

„WELCHE ZUKUNFT HAT DER MENSCH?“

11. September 2018

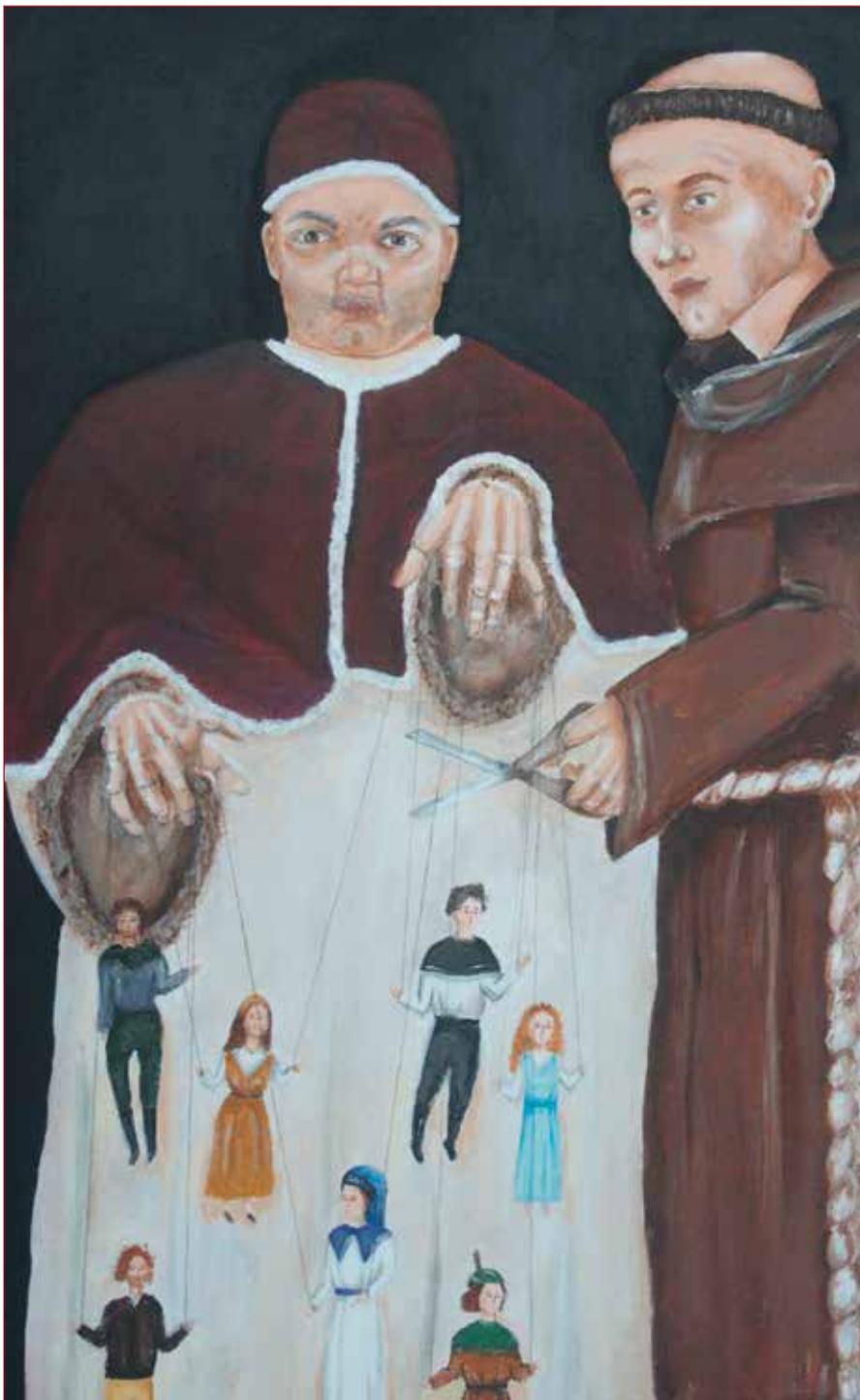
TAG DER RELIGIONSLEHRER_INNEN
IM BISTUM HILDESHEIM

Religion unterrichten

INFORMATIONEN FÜR RELIGIONSLEHRER_INNEN IM BISTUM HILDESHEIM

THEMA

Konfessionelle Kooperation



Inhalt

Thema

- 3 Konfessionelle Kooperation in Niedersachsen
Situation und Perspektiven
Jörg-Dieter Wächter
- 8 Konfessionelle Kooperation in der 1. Phase
der Lehrerausbildