Kernelement eines erfahrungs- und teilnehmerorientierten Fortbildungskonzeptes

Das Herzstück unseres Fortbildungskonzeptes ist die sukzessive Entfaltung eines Bodenbildes, das im Rahmen des ersten Bausteines entsteht und im Verlauf des Fortbildungstages immer wieder als Basis für weiterführende Informationen, Erkenntnisse und Erfahrungen dient. Aufgrund der damit verbundenen biografischen, am ganzen Menschen ausgerichteten methodischen Vorgehensweise, werden hierbei den Teilnehmer/innen wertvolle persönlichen Erfahrungen und auch Einstellungen bewusst gemacht und thematisiert. Unsere Erfahrungen aus den realisierten Veranstaltungen bzw. den Rückmeldungen der Teilnehmer/innen zeigen, dass hiermit die Basis für eine motivierte und sachgerechte Weiterarbeit der Teilnehmer/innen gerade auch hinsichtlich des im Rahmen der Antragstellung geforderten fachdidaktischen Konzeptes grundgelegt wird.

Bausteine Typ A

- 1 Konfessionelle Prägungen und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht
- 2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Hintergründe, Erlass und Antragsstellung
- 3 Fachdidaktisch-fachmethodisches Konzept I – Erläuterung und Hinführung zur konfessionsbedeutsamen Perspektive
- 4 Fachdidaktisch-fachmethodisches Konzept II – Bausteine für die Eigenarbeit

Bausteine Typ B

- 1 Konfessionelle Prägungen und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht
- 2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Hintergründe, Intentionen, Erlass
- 3 Vertiefende Auseinandersetzung mit dem schuleigenen fachdidaktisch-fachmethodischen Konzept I – exemplarisch am Themenschwerpunkt Kirchenraum⁸
- 4 Vertiefende Auseinandersetzung mit dem schuleigenen fachdidaktisch-fachmethodischen Konzept II – Bausteine für die Eigenarbeit

Baustein 1 – Die eigene Biografie als Startpunkt

Dass es sich beim konfessionell-kooperativen Religionsunterricht um eine Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts handelt, erstaunt bis irritiert zunächst viele Lehrkräfte, sehen sie dies doch als kontraproduktiv und rückschrittig an, da ihre religionspädagogische Arbeit – nicht nur aufgrund der oft sehr pluralen Schülerschaft – in der Regel von einer ökumenischen Grundhaltung geprägt ist und nicht selten in einem sogenannten „ökumenischem“ Religionsunterricht⁹ stattfindet. Daher setzt der erste Baustein, in dem es um die eigene konfessionelle Prägung und deren Auswirkung auf den Religionsunterricht geht, bewusst zu Beginn der

Fortbildung stark ganzheitlich und bei den Teilnehmer/innen an.

Unter der Fragestellung „Bin ich evangelisch oder katholisch?“ werden die Teilnehmer/innen zunächst aufgefordert, sich bezogen auf die eigene Konfession mittels eines kleinen Stellvertreters aus Holz¹⁰ so zu positionieren, dass dadurch dem persönlichen Empfinden und Erleben Ausdruck verliehen wird. Viele Teilnehmer/innen benutzen hierfür mehr als eine Holzfigur, da sie differenzieren zwischen ihrer grundsätzlichen konfessionellen Prägung und ihrem erlebten religiösen Alltag, zum Beispiel in einer konfessionsgemischten Ehe und Familie oder als Lehrkraft



In einem zweiten Schritt setzten sich die Teilnehmer/innen in konfessionshomogenen Kleingruppen mit der Frage auseinander, was ihrer Meinung nach typisch für die eigene Konfession ist. Alle Aspekte werden einzeln auf kleine Karten geschrieben, die anschließend kommentiert von den Gruppen in das Bodenbild eingefügt werden.

Im Plenum können dann über Nachfragen und Strukturierungshinweise neue Einsichten eröffnet und Informationen geben werden. Hierbei geht es nicht um Vollständigkeit, vielmehr setzt auch diese Phase bei den Erfahrungen bzw. den Biografien der Teilnehmer/innen an (s. Abb. 2 und 3).



Gerade diese Phase deckt immer wieder Missverständnisse und Vorurteile gegenüber der fremden Konfession aber auch Wissens- bzw. Erfahrungslücken in der eigenen Konfession auf. Subsummiert werden können die angesprochenen Aspekte unter den Differenzen, die es mit Blick auf das Kirchen-, Amts-, Bibel- und Sakramentsverständnis zwischen den Konfessionen gibt. Eine sensible Moderation führt an dieser Stelle oft zu einer Erweiterung der Sichtweise auf Konfessionalität – ohne dabei die ökumenische Grundhaltung zu vernachlässigen – und bietet den Teilnehmer/innen über entsprechende schriftliche Informationen Gelegenheit zur vertiefenden persönlichen Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten.

In einem dritten Schritt werden nun in den weiterhin konfessionshomogenen Kleingruppen die konfessionspezifischen Themen und Inhaltsfelder memoriert, die der jeweilige Lehrplan für Katholische bzw. Evangelische Religionslehre vorsieht. Diese werden auf größere Karten geschrieben und in das Bodenbild integriert. Da auch hier wieder von spontan abrufbarem Wissen der Gruppen ausgegangen wird, ist erneut der aktuelle Erfahrungshorizont maßgebend und zunächst nicht der jeweilige Lehrplan. In der anschließenden Auswertung im Plenum wird nun auf Vollständigkeit geachtet. Sollten konfessionspezifische Themen nicht (mehr) im Blick sein, wird über Ursachen hierfür tiefergehend reflektiert.

Da es einige Themenfelder gibt, deren Inhalte und Ziele konfessions-spezifische Aspekte aufweisen, die aber weder ausschließlich der katholischen noch der evangelischen Seite zuzuordnen sind,

werden diese in der Mitte des Bodenbildes der konfessionsverbindenden, ökumenischen Position zugeordnet (s. Abb. 4).



Baustein 2 – Informationen

Mit den Erkenntnissen und Erfahrungen aus Baustein 1 werden daran anschließend die wesentlichen Informationen zu den Hintergründen, der Erlasslage und zur Antragstellung vermittelt.

Baustein 3 – Konfessionelle Perspektiven wahrnehmen und berücksichtigen

Innerhalb des dritten Bausteins wird wiederum das Bodenbild genutzt, um die Teilnehmer/innen damit vertraut zu machen, dass Themenfelder und Inhalte des Religionsunterrichts unter dem Gesichtspunkt der konfessionellen Perspektive unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können. Diese Kategorisierung erleichtert die entsprechende vom Erlass geforderte Abbildung konfessionsverbindender bzw. -spezifischer Aspekte im geforderten Konzept¹¹:

Hierbei handelt es sich um Themenfelder und Inhalte,

- bei denen die konfessionelle (katholische oder evangelische) Perspektive notwendig ist (zum Beispiel Sakrament der Eucharistie; Reformation). Diese müssen auch im konfessionell-koperativen Religionsunterricht von einer Religionslehrkraft der entsprechenden Konfession unterrichtet werden,
- bei denen die konfessionelle Perspektive interessant ist, die jedoch kein Spezifikum der einen oder anderen Konfession darstellen (zum Beispiel Kirchenraumerkundung), diese können

von einer evangelischer oder einer katholischen Religionslehrkraft (günstigstenfalls im Team) unterrichtet werden,

- deren konfessionelle Perspektive nicht bedeutsam sind (zum Beispiel Mose, Passion und Auferstehung); hier ist auch die Konfession der hierfür vorgesehenen Religionslehrkraft nicht bedeutsam.

Nachdem bisher vor allem der Fokus auf den Unterschieden der Konfessionen lag, gilt es nun wieder ins Bewusstsein zu heben, dass die weitaus meisten Themen und Lernfelder beider Lehrpläne der letzten Kategorie zuzuordnen sind, es also bereits viel mehr Verbindendes als Trennendes gibt. Bei der Auswahl und zeitlichen Abfolge der zukünftigen Lernaufgaben in den schulspezifischen Organisationsplänen wird so dem Prinzip der „Hierarchie der Wahrheiten“ (UR 11) Rechnung getragen und auch „der Versuchung, über eine unreflektierte Suche nach Differenzen neue Stereotypen erst zu generieren, statt alte aufzulösen“¹² entgegengewirkt.

Baustein 4 – Arbeit am schuleigenen Konzept

Im weiteren Verlauf der Fortbildungsvariante A begeben sich die Teilnehmer/innen nun innerhalb ihrer konfessionsgemischten Schulteams in der Regel motiviert bzw. neugierig an die konzeptionelle Arbeit, nehmen dabei ihre bisherigen schulinternen Arbeitspläne (neu) wahr und stellen häufig

fest, dass sie dabei eine Ebene des Austausches untereinander erreichen, die sie so – trotz manchmal bereits jahrelanger guter Kooperation – bisher nicht erreicht haben. Unterstützt werden sie zum einen durch das Angebot differenzierter digitaler Vorlagen und Beispiele, die es ihnen erleichtern, die speziellen organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer jeweiligen Schule zu berücksichtigen. Zum anderen erhalten sie dazu ausreichend Zeit und intensive individuelle, schulbezogene Betreuung durch die Moderator/innen.

Fortbildungsvariante B – Erweiterung der fachdidaktischen Kompetenz

Wie erwähnt sind die Bausteine 1 und 2 der Fortbildungsvarianten A und B identisch. Die Teilnehmer/innen der Typ B-Fortbildung befassen sich in den Bausteinen 3 und 4 reflektierend mit dem bereits existierenden schuleigenen Organisationsplan¹³, in welchen sie die bisher an ihrer Schule gemachten Erfahrungen nun besser einordnen können. Diesbezüglich nehmen sie in der Regel Anregungen und Lösungsvorschläge für etwaige Probleme und Fragestellungen organisatorischer und/oder religionspädagogischer Natur mit. Des Weiteren setzen sie sich vertiefend mit den angebotenen Orientierungshilfen¹⁴ auseinander, mit deren Hilfe sie die Kompetenzen beider Lehrpläne verstärkt berücksichtigen. Darüber hinaus erweitern bzw. vertiefen sie am Beispiel der Kirchenraumerkundung exemplarisch ihre konfessionskundlichen Kenntnisse und religionspädagogischen Kompetenzen; letzteres vor allem unter dem Primat der Konfessionssensibilität im bewussteren Umgang mit ihren konfessionsgemischten bzw. heterogenen Lerngruppen.

Auch der Einstieg in die Thematik „Kirchenraum“ erfolgt methodisch wiederum erfahrungs- und teilnehmerorientiert und führt über die Erweiterung des bereits bestehenden Bodenbildes bestenfalls zu einer themenbezogenen Bewusstmachung bzw.

Erweiterung von Kenntnissen und Bedeutsamkeiten bei den Teilnehmer/innen: Im Rahmen einer kleinen meditativen Übung werden sie eingeladen, eine Kirche, den Kirchenraum und auch einen Gottesdienst bzw. eine Heilige Messe mit allen Sinnen zu imaginieren. Die im Anschluss im Plenum gesammelten Wahrnehmungen werden wiederum auf Kärtchen geschrieben und in einem weiteren Schritt verschiedenen Dimensionen des Kirchenraumes¹⁵ zugeordnet. Auch hierbei kommt es zu Nachfragen und Erkenntnissen, die im individuellen Studium bei Bedarf vertieft werden können.

Die Weiterarbeit in Baustein 4 ermöglicht den Teilnehmer/innen die Kirchenraumpädagogik im Rahmen von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht an ihrer eigenen Schule aus einem Blickwinkel größtmöglicher Konfessionssensibilität weiter zu entwickeln.

Fazit

Ob es sich beim konfessionell-kooperativen Religionsunterricht um ein Erfolgsmodell zukunftsfähigen Religionsunterrichts handelt, wird sich letztendlich in der Praxis erweisen müssen. Wie auch Platzbecker¹⁶ feststellt, kommt diesbezüglich den Lehrkräften der beiden Konfessionen und deren Kooperationsbereitschaft die entscheidende Rolle zu.

Dies zeigt sich auch noch einmal in der Rückmeldung einer Teilnehmerin nach einer Typ A-Fortbildung: „Wir kommunizieren nun viel stärker und bedeutsamer miteinander mit dem Blick auf Gemeinsamkeiten aber auch auf die Unterschiede, die bisher aus unterschiedlichsten Gründen nicht zur Sprache kamen, ohne dass dies der ökumenischen Grundausrichtung unseres Religionsunterrichts widersprechen muss.“¹⁷



Barbara Bader
Bischöfliches Generalvikariat Münster
Referentin für Religionspädagogik
an Grundschulen
bader@bistum-muenster.de



Sabine Konevic
Grundschule Wolbeck-Nord,
Münster
Lehrerin für Evangelische
Religionslehre
konevic@t-online.de

¹ Für die antragstellenden Schulen der Sekundarstufe I wurden entsprechende, schulformadäquate Fortbildungsmodule entwickelt, die hier jedoch nicht dargestellt werden sollen. Anders als für den koko RU in der Sekundarstufe I, in dem das didaktische Prinzip der Perspektivenverschränkung bzw. des dialogischen Lernens eine wünschenswerte Möglichkeit darstellt, ist dieser Ansatz im Religionsunterricht mit Grundschulkindern nicht anwendbar, da diese noch nicht über die dafür notwendigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen verfügen. Dies hat methodisch-didaktische Auswirkungen auf die schulformbezogen zu entwickelnden Konzepte und somit auf die inhaltliche Ausgestaltung der Fortbildungsmodule.

Vgl. hierzu die Handreichung „Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht“, S. 5f. als Download auf <https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/downloads/> (4. November 2019) sowie die Ausführungen hierzu in Petra Lillmeier: Typisch Grundschule! Grundschulpädagogische Überlegungen zu einem kooperativ gestalteten konfessionellen Religionsunterricht, in: „Kirche und Schule“ Nr. 184, April 2018. S. 21ff. Eine entsprechende, wissenschaftlich fundierte Fachdidaktik für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Grundschulbereich steht noch aus.

² Vgl. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung NRW v. 15.08.2017; BASS 12-05 Nr. 1.

³ Ebd.

⁴ Vgl. Sabine Konevic: Mögliche Arbeitspläne für die 3. bzw. 4. Klassen an der Ostwallschule Lüdinghausen, unveröffentlicht, als Download unter www.bistum-muenster.de/kus verfügbar.

⁵ Da es hierbei nicht um eine „Wiederbelebung“ der überkommenen und dem Grundgedanken der Kompetenzorientierung zuwiderlaufenden Stoffverteilungspläne geht, liegen diesen Organisationsplänen Orientierungshilfen zugrunde, die die Schulen nach und nach im laufenden Prozess des koko RU zu den einzelnen Inhaltsfeldern erstellen. Vgl. Handreichung Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht und weitere Downloads unter <https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/downloads/> (4. November 2019).

⁶ Vgl. Hierzu Flyer des Schulministeriums unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Weitere-Bereiche/Religionsunterricht/index.html> (4. November 2019).

⁷ Vgl. „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Obligatorische Fortbildungen zur Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an Grundschulen in NRW, Typ A, unveröffentlicht, als Download auf www.bistum-muenster.de/kus erhältlich, und „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Obligatorische Fortbildungen zur Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an Grundschulen in NRW, Typ B“, unveröffentlicht, als Download unter www.bistum-muenster.de/kus verfügbar.

⁸ Das Beispielthema kann variabel gewählt werden; es muss jedoch geeignet sein, um konfessionell-kooperative Momente zu verdeutlichen.

⁹ Neben unreflektiert bzw. von der Schulleitung gesetztem, im Klassenverband erteilten RU bis hin zu elaborierten Arbeitsplänen, die – jenseits der rechtlichen Legitimation – versuchen, dem gemeinsamen RU eine konfessionsverbindende Grundlage zu geben, sind unterschiedlichste Spielarten der sogenannten Grauzone zu beobachten. Der hierbei oftmals verwendete Begriff „ökumenischer Religionsunterricht“ ist aus rechtlichen Gründen problematisch, denn es gibt keine ökumenische Religionsgemeinschaft als Bezugsgröße im Sinne des Grundgesetzes. 10 Hier: Bethel-Figuren.

11 Im fachdidaktisch-fachmethodischen Konzept bildet die Schule u. a. die für den Unterricht vorgesehenen konfessionspezifischen Themen ab (vgl. Punkt 6.4.2 des Erlasses).

12 Paul Platzbecker: Der konfessionell-kooperative RU in NRW. „Kokoloeres“ oder „Modell der Zukunft“?. In: Religionspädagogische Beiträge 80/2019, S. 45-56.

13 Vgl. Handreichung: Anleitung zur Konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung und weitere Downloads unter <https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/downloads/> (4. November 2019).

14 Ebd.

15 Ebd.

16 Platzbecker, a.a.O., S. 56.

17 Typische Rückmeldung am Ende der Fortbildungsveranstaltungen sowohl in Typ A als auch in Typ B.



UNSERE VIELFALT – UNSERE STÄRKE!

INTERRELIGIÖSES UND INTERKULTURELLES LERNEN
AN EINER GRUNDSCHULE IN RHEINE

„Wir erzählen, was wir in unseren Heimatländern machen, wie wir leben und was wir glauben; und wir hören den anderen Kindern zu. So lernen wir uns besser kennen und werden Freunde.“ So antwortet ein Mädchen aus der 4. Klasse auf die Frage, was denn das Besondere an der interkulturellen und interreligiösen Stunde an der Ludgerusschule sei.

von Barbara Bögge und Cornelia Stitz

Die Ludgerusschule ist eine Gemeinschaftsgrundschule im Stadtteil Schotthock. Der Schotthock ist der, aus einem Arbeiterviertel entstandene, größte Stadtteil der Stadt Rheine. Die Schülerschaft der Ludgerusschule im Schotthock wandelte sich in den letzten 20 Jahren immer mehr hin zu einer äußerst heterogenen Gruppe. Mittlerweile besuchen Kinder aus 20 Nationen die Schule, 93 Prozent der Kinder besitzen einen sogenannten

Migrationshintergrund. 70 Prozent der Kinder sind nicht in Deutschland geboren. Ein Teil der Schülerschaft besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit und wurde in Deutschland geboren. Dennoch sind auch bei den meisten dieser Kinder die Sprachkenntnisse sehr begrenzt, weil in den Familien die deutsche Sprache nur sehr unzureichend oder gar nicht gesprochen wird. Zusätzlich fehlt es an ausreichender Kommunikation in der Herkunftssprache. Die Folge ist eine Spracharmut, die sich äußerst negativ auf die Bildungsbiografie der Kinder auswirken kann.

Schon viele Jahre besuchen Kinder mit unterschiedlichen Fluchterfahrungen die Ludgerusschule, seit dem Jahr 2015 ist die Zahl der geflüchteten Kinder noch einmal sprunghaft angestiegen. Viele Kinder haben auf der Flucht und in ihren Heimatländern traumatisierende Erfahrungen gemacht. Sogenannte Seiteneinsteiger, Kinder unterschiedlichen Alters ohne Schulerfahrungen und komplett ohne Deutschkenntnisse,

werden regelmäßig in allen Klassen eingeschult. Kinder verschiedener Religionen besuchen die Schule, muslimische Kinder sind schon längst die größte Gruppe. Danach folgen orthodoxe, katholische und evangelische Christen, Buddhisten, Hindus und Kinder ohne Religionszugehörigkeit. All diese Gegebenheiten bringen große Herausforderungen für das Lernen und Zusammenleben aller in der Schule beteiligten Personen mit sich.

Im Rahmen der Schulentwicklung setzte sich das Lehrerkollegium 2015 erneut intensiv mit dem Thema Heterogenität der Schülerschaft und in diesem Zusammenhang mit den geltenden Richtlinien und Lehrplänen des Landes NRW auseinander, die besagen: „Die Grundschule ist eine gemeinsame Schule für alle Kinder. Neben vielfältigen individuellen Begabungen treffen hier Kinder [...] unterschiedlicher sozialer oder ethnischer Herkunft, verschiedener kultureller Orientierungen und religiöser Überzeugungen zusammen. Aufgabe der Schule ist es, diese Vielfalt als Chance zu begreifen und sie [...] für das gemeinsame Lernen der Kinder zu nutzen. Unterricht, Erziehung und Schulleben schaffen verbindliche gemeinsame Lern- und Lebensbezüge.“¹

Das Nachdenken über dieser Situation führte dazu, dass neue Leitziele formuliert wurden. Eines

davon lautet: „Wir leiten die Kinder verschiedener Kulturen zu einem sozialen und toleranten Miteinander an.“

Das Kollegium äußerte den Wunsch, die Vielfalt der Schülerschaft in Zukunft bewusst noch mehr als Stärke und Schatz anzunehmen, um so gemeinsames Leben und Lernen in der Ludgerusschule mit Wertschätzung, Freude und Engagement zu ermöglichen. Dieses Ziel wollte man gemeinsam mit Inhalt füllen, um nicht nur zu reden, sondern konkret etwas zu tun und zu erreichen. So entstand die Idee, wöchentlich eine Stunde in allen Klassen regelmäßig am Thema Vielfalt zu arbeiten. Es sollte eine feste Zeit für die vielen Themen und Ideen, aber auch für die Fragen und Konflikte geben. Es sollte eine Stunde werden, in der jede Klasse mit ihrem/ihrer Klassenlehrer/in Zeit hat, ohne Leistungsdruck miteinander ins Gespräch zu kommen: Miteinander und voneinander zu lernen, Vielfalt als Stärke wahrzunehmen und Toleranz und Akzeptanz zu fördern, das sollten wichtige Maximen sein.

Idee und Konzept der „bunten Stunde“

Nach ersten Erprobungen im Unterricht wurde in einer kollegiumsinternen Arbeitsgruppe ein Konzept entwickelt, das die Rahmenbedingungen festhält und inhaltlich festlegt, welche Themen in den Jahrgangsstufen bearbeitet werden.



Die verschiedenen Kompetenzen der Kinder, die vielfältigen Hintergründe werden, so wie es die Richtlinien fordern, wertschätzend genutzt, damit Kinder voneinander und miteinander lernen können. Drei grundlegende Ziele prägen die Arbeit:

- Es soll Verständnis und Wissen über die Kulturen, Länder und Religionen in der bunten Schülerschaft der Ludgerusschule geschaffen werden.
- Es soll der Blick geschärft werden für Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten, um damit gegenseitige Sensibilität zu fördern.
- Es soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, eine eigene kulturelle und religiöse Identität aufzubauen und damit Extremismus vorzubeugen.

Der Schwerpunkt in der Schuleingangsphase (Klasse 1 und 2) liegt auf dem Begriff Heimat (Was ist Heimat? Wo fühle ich mich zu Hause? Wo kommt meine Familie her? Wie ist es, wenn ich meine Heimat verlassen muss?), dem Thema Zusammenhalt in der Klasse, Gemeinschaft und Freundschaft, Kinderrechten bei uns und anderswo. Außerdem wird ganz praktisch Brauchtum unterschiedlicher Religionen gemeinsam kennengelernt und erfahren. An Sankt Martin wird die Legende erarbeitet und das damit verbundene Brauchtum erfahren. Ebenso wie der Advent als besondere Zeit erlebt wird, wird auch der Ramadan als besondere Zeit erfahren. Im Advent wird der Adventskalender geöffnet, werden Kerzen am Adventskranz angezündet und wird jeden Montag mit der ganzen Schule gesungen. Auch im Ramadan gibt es einen Ramadan-Kalender, der in den Klassen täglich geöffnet wird, auch diese Zeit wird gemeinsam als eine besondere Zeit erlebt. An Weihnachten findet ein ökumenischer Weihnachtsgottesdienst statt, zu dem ausdrücklich die Kinder aller Religionen eingeladen sind. Alle Feste sind wichtig: Die muslimischen Kinder erzählen ihren Mitschüler/innen, wie sie zu Hause und in der Moschee das Opferfest oder das Fest des Fastenbrechens feiern, die christlichen Kinder erzählen von Weihnachten und Ostern. Die Zeiten des Fastens und des Wartens werden intensiv gemeinsam erfahren, alle Kinder fiebern den Festen ihrer Mitschüler entgegen. Wenn jüdische, hinduistische oder buddhistische Kinder in der Klasse sind, erzählen sie selbstverständlich auch von ihren Festen. Ist von einer

Religion kein Kind in der Klasse, werden die Feste im Rahmen der Einheit „Feste der Weltreligionen“ thematisiert.

Im dritten und vierten Schuljahr liegt der Schwerpunkt auf den Weltreligionen. Der Gebetsteppich liegt im Stuhlkreis neben dem Kreuz, dem siebenarmigen Leuchter, der Ganesha-Figur und dem Buddha. Anhand von Artefakten aus den fünf Weltreligionen lernen die Kinder voneinander und miteinander. Sie erzählen von ihren Religionen und bringen religiöse Gegenstände von zu Hause mit. Kleine Expert/innen erklären so ihren Glauben. Sie vergleichen den Koran mit der Bibel und der Tora und entdecken Gemeinsamkeiten. Das ist eine wichtige Botschaft: Das Gemeinsame betonen und das Fremde kennenlernen. Im vierten Schuljahr wird vertiefend zu den Weltreligionen weitergearbeitet, die verschiedenen Gotteshäuser sind ein Thema, die starke Verbindung der drei monotheistischen Weltreligionen oder auch unterschiedliche Traditionen und Rituale zur Aufnahme in die Religionen. Je nach Interesse und Fragen der Schüler/innen werden verschiedene Aspekte vertieft. Für aktuelle Themen aus der Lebenswelt der Kinder ist in dieser Stunde immer Zeit.

In der Lehrer- und in der Schulkonferenz wurde das Konzept verabschiedet und im Schulprogramm implementiert. Durch den Gewinn des ersten Preises des Stadtteilwettbewerbs der Stadt Rheine „Gemeinsam Zukunft gestalten – interkulturell, generationsübergreifend“ 2016 konnten vielfältige Materialien und Medien angeschafft werden. Zu jedem Thema des Curriculums gibt es Themenboxen mit Materialien und Hintergrundinformationen. Damit können die Themen didaktisch und methodisch für die Lerngruppe entsprechend individuell aufbereitet werden. Die Lehrkräfte ergänzen die Kisten fortlaufend mit erprobtem Material. Dadurch werden die Lehrer/innen bei der Unterrichtsvorbereitung entlastet. Eine Ansprechpartnerin im Kollegium wartet das Material und steht den Kollegen/innen für Fragen zur Verfügung. So ist gewährleistet, dass jede/r Klassenlehrer/in diese interkulturelle und interreligiöse Stunde in seiner/ihrer Klasse gut begleiten kann. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass es sinnvoll ist, dass der/die Klassenlehrer/in selbst diese Stunde in seiner Klasse unterrichtet, da hierfür eine vertrauensvolle



Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen essentiell ist.

Wie es mit der „bunten Stunde“ weitergeht

In der Lehrerkonferenz wird regelmäßig über die „bunte Stunde“ gesprochen und das Konzept evaluiert. Die interreligiöse und interkulturelle Stunde ist fester Bestandteil des Stundenplans. Sie findet in jeder Klasse einmal wöchentlich statt. Die Stunde ist angegliedert an den Sachunterricht; fächerübergreifend an Deutsch, Katholische und Evangelische Religionslehre sowie den islamischen Religionsunterricht. Fächerübergreifender Unterricht kommt dem Lernen der Schüler/innen entgegen, denn „aus vielen Bereichen, die in den Lehrplänen schwerpunktmäßig einem Fach zugeordnet werden, können fächerübergreifende Themen oder auch Projekte entwickelt werden, in denen mehrere Fächer ihren spezifischen Beitrag für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben und komplexer Probleme leisten.“² In dieser Stunde stehen das Miteinander und das gemeinsame Verstehen der Religionen und Kulturen im Vordergrund. Parallel zu der interreligiösen und interkulturellen Stunde findet in allen Jahrgängen der konfessionelle christliche Religionsunterricht statt.

Die Mitglieder des Kollegiums (Lehrer/innen und Sozialpädagogen/innen) besuchen regelmäßig individuell und auch mit dem gesamten Kolle-

gium Fortbildungen zur interkulturellen Schulentwicklung, zur interkulturellen und interreligiösen Kommunikation und zu interreligiösem und interkulturellem Lernen. Gerade neue Kollegen/innen müssen sich mithilfe der erfahrenen Kollegen/innen in das Thema einarbeiten. Mit Schulen, die ebenfalls ihren Schwerpunkt in diesem Bereich gesetzt haben, steht die Ludgerusschule im Kontakt, gegenseitige Hospitationen sind geplant. Ein Konzept zum Austausch mit einer Partnerschule wird momentan erarbeitet. Außerschulische Partner und Netzwerke sind Ansprechpartner und bei Gottesdiensten und Projekten wichtige Kooperationspartner.

Ein wichtiger Bestandteil des Konzepts sind die Gottesdienste. Einmal im Monat besuchen die katholischen Kinder die Wortgottesfeier in der katholischen Kirche, die evangelischen Kinder besuchen den evangelischen Gottesdienst. Dreimal im Jahr findet eine multireligiöse Feier mit der ganzen Schulgemeinde in der Schule statt. Regelmäßige Anlässe sind die Einschulung und der Abschluss des Schuljahres mit der Entlassung der Viertklässler. Ein weiterer Anlass für eine multireligiöse Feier wird in jedem Schuljahr festgelegt. Das kann ein Schulfest zum sozialen Miteinander („Ich helfe dir!“), der Markttag („Danke für die Ernte!“) oder eine Projektwoche („Frieden für

alle!“) sein. Kinder verschiedener Religionen und aller Klassen sind beteiligt, sie lesen oder spielen etwas und sie beten Gebete ihrer Religionen vor. Jede Feier ist anders, aber einige Elemente finden sich in jeder Feier. So entsteht ein wiederkehrender Rahmen, der Sicherheit gibt. Die Feiern werden im Teammodell mit Vertreter/innen der verschiedenen Gemeinden, mit Lehrer/innen und Eltern vorbereitet. Schüler/innen, Eltern und Familien, Mitarbeiter/innen und Freunde der Schule feiern gemeinsam im Glasforum der Schule, weitere Gäste sind immer herzlich willkommen, die Lehrer- und Schülerband begleitet die Feier musikalisch.

Die Ludgerusschule versteht ihre Arbeit als einen fortlaufenden Prozess. Ein Ziel für dieses Schuljahr ist es, die Eltern noch intensiver einzubeziehen. Seitdem an der Ludgerusschule multi-religiöse Feiern stattfinden und interkulturelle und interreligiöse Themen so im Fokus stehen, kommen deutlich mehr Eltern in die Schule, die Hemmschwelle ist gesunken. Die Eltern sollen nun noch nachhaltiger mit einbezogen werden, indem sie nicht nur die multi-religiösen Feiern in

der Vorbereitungsgruppe mitplanen, sondern sich auch praktisch bei den Feiern einbringen. Außerdem sollen die Eltern als Experten/innen im Rahmen der interreligiösen und interkulturellen Stunde mitwirken. Die Eltern der Elterngruppen des Rucksack Schule Projekts (Programm zur Sprachbildung und Elternbildung der kommunalen Integrationszentren NRW) und die Elternbegleiter/innen wirken als Multiplikatoren für die restliche Elternschaft.

„Unsere Vielfalt, unsere Stärke“ – diese Überschrift ist an der Ludgerusschule nicht nur ein Prinzip in einem Konzept, diese Vielfalt ist unsere Stärke, die im Schulleben täglich spürbar ist. Für uns ist Vielfalt mehr als eine Chance, sie ist ein großer Gewinn! Und genau das macht das Lernen und Leben an dieser Schule zu etwas so Besonderem. Auf der Homepage der Ludgerusschule kann man sich umfassend über die Ludgerusschule informieren. Konkrete Beispiele aus dem Schulalltag und dem Schulleben zeigen die Umsetzung an der Schule. Ebenso findet sich hier das gesamte Konzept mit allen Themen: www.ludgerusschule-rheine.de.



Barbara Bögge
Lehrerin an der Ludgerusschule
Schotthock in Rheine
boegge@ludgerusschule-rheine.de



Cornelia Stitz
Lehrerin und kommissarische
Schulleiterin an der Ludgerusschule
Schotthock in Rheine
sekretariat@ludgerusschule-rheine.de

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2008, S. 12.

² Ebd., S. 13.

HETEROGENITÄT

IM RELIGIONSUNTERRICHT

DER SEKUNDARSTUFE II

ERFAHRUNGEN AUS EINEM WEITERBILDUNGSKOLLEG

Der Bildungsserver NRW gibt Auskunft darüber, was genau unter „Heterogenität“ im Schulsystem zu verstehen ist: „Der Begriff Heterogenität kommt vom griechischen Adjektiv heterogenés, welches sich aus den Wörtern heteros (= verschieden) und gennáo (= erzeugen) zusammensetzt. Im schulischen Kontext meint Heterogenität die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich mehrerer Merkmale: ihres Wissens, ihrer Interessen und Lernwege, ihres Lern- und Arbeitsverhaltens, ihrer kulturellen und sozialen Herkunft sowie ihrer Erfahrungen und Motivation.“¹

von Jörg Oberbeckmann

Im gesellschaftlichen Kontext ist klar: Für sechsjährige Kinder, die in die Grundschule eingeschult werden, gilt diese Charakteristik. Sie haben zu Hause in den ersten sechs Lebensjahren sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Sie sind im Extremfall entweder häufig sich selbst beziehungsweise einem exzessiven Medienkonsum überlassen worden oder sie haben durch frühkindliche Förderung in vorschulischen Musik-, Kunst- und Kreativgruppen vielfältige Anregungen erhalten. Sie beherrschen die deutsche Sprache auf hohem Niveau oder sie haben aufgrund eines Migrationshintergrundes Probleme mit der deutschen Sprache. Zwischen diesen beiden exemplarisch pointierten Extremen bewegt sich das Spektrum. Hinsichtlich ihrer kulturellen und sozialen Herkunft ebenso wie hinsichtlich ihrer Erfahrungen in der Vorschulzeit und ihrer Motivation kann man in der Grundschule von vornherein mit heterogenen Lerngruppen rechnen. Im klassischen dreigliedrigen Schulsystem sind nach der 4. Klasse, also mit dem Übergang in den Sekundarbereich, nach einer Formulierung von Klaus Jürgen Tillmann

die Schülerinnen und Schüler „vorsortiert – und zwar nach Leistung und sozialer Herkunft.“²

Tillmann schreibt: „Das gegliederte Schulsystem ist der institutionelle Versuch, in verschiedenen Schulformen leistungs-homogene Lerngruppen zusammenzusetzen. Und mit der Übergangsauslese nach der 4. Klasse wird auch ein Effekt in diese Richtung erzielt: Im internationalen Vergleich sind die deutschen Sekundarschulklassen die homogensten“. Und: „Vom ersten Schultag an greifen in unserem Schulsystem institutionelle Maßnahmen, die auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind.“³

Dieser fiktiven Homogenität von Lerngruppen in der Schule steht auf der anderen Seite in der gesellschaftlichen Realität außerhalb der Schule eine große Vielfalt und Verschiedenartigkeit von Lebensstilen und Milieus gegenüber.

„Wenn Schule den Anspruch und die Aufgabe hat, auf die Realität in der Welt vorzubereiten, dann sollten heterogene Lerngruppen als willkommenes Übungsfeld für die Bewältigung des Lebens außerhalb des Schulhofes angesehen werden.“

Wenn Schule den Anspruch und die Aufgabe hat, (auch) auf die (gesellschaftliche) Realität und das Leben in der Welt vorzubereiten, dann könnten und sollten Heterogene Lerngruppen als willkommenes Übungsfeld für die Bewältigung des Lebens außerhalb des Schulhofes angesehen werden. Die Realität in der Schule sieht aber meistens anders

aus: heterogene Lerngruppen werden, wenn nicht als Problem so doch als besondere und schwierige Herausforderung wahrgenommen. Andererseits stellt Ulf Preuss-Lausitz fest: „Heterogenität in allen ihren Dimensionen ist [...] eine dauerhafte pädagogische und bildungs-politische Grundtatsache. Wir können aber fragen, wie wir sie nicht nur hinnehmen, sondern als eine außerordentliche Chance für das Aufwachsen, für die Persönlichkeitsentwicklung und für das schulische Lernen nutzen können.“⁴⁴ Die pädagogischen Profis im Universitätsbetrieb haben einen klaren Blick auf die Schwächen des real existierenden Schulsystems und votieren deswegen für eine bewusste Annahme von Heterogenität als Chance, vorhandene Potenziale zu nutzen. Empirische Ergebnisse und internationale Studien scheinen sie in ihrem Plädoyer zu bestätigen. Praktizierende Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag begegnen solchen theoretischen Erkenntnissen jedoch (zu Recht) mit einer gewissen Skepsis, da der Widerspruch zwischen richtiger und guter universitärer Theorie einerseits und realitätsbewährter Praxis andererseits eben auch kaum zu übersehen ist. Mein persönlicher Eindruck lautet: Es wird nirgends so viel „falsch Zeugnis“ geredet und falsche Eindrücke (für Rankings und Statistik) generiert wie in der Schule.

Das Comenius-Kolleg Mettingen

Ich schreibe meine Gedanken zum Thema als Quereinsteiger, der außerdem noch in einer Schulform am Rande des breiten System-Stroms Schule unterwegs ist: Ich bin evangelischer Pastor und unterrichte Evangelische Religionslehre an einer Einrichtung des Zweiten Bildungsweges. Das Comenius-Kolleg in Mettingen ist 1972 von deutschen Ordenspriestern der nord-ostbrasilianischen Franziskaner-Provinz gegründet worden, um – befreiungstheologisch gesprochen – Menschen zu Subjekten ihrer Lebensgeschichte zu machen und denen, die bisher aus ethnischen, kulturellen und sozialen Gründen keinen Zugang zu höherer Bildung hatten, die Allgemeine Hochschulreife zu ermöglichen.

Typisch für diese Schulform ist es, dass – nach und neben der Grundschule – sich viele Menschen ein- und wiederfinden, die sehr unterschiedliche biographische, kulturelle und soziale Hintergründe haben. Die meisten Menschen, die das Kolleg in Mettingen besuchen, sind zu Beginn ihrer zweiten Schulzeit zwischen 19 und 24 Jahre alt – und haben allein schon deswegen sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Sie kommen zum großen Teil aus

Osnabrück und dem Umland (20 bis 25 km), aus Ibbenbüren (8 km) und aus den kleineren Kommunen des Kreises Steinfurt (Lotte, Westerkappeln, Recke etc.). Heterogenität der Lerngruppen ist ein selbstverständlicher Erfahrungshintergrund von Weiterbildungskollegs.

Milieus am Weiterbildungskolleg

Ich will daher zunächst die Lebenshintergründe vieler Studierender des Zweiten Bildungsweges idealtypisch skizzieren. Eine erste bedeutsame Gruppe ist die Gruppe alleinerziehender Mütter. Im alltäglichen Leben müssen sie sich (allein!) um ihre Kinder kümmern und dafür sorgen, dass sie gut betreut und gefördert werden bei Tagesmüttern oder in Kitas. Krankheit der Kinder oder unvorhergesehene Ereignisse zu Hause erschweren eine uneingeschränkte Konzentration auf die eigenen schulischen Anforderungen. Die außerschulische Belastung ist in dieser Konstellation naturgemäß groß. Gleichzeitig ist diese Gruppe gewohnt, im privaten Leben große Verantwortung zu übernehmen und vieles organisiert zu bekommen. Dies wirkt sich auch im Unterricht durchaus positiv aus. Allzu große Albernheiten von allzu unbedarften jungen (in der Regel männlichen) Erwachsenen werden routiniert ertragen und/oder souverän zurückgewiesen.

Damit kommt die zweite Gruppe in den Blick: junge Männer, die im Sekundarbereich „nicht funktioniert“ haben und (oft) als Störfaktor wahrgenommen wurden – und dann „ausortiert“ wurden. Tillmann schreibt (auch) über sie: „Die meisten dieser [oben erwähnten] Maßnahmen [die auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind] funktionieren als Ausschluss der jeweils Leistungsschwächeren. Produziert werden damit Erfahrungen des Versagens, des Nichtkönnens, des Ausgeschlossenwerdens [...]“.⁴⁵

Tatsächlich ist es dieser Erfahrungshintergrund aus dem „ersten Bildungsweg“, den viele unserer Studierenden teilen. Das schürt auch Ängste und Befürchtungen vor dem Zweiten Bildungsweg, die zum Teil als „sich selbst erfüllend“ die für den ländlichen Raum relativ hohe Quote derer erklären, die schon im Laufe des ersten Semesters aufgeben – aus Angst vor Überforderung.⁶ Zu den besonderen Bedingungen, die zur Heterogenität in unseren Lerngruppen im Zweiten Bildungsweg beitragen, gehört auch die ökonomische Lage: Viele Studierende jobben trotz Bafögbezugs nebenher. Das reduziert die Chancen, sich ganz auf Schule zu konzentrieren und die nun

neu bereitgestellten Möglichkeiten der Bildung zu nutzen. Es kommt ein Befund hinzu, der allgemein bekannt ist und medial auch benannt wird, der in dieser Altersphase und in einem so kleinen System wie dem Zweiten Bildungsweges aber außerordentlich auffällig wird: die Zunahme psychischer Probleme und sozialer Beeinträchtigungen.

Insgesamt lässt sich als Fazit formulieren: Nicht nur Grundschulen haben es – da die Selektionsmechanismen des Schulsystems noch nicht greifen konnten – mit außerordentlich heterogenen Lerngruppen zu tun, sondern auch Kollegs und Abendgymnasien, die sich an Studierende ab dem 20. Lebensjahr wenden.

Ähnlich wie für die Grundschule stellen sich für den Zweiten Bildungsweg spezifische Herausforderungen im Blick auf die Heterogenität. Denn da sind die 10 bis 15 Prozent der Studierenden, die aus irgendwelchen Gründen ihre Gymnasialzeit vorzeitig beendet und die Schule abgebrochen haben. Trotzdem ist in den ersten Jahren der Sekundarstufe I in Kombination mit den kognitiven Möglichkeiten dieser Gruppe so viel Substanz, zum Beispiel in Deutsch, Mathe und Englisch, hängen geblieben, dass sie gegenüber Hauptschulabsolventen, die danach eine Lehre gemacht (oder abgebrochen) oder längere Zeiten der Arbeitslosigkeit angesammelt haben, deutlich höhere Vorkenntnisse haben.

Beiden Gruppen, denen im oberen Bereich der kognitiven Leistungsfähigkeit auf der einen Seite und den anderen ohne Routinen im schulischen Leistungswettbewerb auf der anderen Seite, so gerecht zu werden, dass die einen sich nicht frustriert fühlen und die anderen nicht abgehängt werden, ist für die „klassischen Hauptfächer“ eine besondere Herausforderung. Andererseits ist in der gymnasialen Oberstufe die Differenzierung in Haupt- und Nebenfächer zu Recht wenn auch nicht ganz aufgehoben, so doch eingeebnet. Die andere Dimension des Lebens kommt im Fächerkanon dadurch zu ihrem Recht, dass zum Beispiel Soziologie oder Volkswirtschaft (nicht Betriebswirtschaft!) zu den besonderen und wichtigen Fächern des Zweiten Bildungswegs gehören. In diesem Bereich haben alle, was das Vorwissen angeht, nahezu gleiche Ausgangsvoraussetzungen, so dass hier eher die innere Einstellung zu den Fächern und das Thema entscheidend sind und weniger die mitgebrachten Vorkenntnisse.

Religionsunterricht am Kolleg

Das gilt auch für das Fach Religion. In diesem Fach haben Studierende, die nicht zufällig gemeindlich und kirchlich engagiert sind, was nur noch sehr selten vorkommt, die gleichen Vorkenntnisse: nämlich nahezu keine. Die Unterscheidung zwischen Religion und Konfession ist ihnen in der Regel ebenso fremd wie biblische Inhalte, nicht zu reden von ihrer historisch-kritischen Bearbeitung.

Bei aller Heterogenität der kulturellen und sozialen Herkunft ist die Gruppe hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse also relativ homogen. Gleichzeitig ist es für viele ein Schock, wenn sie erfahren, was die Lehrpläne in diesem Fach vorsehen. Der Anspruch an das Fach Religion ist hoch. Ich finde: zu Recht. Wir können und sollten als Kirchen (und als Zivilgesellschaft) diesen Anspruch nicht reduzieren und sollten hier in der Sekundarstufe II nichts ermäßigen: „Zur Bildung gehört das Nachdenken über letzte Fragen, über Ziele und Zwecke individuellen und gesellschaftlichen Handelns und über die Einheit der Wirklichkeit. ‚Religion eröffnet einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit, der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann.‘⁷⁴⁸

Die Zielvorgabe des katholischen Religionsunterrichts empfinde ich als äußerst gelungen: „Daher ist es Aufgabe religiöser Bildung, den mehrheitlich jungen Erwachsenen Gelegenheit zu geben, sich mit bereits erworbenen Zugängen zu religiösen Weltdeutungen und Lebensweisen auseinander zu setzen und diese zu fundieren, zu erweitern, zu relativieren bzw. zu revidieren, um so zu verantwortlichem Denken und Handeln im Hinblick auf Religion und Glaube fähig zu werden. [...] Religiöse Bildung betont die Würde des Einzelnen als von Gott geliebten Menschen, jenseits von etwaiger Funktionalität und Verwertbarkeit. Bildung im christlichen Kontext zielt auf die Verwirklichung der Bestimmung des Menschen zu einer von Gott gewollten Freiheit. Dieses Verständnis vom Menschen ist begründet in der Zuwendung und Selbstmitteilung Gottes in der Geschichte mit seinem Volk und in Jesus Christus, der in seinem Leben und seiner Verkündigung, in seinem Sterben und Auferstehen bezeugt, was Inhalt und Grund unseres Glaubens ist. [...] Gemäß dem biblischen Auftrag, ‚jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt‘ (1Petr 3,15), nimmt der Religionsunterricht teil an einer Aufgabe, die dem Christentum immer wieder gestellt war und ist: unter den Bedingungen des jeweiligen kulturellen Kontextes und in

Vergewisserung mit der Vergangenheit auszudeuten, was der christliche Glaube ist und was er dem Menschen bedeuten kann.

In der veränderten religiösen Situation gewinnen vor allem die Religionslehrerinnen und Religionslehrer für viele Studierende als wichtige Ansprechpartner in Glaubens- und Lebensfragen besondere Bedeutung. Studierende dürfen von ihnen nicht nur eine fachlich fundierte Auskunft erwarten, sondern auch, dass sie die Botschaft des Evangeliums glaubwürdig vertreten.⁹ Und: „Religion und Religiosität reflektiert der katholische Religionsunterricht auf der Grundlage des Glaubens der katholischen Kirche und der Bezugswissenschaft Katholische Theologie.“¹⁰

Die besondere Chance des Religionsunterrichts am Kolleg

Das ist die Aufgabe, die zu bewältigen ist. Gerade in der katholischen Theologie tut sich in den letzten Jahren vieles und wurde in herausragenden wissenschaftlichen Reihen publiziert. Ähnliches, nicht ganz so innovativ, gilt für die evangelische Theologie. Wenn wir als Kirchen die Gelegenheit haben, im Zweiten Bildungsweg Menschen im Lebensalter zwischen 20 und 30 Jahren mit unterschiedlichsten Lebenskontexten für drei Jahre eine grundlegende und welt-erschließende religiöse Bildung zu bieten, dann muss diese aus meiner Sicht in jeder Hinsicht, also intellektuell wie persönlich, anspruchsvoll sein. Und für die „Nachfragenden“ in diesem Milieu ist der andere Aspekt von entscheidender Bedeutung: Der Auskunftgebende und Lehrende wird tatsäch-

lich als „wichtiger Ansprechpartner in Glaubens- und Lebensfragen“ angesehen. Gerade im Zweiten Bildungsweg sind aufgrund häufig negativer Vorerfahrungen im Schulsystem und Vorurteilen gegenüber „der Kirche“ die Religionslehrerkräfte wichtige Gesprächspartnerinnen und -partner, die wissenschaftlich fundiert und persönlich überzeugt und überzeugend die Inhalte des Faches vertreten und vermitteln müssen.

Meine Erfahrung ist: Heterogene Gruppen sind in diesem Setting tatsächlich kein Hindernis für sinnvolles Lernen und existentiell bedeutsame Bildungsprozesse. Wichtig ist vor allem anderen die Einstellung und das Interesse, das Studierende der „Fremdsprache Religion(slehre)“ entgegen bringen und inwiefern sie sich darauf einlassen, dass im Kontext eines säkularen Schulsystems (zupal an konfessionellen und christlichen Schulen) der christliche Glaube in seinen einzigartig intellektuellen Facetten wie in seiner geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Ausprägung Gegenstand eines ordentlichen (und tatsächlich sehr wichtigen) Unterrichtsfaches ist. Hier gibt es, wie in jeder Klasse und in allen Schulformen, beglückende und frustrierende Erfahrungen.



Jörg Oberbeckmann

Pfarrer, Weiterbildungskolleg
Comenius-Kolleg Mettingen;
unterrichtet das Fach
Evangelische Religionslehre
joerg.oberbeckmann@kk-ekvw.de

¹ www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Eltern/2-Lexikon-der-Inklusion/11-Heterogene-Lerngruppe/index.html (30. September 2019).

² Klaus Jürgen Tillmann: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. Vortrag auf der Didacta am 1.3.2007, S. 10, (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230__1_.pdf) (5. Oktober 2019).

³ Tillmann, a.a.O., S. 14.

⁴ Ulf Preuss-Lausitz: Heterogene Lerngruppen – Die Chance für mehr Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum. Vortrag auf der Tagung von GGG, GEW, Grundschulverband und Aktion Humane Schule am 30.10.2004 in der IGS Neumünster-Faldera/Schleswig-Holstein, S. 3f, <https://www.eine-schule-fuer-alle-rlp.de/attachments/File/Preuss-Lausitz-Heterogenitaet.pdf> (4. Oktober 2019).

⁵ Tillmann, a.a.O., S. 7.

⁶ Der Anteil derer, die frühzeitig abbrechen, ist in den Ballungsgebieten wie dem Ruhrgebiet ungleich höher. Dennoch gibt es diese Gruppe auch an unserem Kolleg. Dieses Phänomen, dass ein gewisser „Anteil der Schülerinnen und Schüler schon vor dem Erwerb eines Abschlusses die Schule wieder verlässt“, ist nach Bellenberg/im Brahm „als ein typisches Merkmal von Einrichtungen zu betrachten, die eine freiwillige Höherqualifizierung anbieten (Erwachsenenbildung, Hochschule)“. Vgl. auch ausführlich: Gabriele Bellenberg/Grit im Brahm u.a.: Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs. Eine Untersuchung der Studienverläufe von Studierenden an Abendschulen und Kollegs, Hans-Böckler-Stiftung, Workingpaper Forschungsförderung Nr. 115, Januar 2019, S. 200-205. https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_115_2019.pdf (1. Oktober 2019).

⁷ Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005, S. 7.

⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Abendgymnasium und Kolleg in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, 2015, S. 11ff., als Download verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/34/KLP_WbK_KR.pdf (5. November 2019).

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

AUF DIE HALTUNG KOMMT ES AN!

RELIGIÖSES LERNEN UNTER DEN BEDINGUNGEN VON VIELFALT AN EINER GEMEINSCHAFTSGRUNDSCHULE

Die Schule, an der ich unterrichte, eine städtische Gemeinschaftsgrundschule, ist in jeglicher Hinsicht bunt und lebendig: 370 Kinder mit 29 verschiedenen Muttersprachen werden in insgesamt 15 Klassen unterrichtet. Wir sind Schule des gemeinsamen Lernens von Anfang an. Unser Kollegium mit 24 Lehrkräften ist ebenfalls bunt gemischt: Frau und Mann, jung und älter, Berufsanfänger und „alte Hasen“, Studierende und Seiteneinsteiger gehören ebenso wie Sozialpädagogen/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Sonderpädagogen/innen und viele Ehrenamtliche zu unserem Team. Was uns aber alle verbindet: Wir unterrichten gerne! Trotzdem oder besonders deshalb gibt es aber auch immer wieder Probleme an der Schule. Große Klassen in zu wenigen und zu kleinen Räumen, wenig Personal, hohe Belastungen, auch emotionaler Art, viel „Hin und Her“... – Alltag eben. Und zwar ein Alltag, den längst nicht nur unsere Schule kennt.

von Wiebke Retzmann

Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht

Das Fach Religion wird häufig mit einer Art „Sonderrolle“ betitelt – in der Regel von jenen, die das Fach gar nicht unterrichten. Denn Religion, so sage ich es als bekennende und begeisterte Religionslehrerin, ist keinesfalls ein Sonderfall: Zunächst einmal ist staatlich geregelt, dass Religionsunterricht zu den „ordentlichen Fächern“ gehört und auch in der Stundentafel entsprechende Berücksichtigung finden muss. Außerdem hat er mit dem kompetenzorientierten Lehrplan verbindliche Inhaltsfelder und Ziele. Und wie kein anderes Fach nimmt Religion den Menschen als Ganzes wahr – mit verschiedenen Sinnen und Zugängen, mit einer Offenheit und Mündigkeit und mit dem festen Anspruch auf Ritualisierung und Entschleunigung im lebhaften Unterrichtsgeschehen.

Dennoch ist besonders der Religionsunterricht eines der Unterrichtsfächer, das am häufigsten zu Gunsten anderen Unterrichts entfällt. Entweder, weil keine Lehrkräfte mit kirchlicher Lehrerlaubnis da sind (dieser Punkt spräche übrigens als einziger für eine „Sonderrolle“), oder aber, weil – wie bei uns – das „Reliband“ deutlich mehr Lehrkräfte bindet als Klassenunterricht. Denn während des Religionsunterrichts müssen ja auch die Kinder ohne Bekenntnis oder anderer Religionszugehörigkeiten „aufgefangen“ bzw. betreut werden. Das braucht Personal und entsprechende Raumkapazitäten. In unseren vierzügigen Jahrgängen müssen mindestens fünf Lehrkräfte für das Reliband eingeteilt werden, da neben der katholischen und evangelischen Religionsgruppe drei so genannte „Fördergruppen“ (tatsächlich aber eher „Auffanggruppen“) gebildet werden müssen. Angesichts des überall wahrnehmbaren Lehrermangels an Grundschulen und des zuweilen hohen Krankenstandes im Kollegium ein schwieriges Unterfangen.

Lehrplan für katholischen Religionsunterricht an Grundschulen

In dem umfangreichen Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre in der Grundschule findet sich eine Vielzahl an zu erwerbenden Kompetenzen. Diese sind nach Inhaltsbereichen getrennt und zielen auf verschiedene Bereiche, die es zu berücksichtigen gilt. Hier ein paar Beispiele:

- „Der Religionsunterricht hat die Aufgabe [...], Formen des gelebten Glaubens vertraut zu machen.“
- Er „beachtet bei der Auswahl der Fachinhalte das Kriterium der Zentralität der Glaubensaussagen und deren Bedeutsamkeit für die Erfahrungswelt der Kinder.“
- Dies „geschieht in aufbauendem Lernen mit biographischen und situationsorientierten Lebensbezüge.“
- Er „ist getragen von personaler Kommunikation.“¹

Hinzu kommen neben diesen allgemeingültigen Vorsätzen inhaltsbezogene Kompetenzen in fünf Bereichen, die auf insgesamt 14 Seiten in tabellarischer Form angeboten werden. Eine Fülle, die auch in gut christlich sozialisierten Einzugsgebieten sehr umfangreich und kaum zu schaffen sein dürfte. Stets berücksichtigt werden müsse zudem das religiös tradierte Sprachsystem der Symbolsprache.

Katholischer Religionsunterricht im Schulalltag

Der Religionsunterricht an unserer Schule findet aktuell immer wieder unregelmäßig statt. Wir sind alle darum bemüht, mindestens eine Wochenstunde zu realisieren, doch wenn die Alternative zum Religionsunterricht in einem Jahrgang ist, dass andere Klassen unbeaufsichtigt wären oder kurzfristig abbestellt werden müssten, scheint die Lösung auf der Hand zu liegen. Dies betrifft im Übrigen auch die Stunden der Sonderpädagogen und sämtliche Förderangebote während der Unterrichtszeit, so dass nicht immer nur der Religionsunterricht zugunsten der Vertretungssituation entfällt. Hinzu kommt, dass sich aufgrund des unregelmäßigen Schulbesuchs einiger Kinder häufig in jeder Stunde eine neue Personenkonstellation ergibt. Wie aber soll in diesem Fach eine Ritualisierung als fester Bestandteil aufgebaut werden, wenn der Unterricht immer wieder ausfällt oder unregelmäßig besucht wird und sich inhaltliche Reihenplanungen plötzlich viel länger ziehen als ursprünglich geplant?

In unseren Religionsgruppen gibt es ebenfalls eine bunte Vielfalt: Neben den wenigen christlichen Kindern besuchen auch Kinder anderer Religionen auf Wunsch der Eltern den Religionsunterricht, ebenso wie Kinder ohne Bekenntnis. Auch wenn wir grundsätzlich noch konfessionell trennen, gibt es immer wieder Ausnahmen, warum ein evangelisches Kind am katholischen Unterricht teilnimmt oder umgekehrt. Die Motive der Eltern bestehen dabei aber nicht nur darin, dass das Kind aus dem eigenen Selbstverständnis als Christ am Religionsunterricht teilnehmen soll, sondern immer häufiger darin, dass das Kind „das mit Gott mal lernt“, oder in der Notenkosmetik auf dem Zeugnis oder darin, dass die Teilnahme am Religionsunterricht aufgrund des hohen mündlichen Sprachanteils einer DaZ-Stunde (DaZ = Deutsch als Zweitsprache) ähnele.

Wie werde ich den Zielen des Religionsunterrichts gerecht, bei einem so „bunten Haufen“? Spätestens an dieser Stelle wird klar: Auf die Haltung kommt es an, mindestens aber auf die Sichtweise. Beschwerde ich mich (innerlich oder nach außen) darüber, dass ständig Religion ausfällt? Und dass so gar kein Unterricht möglich sei? Und beklage ich, dass die Kinder ja „gar nichts“ mehr wissen und ich ihnen alles von Anfang an beibringen muss und daher die Ziele niemals erreichen werden? Alternativ habe ich folgende Möglichkeit: Ich kann mich



darüber freuen, dass der Unterricht wenigstens ab und zu stattfindet, weil ein bisschen Unterricht immerhin besser ist als gar keiner. Ich kann das geringe Vorwissen der Kinder als Chance sehen, sie durch meine Begeisterung für den Glauben anzustecken. Ich kann den Lehrplan Lehrplan sein lassen und schauen, was mit den Kindern leistbar ist, und den Druck rausnehmen, indem ich das Kind in das Zentrum der Beobachtung stelle.

Zugegeben: Die Reinform dieser beiden Sichtweisen gibt es wohl nicht. Und je nachdem, wie oft nacheinander der Unterricht dann wirklich ausfällt, variiert wohl auch die Balance zwischen einer Haltung der Beschwerde und der Freude. Dennoch sollten wir uns immer wieder diese beiden Möglichkeiten vor Augen führen und uns bewusst entscheiden – nicht nur im Rahmen von Zufriedenheit und Gesundheit!

Grundsätzlich habe ich mich eher für die zweite Position entschieden, die Umstände – so schwierig sie auch sein mögen – anzunehmen, da ich sie sowieso nicht ändern kann, und dann das Beste daraus zu machen. Meiner Meinung nach erreiche ich dadurch viel mehr als ein Abarbeiten

der Lehrplaninhalte, denn so habe ich Raum und Platz für das Wesentliche, was auch im Lehrplan wiederzufinden ist: „Der Religionsunterricht kann so zu einem Ort der Kommunikation und zu einer Erzählgemeinschaft werden. Das gelingt umso mehr, wenn Religionslehrerinnen und Religionslehrer sich authentisch und zeugnishaft mit ihrem Glauben in den Unterricht einbringen. [...] Dabei ist die Vermittlung dieser mehrdimensionalen Sicht weniger abstrakt-lehrhaft, sie geschieht vielmehr im Vertrautmachen mit den Ausdrucksformen des Glaubens und anhand gelebter Beispiele.“² Und vor allem: „Nach christlicher Überzeugung ist jeder Mensch in seinem individuellen Menschsein von Gott angenommen, unabhängig von seinem Leistungsvermögen und dem Grad des Erreichens fremdbestimmter Ziele.“³ Solche Formulierungen des Lehrplans kann ich dankbar als Entlastung annehmen.

Exemplarischer Einblick in die Unterrichtsrealität

Im Lehrplan steht zum Pfingstereignis: „Die Schülerinnen und Schüler benennen zentrale Feste des Kirchenjahres und deuten diese Feste in Bezug zu ihren Ursprungsgeschichten: Weihnachten, Ostern, Christi Himmelfahrt, Pfingsten.“ Und:

„Der katholische Religionsunterricht vollzieht sich von daher in Korrespondenz mit der konkret erfahrbaren Glaubensgemeinschaft der katholischen Kirche.“⁴

Als Feinziele finden sich immer wieder Vorgaben wie: Die Kinder „bringen das Pfingstfest mit dem Heiligen Geist in Verbindung“⁵ oder sie „kennen Symbole und Bilder, mit denen der Heilige Geist dargestellt wird [und] gehen kreativ und gestalterisch mit den Symbolen und Feuer um“.⁶

Aber wie mache ich das mit Kindern, bei denen größtenteils die Muttersprache nicht Deutsch ist oder aber der deutsche Grundwortschatz sehr begrenzt ist? Symbolsprache ist ein neues Sprachregister, das es zu erschließen gilt, bevor überhaupt verstanden werden kann, worum es hier eigentlich geht.

In meinen Religionsstunden arbeite ich kaum mit Arbeitsblättern – meistens aus dem Grund, dass die Lese- und Schreibkompetenz der Kinder eher begrenzt ist. Aber auch, um bewusst eine Abgrenzung zu anderen Fächern zu schaffen. Religion soll und darf Spaß machen, es soll in meinem Verständnis ein anderer Erfahrungsraum sein.

Zudem ist mir wichtig, dass alle Kinder mitmachen können, genau so, wie sie gerade sind.

Daher nutze ich viele Gestaltungsmittel, zum Beispiel Bodenbilder, die die Pfingsterzählung abbilden, aber auch das sinnliche Erfahren von „Getöse“ und Lärm durch Verklänglichungen oder das Erleben eines „Windes“ durch Übungen mit dem Schwungtuch. Denn nur, wenn Kinder diese Erfahrungen der einzelnen Symbole kennen und diese zu einem Lerngegenstand werden, kann ein Bezug beispielsweise zur Pfingsterzählung und dem Dahinterstehenden hergestellt werden.

Ich appelliere dafür, ab und zu mal andere Wege zu gehen, sich der eigenen Haltung immer wieder neu bewusst zu werden und diese dann fruchtbar für die eigene Arbeit zu machen. In diesem Zusammenhang stelle ich für mich immer wieder fest, dass die Haltung, meinem Gegenüber unvoreingenommen als von Gott gewolltes und angenommenes Individuum⁷ gegenüberzutreten, die bereicherndste, wenn auch nicht immer einfachste Haltung in meinem Leben ist.



Wiebke Retzmann

Grundschullehrerin und Dozentin am
Institut für Lehrerfortbildung (Essen-
Werden)
w.retzmann@ifl-fortbildung.de

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 168.

² a. a. O., S. 169f.

³ a. a. O., S.181.

⁴ a. a. O., S. 179.

⁵ Stufenplan Religion, Grundstufe des Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum Förderschwerpunkt Lernen, Zell am Harmersbach, <http://www.fszell.de/> (12.11.2019)

⁶ Landesinstitut für Schulentwicklung (Hg.): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg, Anhörungsentwurf, März 2007, S. 162, http://www.fs.tue.bw.schule.de/bildungsplan2007/BPfoerderschule_Anhoerung_Maerz07.pdf (05.12.2019).

⁷ a. a. O., S. 169.

HETEROGENEN LERNGRUPPEN RAUM GEBEN

ERFAHRUNGEN UND HINTERGRÜNDE DES DORTMUNDER PROJEKTUNTERRICHTS AM BERUFSKOLLEG

Während derzeit der konfessionell-kooperative Religionsunterricht erprobt wird, sind die Lerngruppen – von starken regionalen Unterschieden abgesehen – an Berufskollegs oftmals viel heterogener als es die Unterscheidung in evangelisch oder katholisch zum Ausdruck bringt. Angesichts dieser Situation stellen sich Fragen, die mit Partizipation, Bildungsgerechtigkeit, Integration und dem Dialog der Religionen und Kulturen zu tun haben. Gleichzeitig geht es um das Selbstverständnis des Fachs Katholische Religionslehre, dessen Standing, Inhalte und die Haltung der Lehrenden.

Sebastian Bialas hat in seinem Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern die Idee zum „Tisch der Religionen und Kulturen“ entwickelt. Seit über zehn Jahren sammeln Kolleginnen und Kollegen in Dortmund Erfahrungen in unterschiedlichen Bildungsgängen und bieten jüngst ihren Schülerinnen und Schülern der Berufsfachschule einen „Dialog!Projektunterricht“ neben dem Religionsunterricht an.

von Sebastian Bialas und Stefan Lüdorff

Hintergründe des Konzeptes „Dialog!Projektunterricht“

„Ich hab’ da mal ne Frage: Wie wichtig ist Dir Deine Religion?“, fragt Murat unseren Gast Shai. Murat ist 17 Jahre alt und nimmt am Dialog!Projektunterricht „Verschiedenheit achten, Gemeinschaft stärken“¹ seiner Klasse am Konrad-Klepping-Berufskolleg in Dortmund teil. Shai Ottolenghi ist 21 Jahre alt und zu Gast in Murats Unterricht,

eigentlich nicht als professioneller Bühnentänzer des Ballett Dortmund, sondern weil seine Heimat Israel ist. Im Raum ist jetzt eine gewisse Spannung zu spüren. Einerseits weil alle wissen, dass für Murat die Antwort Shais enormes Gewicht hat. Wer nicht zu 100 Prozent gläubig ist, der hat es bei Murat auch nach beinahe einem halben Jahr Projektunterricht sehr schwer. Andererseits ist manchen diese direkte Frage Murats peinlich und sie hätten sich gewünscht, Murat hätte endlich einmal vorsichtiger sein Lieblingsthema angefasst. – Wo könnte Murat im Kontext Schule außerhalb seiner Community so etwas fragen? Wo könnten ihm andere junge Menschen zu seiner Einstellung und Art zu fragen kritisches Feedback geben und mit ihm darüber sprechen? Wo gibt es Räume, in denen junge Menschen miteinander über ihre unterschiedlichen (Nicht-)Bekenntnisse, Träume, Hoffnungen indirekt oder direkt ins Gespräch kommen können? Wo können sie ihre eigene Stimme suchen und ausprobieren, Ideen, Standpunkte und Argumente versprachlichen und reflektieren? Weil wir dieses Bedürfnis bei unseren Schülerinnen und Schülern wahrnehmen und weil wir darin einen wichtigen Beitrag für das gesellschaftliche Miteinander und für die Reflexion und Akzeptanz von Religiosität sehen, haben wir nach einem Format gesucht, dieses im Unterricht zu ermöglichen.

Von zum Beispiel 26 Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe der Dortmunder Berufsfachschule Wirtschaft und Verwaltung können wir formal drei Schüler der katholischen und vier der evangelischen Konfession zuordnen. Eine Schülerin ist russisch-orthodox, ein Schüler serbisch-orthodox getauft. 13 Schülerinnen und Schüler sind

islamisch (sunnitisch, schiitisch, alevitisch usw.), vier ohne Bekenntnis. Doch die Angaben auf dem Anmeldebogen beginnen im Unterricht, selbst ohne dass wir direkt nachfragen, zu schillern: „Ich bin getauft, ist mir aber nicht mehr wichtig.“ – „Ich bin jetzt Veganer, ist das auch so etwas wie Religion?“ – „Ich bin seit einem Jahr Atheistin. Religion interessiert mich eigentlich gar nicht.“

Viele nichtchristliche Schülerinnen und Schüler wurden an ihren Schulen bislang von vorneherein vom Religionsunterricht ausgeschlossen und hatten kein adäquates Ersatzfach. In der Folge gibt es zahlreiche junge Erwachsene, die kaum Kontakt zu (fremdem) religiösen Leben hatten und nie durch religiöse wie bekennend nichtreligiöse Gesprächspartner herausgefordert wurden, sich zu positionieren, zu erklären, Haltungen zu begründen.

Im Zentrum: Tisch der Religionen und Kulturen

Am „Tisch der Religionen und Kulturen“ verstehen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Heterogenität ihrer Klasse als Bild im Kleinen für die große Gesellschaft in unserer Stadt. Diese Argumentation finden eigentlich alle recht einleuchtend: Jeder Mensch hat eine Idee, wer er ist, was die Wirklichkeit ausmacht, hat Hoffnungen und Vorstellungen, weiß, dass das Leben auf der Erde zeitlich limitiert ist und verhält sich dazu. Aber wo sprechen sie miteinander darüber, was sie bewegt? Die Idee war, in dieser Situation den Unterricht so zu gestalten, dass wir uns gegenseitig zu solchen großen Themen anhören, aufeinander zugehen, Respekt üben, Fachwissen einholen und Argumente ausprobieren.

Dass die Schülerinnen und Schüler mitziehen und uns glauben, dass jetzt nicht das längst schon kopierte Arbeitszettelprogramm anrollt, das hängt von einer Reihe vertrauensbildender Maßnahmen ihrer Lehrerin/ihrer Lehrers ab: Sie oder er muss es ernst meinen, zuhören, gläubig sein, zugeben, nicht alles zu wissen und selbst Zweifel zu haben, intelligente Fragen stellen, top vorbereitet sein, ehrlich daran interessiert, auch etwas lernen zu wollen, muss äußerst respektvoll und zugleich klar

Grenzen austestende Lautsprecher der Lerngruppe herunterholen und Schüchterne integrieren.

Zum Beispiel kann in der Startphase eine gute Sitzordnung zu finden durchaus ein, zwei Unterrichtseinheiten wert sein: Geräuschvoll werden Tische gerückt, denn ein Stuhlkreis ist „voll psycho“. Oft entsteht am Ende ein geschlossenes Konferenz-tischquadrat, nachdem die meist zuerst geplante lange Tafel sich als unpraktisch erwies. Die Geduld und das Sicheinlassen auf die ersten Schritte der Schülerinnen und Schüler in ihrer Arena² ist in der Folge Gold wert. Sie stellen ihr Symbol, ihre Arena, schon nach dem Schellen der vorangehenden Stunde zur Verblüffung der Mathematiklehrerin auf, übernehmen Initiativen, erinnern sich an Verabredungen. Zur Wertschätzung gehört auch, dass es zu jedem Treffen für alle ein zuvor verabredetes Blatt mit Tagesordnung und Jobs gibt (Was haben wir uns für heute vorgenommen? Wer begrüßt alle freundlich mit Blickkontakt und nimmt den Faden der letzten Woche auf, stellt die Tagesordnung vor? Wer gibt ihr/ihm Feedback? Wer achtet auf die TOPs und die Zeit? Wer moderiert die Diskussion? Wer fasst zusammen und wünscht einen schönen Tag?). Auch ein Motto und Regeln für den „Tisch der Religionen und Kulturen“ überlegen alle gemeinsam genauso wie ein Post auf der Schulhomepage usw. Auf diese Weise entstehen sehr fruchtbare Lernsituationen im Religionsunterricht, in denen die gemeinsam aufgespürte Situation der Lerngruppe immer Ausgangspunkt und Basis ist.

Die Chancen überwiegen gegenüber den Gefahren, die Lehrende allerdings gut im Blick haben sollten: Schülerinnen und Schüler mit einem religiösen Bekenntnis werden überfordert, wenn sie zu Experten hierfür erklärt werden. Und es gelten der Bildungsplan und die spezifischen Regeln für das Fach, sie werden nicht außer Kraft gesetzt. Hier geht es um Transparenz. Allen nichtkatholischen Schülerinnen und Schülern eines solchen einladenden Religionsunterrichts muss dies bewusst sein. Weil wir die Chance der Arena nicht verstreichen lassen, sondern gestalten wollen, haben wir uns an

der Berufsfachschule unserer Schule daher Folgendes überlegt: Wir schalten im Idealfall dem eigentlichen Religionsunterricht einen Projektunterricht als Weiterentwicklung des „Tischs der Religionen und Kulturen“ vor. Unsere Erfahrung: Nach einem halben Jahr wollen alle gemeinsam weitermachen. Nach Möglichkeit unterrichten wir im Team: kooperativ (evangelisch/katholisch) und mit Gästen von Nachbarschulen, die eine Fakultas in Jüdischer und Islamischer Religionslehre besitzen.

Erfahrungen mit dem Konzept

„Könntest du dir vorstellen, in einer Arbeitsgruppe mitzuarbeiten, die ein Konzept für einen interkulturellen Projektunterricht ausarbeitet?“ Vor fast vier Jahren wurde mir, Stefan Lüdorff, diese Frage gestellt. Obwohl ich zu Beginn keine ernsthafte Vorstellung davon hatte, was genau ich unter „Dialog!Projektunterricht – Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ zu verstehen hatte, habe ich – von Neugier getrieben – zugesagt.

Bis zu diesem Zeitpunkt war ich bereits seit zwei Jahren als Religionslehrer in der Berufsfachschule am Konrad-Klepping-Berufskolleg eingesetzt. Nun sollte es also eine Art von Unterricht geben, die den Religionsunterricht nicht ersetzt, sondern ergänzt und die einen besonderen Bezug zur Lebenswirklichkeit unserer Schülerinnen und Schüler im Dortmunder Norden herstellen sollte. Sehr bald wurde uns klar, dass es der Grundidee des Unterrichts nicht gerecht werden würde, wenn die Schülerinnen und Schüler ein Halbjahr lang bloß von ein und derselben Lehrkraft unterrichtet würden, vielmehr sollten die Lerngruppen von jeweils einer evangelischen und einer katholischen Lehrkraft unterrichtet werden. Uns ist es anfangs nicht leicht gefallen zu eruieren, wie genau wir den Projektunterricht für unsere Schülerinnen und Schüler relevant und dabei inhaltlich eindeutig vom Religionsunterricht abgegrenzt gestalten könnten – bis das Thema „Vorurteile“ aufkam. Uns allen war aufgefallen, dass es im Unterricht der Berufsfachschulklassen immer wieder zu vorurteilsbasierten Konflikten zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern kommt. Typischerweise handelt es sich hierbei um Vorurteile aus den Bereichen Religion, Nationalität und Sexualität (vor allem Homosexualität). Direkt auf ihre Vorurteile angesprochen zeigten sich viele Schülerinnen und Schüler sehr unreflektiert, so dass die Idee entstand, eine Bewusstmachung und Reflexion der eigenen Vorurteile als Ausgangspunkt für den Pro-

jektunterricht zu nutzen. Im Unterricht wurden die Vorurteile gesammelt und kategorisiert; von nun an konnte mit den Vorurteilen gearbeitet werden. In den nachfolgenden Unterrichtseinheiten gab es zunächst einen Input durch die Lehrperson, beispielsweise kurze Texte oder Karikaturen, die von den Schülerinnen und Schülern analysiert wurden. Hierauf folgte stets eine Kreativphase, in der sich die Klasse – frei wählbar in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit – reflektierend mit dem jeweiligen Vorurteil auseinandersetzten konnte. Hierbei entstanden u. a. Audio- und Videodateien, Standbilder, Gedichte, Zeichnungen und Cartoons, die zum Halbjahresende im Schulfoyer allen Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht wurden.

Zunehmend sind wir dazu übergegangen, inhaltliche Inputs und Arbeitsmaterialien selbst zu erstellen. Unsere Schülerinnen und Schüler schaffen es in der Regel nicht, komplexer angelegte Textegängiger Religionsbücher zu lesen und zu verstehen. Ihr Bemühen um Textverständnis frisst derart viel Energie, dass für den Dialog kaum noch etwas von ihr übrig bleibt. Hier sehen wir eine große Herausforderung, die allerdings auch deutlich macht, wie wichtig solche Projekte sind, weil es kaum etwas einfach Verwendbares gibt: Einerseits geht es uns darum durch Inputs differenziertes Denken und das Durchbrechen gewohnter (oft einfacher) Denkmuster zu fördern, andererseits schreiben wir zu diesem Zweck – zugespitzt formuliert – Texte im Stil von Religionsbüchern der Primarstufe.

Wirkliche Höhepunkte des Projektunterrichts waren natürlich die Besuche unserer muslimischen und jüdischen Gäste. Es war faszinierend, beobachten zu können wie entwaffnend beispielsweise der Besuch unseres israelischen Gastes Shai auf unsere Schülerinnen und Schüler gewirkt hat. Im Rahmen der Vorbereitungen des Besuches im Unterricht hörte man Schülerinnen und Schüler noch Dinge sagen wie: „Warum bringen die Israelis eigentlich palästinensische Kinder um?“ oder „Juden sind doch alle stinkreich!“ Im Anschluss an den Besuch wurde in den Klassen kaum noch Derartiges im Unterricht gesagt; die Stimmung in Bezug auf Israel und das Judentum hatte sich eindeutig verändert. Kolleginnen und Kollegen der jeweiligen Klassenteams berichteten, dass Schülerinnen und Schüler von sich aus erzählten, wie bedeutsam das Treffen mit einem Israeli für sie gewesen sei und bisher scheinbar belanglose Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam – wie die Ähnlichkeiten

zwischen Arabisch und Hebräisch – gewannen plötzlich an Bedeutung. Wenige Tage nach dem Besuch kam eine arabischstämmige Schülerin nach Unterrichtsschluss zu mir, um mir voller Stolz zu zeigen, dass sie sich das Album einer israelischen Hip-Hop-Band auf ihr Handy geladen hatte. Nachdem sie mir ihren Lieblingstitel des Albums vorgespielt hatte, sagte sie gut gelaunt: „Ich verstehe zwar nicht, was die singen, aber irgendwie verstehe ich es doch.“

Was hat der Projektunterricht mit Murat gemacht, den wir mit seiner forschenden Frage zu Beginn dieses Beitrags zitierten? Wir wissen es nicht genau. Er wirkte im Nachhinein recht nachdenklich und allen sehr zugewandt. Für uns ist es wichtig, mit den Schülerinnen und Schülern wie in unserem Team kritisch reflexiv unterwegs zu sein. Wir sehen in unseren Überlegungen und Projekten einen Beitrag zur Förderung eines gesellschaftlichen Konsenses, zu dem auch gehört, dass Religion im engeren und weiteren Sinne wertvoll für sie ist.



Sebastian Bialas

Diplom-Theologe, Lehrer am Konrad-Klepping-Berufskolleg Dortmund, Bezirksbeauftragter für den katholischen Religionsunterricht an kaufmännischen Schulen in Dortmund
bialas@konrad-klepping-berufskolleg.de



Stefan Lüdorff

Lehrer am Berufskolleg Barmen Europaschule, Wuppertal
stefan.luedorff@bkb-europaschule.de

¹ Vgl. auch das gleichnamige Angebot der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach, Vorreiter in vielerlei Beziehung: <https://achtenundstaerken.wordpress.com/> (4. November 2019).

² Vgl. den Arenenbegriff im Kontext kultureller Bildung bei Jörg Zirfas: Arena als methodischer Begriff. Mit einem Blick auf Ästhetische Bildung. In: Ders. (Hg.): Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. Bielefeld 2015, S. 9-27.

SEHENSWERT

I'M MUSLIM, DON'T PANIC.

Wie sieht der Alltag junger Muslime hierzulande aus? Der Dokumentarfilm zeigt exemplarisch drei Jugendliche aus Stuttgart: Die siebzehnjährige Dilara trägt das Kopftuch aus Überzeugung und macht gerade ihr Abitur. Ihr Traumberuf ist Lehrerin. Yusuf besucht die elfte Klasse eines Wirtschaftsgymnasiums. Seine Freizeit verbringt er am liebsten mit gleichgesinnten Kumpels beim Chillen im Jugendhaus oder beim Sport. Die sechzehnjährige Jilan ist mit ihrer Familie aus Syrien geflüchtet. Sie geht in die neunte Klasse einer Werkrealschule, die im Rahmen eines baden-württembergischen Pilotprojekts Islamunterricht anbietet. Alle drei vermitteln Einblicke in ihr Leben, sprechen über Vorurteile, die ihnen begegnen, über Familie, Freundschaften, Glaube und Zukunftswünsche. – Mit einzelnen anwählbaren Kapiteln und umfangreichem Arbeitsmaterial auf einer extra DVD-ROM.

I'm muslim, don't panic. Aus dem Alltag muslimischer Jugendlicher in Deutschland – Stuttgart: Evangelisches Medienhaus, 2016. – 2 DVDs (27 Minuten) – Deutschland 2015 – ab 12.

Themen: Gesellschaft; Glaube; Gleichberechtigung; Integration; Interreligiöser Dialog; Islam; Jugendliche; Jugendkultur; Religion; Zukunft; Vorurteil

WUNDER

August Pullman, der von allen „Auggie“ genannt wird, ist humorvoll, schlau und liebenswert, hat eine tolle Familie und ist dennoch seit seiner Geburt ein Außenseiter. Denn er hat aufgrund eines Gendefektes ein stark entstelltes Gesicht, das es unmöglich erscheinen lässt, dass er auf eine reguläre Schule geht. Stattdessen wird er zu Hause von seiner Mutter Isabel unterrichtet. Als er zehn Jahre alt wird, überzeugen ihn seine Mutter und sein Vater eine reguläre Schule zu besuchen. Er nimmt all seinen Mut zusammen und lernt nach anfänglichen Schwierigkeiten, sich mit seinem Äußeren zu arrangieren. Bald findet er neue Freunde. – Mit vielen Extras, in einzelnen Kapiteln abrufbar sowie mit Arbeitsmaterial im Begleitheft.

Wunder – Berlin: STUDIOCANAL, 2018. – 1 DVD (114 Minuten) – USA 2017 – ab 10.

Themen: Akzeptanz; Außenseiter; Behinderung; Empathie; Ethik; Familie; Gesundheit; Inklusion; Konflikt; Mobbing; Schule; Toleranz; Vielfalt

DVD-0967



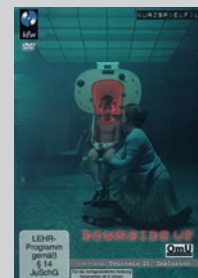
DOWNSIDE UP

Stellen Sie sich eine Welt vor, in der jeder Mensch Trisomie 21 hat. – Als Eric auf die Welt kommt, ist schnell klar, dass mit ihm irgendetwas nicht stimmt: er wächst zu schnell, wird größer als alle und verhält sich zunehmend seltsam. Schließlich stellen die Ärzte fest, dass ihm ein Chromosom fehlt. Alle Therapieversuche scheitern, die Suche nach dem Chromosom bleibt vergeblich. Eric wird immer einsamer und verzweifelter und entschließt sich zu einer Operation: Er will sein wie alle anderen Menschen auch. Als er aber im Operationssaal einer jungen Frau begegnet, die an dem gleichen Problem leidet wie er, rückt sich sein Leben plötzlich zurecht. Gemeinsam mit ihr findet er seinen Platz in einer Welt, in der alle anders sind. – Der Film ist in einzelnen Kapiteln abrufbar. Mit Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Downside up – Frankfurt a.M.: kfw Katholisches Filmwerk, 2018. – 1 DVD (14 Minuten) – Belgien 2017; Kunstsprache mit dt. Untertiteln – ab 14.

Themen: Außenseiter; Behinderung; Down-Syndrom; Identität; Inklusion; Resilienz; Toleranz

DVD-0975



CARLOTTA'S FACE

Carlotta leidet unter Gesichtsblindheit. Sie nimmt Gesichter wahr, kann aber den Gesichtern keine Personen zuordnen oder wiedererkennen. Schon als Kind war das, vor allem in der Schule, ein großes Problem. Dieses besteht nicht nur im Erkennen anderer Menschen, denn wenn Carlotta in den Spiegel schaut, erkennt sie auch sich selbst nicht. – Ein informativer, unterhaltsamer und berührender Animationsfilm, der Lust darauf macht, mehr über Carlotta zu erfahren. – Mit einzelnen anwählbaren Kapiteln und Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Carlotta's Face – Frankfurt a.M.: kfw Katholisches Filmwerk, 2018. – 1 DVD (5 Minuten) – Deutschland 2018 – ab 14.

Themen: Außenseiter; Behinderung; Identität; Inklusion; Krankheit; Kunst; Selbstfindung; Mobbing; Wahrnehmung

DVD-1017



DVD-0969



IM NAMEN DES VATERS

Das Leben als Zeuge Jehovas fällt Thomas nicht leicht. Mit seinen 16 Jahren steht er bereits vor einer Entscheidung, die sein Leben grundlegend verändern wird. – Der Kurzspielfilm beschäftigt sich mit dem Thema „Gemeinschaftsentzug“ und dessen Auswirkung auf eine Familie, die zu den Zeugen Jehovas gehört. – Mit einzeln anwählbaren Kapiteln und Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Im Namen des Vaters – Frankfurt a.M.: kfw Katholisches Filmwerk, 2018. – 1 DVD (14 Min.) –

Belgien 2012; Niederländisch mit dt. Untertiteln – ab 14.
Themen: Bibel; Christentum; Familie; Freiheit; Gemeinschaft; Glaube; Gott; Identität; Jugendliche; Sekte; Taufe; Zeugen Jehovas

DVD-1020



CAMINO A LA PAZ

Sebastián ist zwar schon Mitte 30, aber was er im Leben wirklich will, ist noch nicht so ganz klar. Er ist ohne gezielte Arbeit und ständig knapp bei Kasse. Der einzig wirkliche Fixpunkt seiner Existenz scheint der vom Vater geerbte Peugeot 505 zu sein. Eher zufällig kommt Sebastián zu einem Job als Taxifahrer. Unter seinen Stammkunden befindet sich Jalil, ein ernster, eher kauziger älterer Herr. Der gläubige Muslim heuert den zunächst zögernden Sebastián an, ihn von Buenos Aires, Argentinien, in die über 3.000 km entfernte Stadt La Paz, Bolivien, zu chauffieren. Von dort aus möchte er zusammen mit seinem Bruder die Pilgerfahrt nach Mekka fortsetzen. Die gemeinsame Reise wird für Sebastián und Jalil zu einer intensiven Begegnung, in der sie gezwungen sind Verantwortung füreinander zu übernehmen. – Der Film erzählt von der Begegnung eines jungen Mannes mit dem Islam und regt zum Nachdenken über den gemeinsamen spirituellen Kern der Religionen an. – Mit einzeln anwählbaren Kapiteln und didaktischen Hinweisen im Begleitheft.

Camino a La Paz – Ein Film von Francisco Varone. – Frankfurt: EZEF, 2019. – 1 DVD (85 Minuten) – Argentinien/Niederlande/Deutschland 2015; Spanisch mit dt. Untertiteln – ab 16.

Themen: Gemeinschaft; Interreligiöses Lernen; Islam; Muslim; Religionen; Verantwortung

DVD-1022



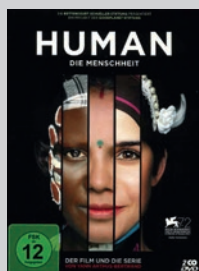
HUMAN

Was macht uns zu Menschen? Was lässt uns lieben, leiden, und was verbindet uns trotz unterschiedlicher Herkunft im tiefsten Inneren? Dieser Film widmet sich dem Kernthema unseres Daseins, dem Sinn des Lebens. Über drei Jahre führten der Filmemacher und sein Team Interviews mit mehr als 2.000 Menschen in 60 Ländern. Daraus entstand ein Kaleidoskop aus Lebensfreude, Glück und Sehnsucht, aber auch den Schattenseiten der menschlichen Existenz. Die bewegenden Lebensgeschichten wechseln mit Luftaufnahmen gewaltiger Landschaften. Die Kinofilmfassung „Human“ bietet eine Reflektion über den Zustand unserer Gesellschaft und die Inspiration, sich aktiv für die Sicherung unserer Zukunft einzusetzen. – Mit umfangreichem Arbeitsmaterial auf einer extra DVD-ROM und mit Impulsen für den Einsatz im Begleitheft. – Zusätzlich enthalten, auf einer gesonderten DVD, „Human“ als dreiteilige TV-Serienfassung des Projekts.

Human – Die Menschheit / der Film und die Serie von Yann Arthus-Bertrand. – München: polyband Medien GmbH, 2017. – 3 DVDs (143 Minuten) – Frankreich 2015 – ab 14.

Themen: Anthropologie; Ethik; Flüchtling; Gerechtigkeit; Gesellschaft; Gewalt; Glück; Identität; Leben; Liebe; Mensch; Menschenrechte; Migration; Sehnsucht; Sinn des Lebens; Sinnsuche; Zukunft

DVD-1014



Bischöfliches Generalvikariat

Hauptabteilung Schule und Erziehung
Mediothek
Kardinal-von-Galen-Ring 55
48149 Münster
Fon 0251 495-6166

mediothek@bistum-muenster.de
www.bistum-muenster.de/mediothek

Öffnungszeiten

Montag von 13 bis 17 Uhr und
Dienstag bis Freitag 9 bis 17 Uhr

LESENSWERT

WAS WIRD AUS RELIGION?

Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation

„Wo kann, wer nicht einer kleinen Minderheit religiös prägender Familien entstammt, christliche Religion heute eigentlich in dieser beiläufigen Weise lernen?“ (S. 304)

Diese Frage aus dem Buch „Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation“ verdeutlicht das zentrale Ergebnis und die mögliche Sprengkraft der Situationsanalyse, die Rudolf Englert im vorliegenden Buch mit Blick auf Religion vornimmt. Seine Durchgänge durch die Beobachtungen zur Transformation der (christlichen) Religion in einem „westlich“ entwickelten Land wie der Bundesrepublik Deutschland entfaltet Englert am grundlegenden Bild der „Architektur des Religiösen“, welche er immer wieder daraufhin befragt, ob sie unter den heute gegebenen Bedingungen (noch) als tragfähig erscheint. Am Ende des Buches entfaltet Englert Kernpunkte einer heutigen Didaktik des „Religionslernens“, das er deutlich von einem „Religionsunterricht“ abhebt.

Zu seinem Ergebnis kommt Englert in fünf Kapiteln. Dabei wird das Buch immer seinem Untertitel gerecht. Jedes einzelne Kapitel liefert Beobachtungen und Fallgeschichten, die in die Analyse eingebettet werden, und so verdichtet sich mehr und mehr der Eindruck der im Titel genannten „irritierenden“ Transformation. Die Irritationen werden von Englert nicht aufgelöst – und damit bleibt am Ende bei Leser/in wie Verfasser auch Ratlosigkeit zurück: Nachgezeichnet werden kann, was bis hierher mit der christlichen Religion geschah – was aber aus ihr wird oder ob das, was aus ihr wird, in der heutigen Welt überhaupt noch durch die Religion selbst beeinflusst werden kann, bleibt offen. Diese prinzipielle Offenheit der Gedankengänge Englerts ist es, die die Leser/innen umso nachdenklicher macht.

Nur Fallgeschichten? Natürlich weist der Verfasser (in seinem Vorwort) darauf hin, dass die von ihm angeführten Fallgeschichten einer vertieften Beschäftigung bedürften, um aus ihnen einen verallgemeinerbaren Gesamteindruck zu gewinnen. Aber schon die Dichte und Fülle dieser Beispiele ist eigentlich Gesamteindruck genug. Der Leserschaft entfaltet sich ein lebhafter Eindruck von der Gewalt der Transformation, in der sich die christliche Religion aktuell befindet. Dass diese Transformation in hohem Maße von außen an die Kirche herangetragen wird verdeutlicht Englert mit einem Kunstgriff: Mit dem Bild von der Architektur des Religiösen verdeutlicht er in seinen Fallbeispielen die Kräfte, die auf sie wirken. In



der Gesamtlektüre des Buches wird so in scharfen Konturen klar, wie sehr das Christentum und damit auch die Kirche als Religion organisierende Instanz ihre Plausibilität für Menschen aus letztlich allen Perspektiven verliert oder (bestenfalls) zu verlieren droht.

Jedes einzelne Kapitel unternimmt für sich eine Art Wanderung, die in religionspädagogischen Perspektiven endet. Wohlgermerkt: in Perspektiven und nicht in Sicherheiten. Ein Leseexperiment sei hier vorgeschlagen: Wenn man sich die ungeheure Dimension der Krise, in der sich die christliche Religion befindet (zumindest, wenn man den in unserem Raum geläufigen Vernunftbegriff zu Grunde legt) einmal in aller Tiefe

zu Gemüte führen möchte (was vielleicht animierende Wirkung haben könnte, wenn dem einen oder der anderen an seiner/ihrer Religion doch noch etwas liegt), lese man einmal nur die einleitenden Abschnitte der einzelnen Kapitel direkt hintereinander. Auf diese Art durchschreitet man (in Kernworten der Überschriften): Warnungen (I.1), Ratlosigkeiten (II.1), Zerrissenheiten (III.1), Ungleichzeitigkeiten (IV.1) und Religion ohne Konfession (Konfessionslosigkeit, V.1).

Um seine Kernfrage, ob die Architektur des Religiösen heute noch tragfähig ist, zu klären, überprüft der Autor die „Kontrapunktik“ (S. 293) der christlichen Religion, die seiner Meinung nach diese Architektur ausmacht, auf drei exemplarischen Ebenen: Tradition versus Erfahrung, Vernunft versus Gefühl und Glauben versus Handeln. Als Kernaufgabe religiöser Bildung formuliert Englert, diese Kontrapunktik heute in Praxis und Bildung überhaupt für die Menschen spürbar werden zu lassen.

Englerts Vorschlag stellt eine Herausforderung für den Umgang mit Religion und Religionsunterricht dar und stellt für die Kirchen die Frage in den Raum, was sie eigentlich vom Religionsunterricht erwarten. Neu an Englerts Analyse ist weniger sein Vorschlag, im schulischen Religionsunterricht die Themengebundenheit des religiösen Lernens zurückzustellen und vorrangig auf partizipative Lernformen und Urteilsfähigkeit (und nicht auf Reproduktion kirchlicher Lehre) abzielen, sondern schon eher die eindeutige Formulierung der Dringlichkeit, dass die Kirchen/Kirchenleitungen selbst – und eben nicht der schulische Religionsunterricht – eigene überzeugende Räume anbieten müssen, damit Religion überhaupt gelernt werden kann. Die Frage nach dem Verhältnis von Religionsunterricht und Katechese und besonders die Frage nach einer guten und gelingenden Katechese liegt damit obenauf.

In Englerts Frage nach einer so verstandenen guten Katechese steckt vielleicht auch ein gewisses Maß an Kirchenkritik: Wenn aus guten Gründen im Rahmen des Religionsunterrichtes etwa Partizipation ein gut begründetes didaktisches Prinzip ist – muss sich

dann die Religion bzw. Kirche nicht grundsätzlich fragen lassen, wieviel Partizipation sie selbst ermöglicht?

Für alle, die an Religion, Religionsunterricht und an der Kirche interessiert sind, dürfte es spannend zu lesen sein, wie sich aus den Fallanalysen und theologischen Analysen, zu deren Zweck Englert einen Durchgang durch die aktuelle vorhandenen Verständnisansätze unternimmt, eine Situationsanalyse der christlichen Religion in unserer Zeit ergibt. In Fragen gekleidet, stellt sie faktisch mehr dar als bloße Anfragen an das Existenzrecht des gegenwärtigen Religionsunterrichts, an die (Un-)Wirksamkeit der Katechese und an die Form, in der sich Kirche(n) heute eingerichtet haben. Es dürfte spannend sein zu beobachten, ob der von Englert vorsichtig und mit vielen Anfragen skizzierte Ansatz einer Lösung eine Chance hat, von der Kirche aufgegriffen und von der Wissenschaft akzeptiert zu werden – und damit dazu beitragen kann, religiöses Lernen auch in Zukunft christlich verantwortet zu ermöglichen. Dem Buch ist jedenfalls zu wünschen, dass es gelesen und diskutiert wird.

Dr. Heiko Overmeyer

**Rudolf Englert: Was wird aus Religion?
Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten
zu einer irritierenden Transformation, Matthias
Grünewald Verlag, Ostfildern 2018, 336 Seiten,
29 Euro**

Die nächste Ausgabe von KIRCHE und SCHULE erscheint im April 2020.
SCHWERPUNKT: Erinnern, Gedenken – Lernen für die Zukunft

Bischöfliches Generalvikariat

Hauptabteilung Schule und Erziehung
48135 Münster

Fon 0251 495-412

sekr.leitung-schule@bistum-muenster.de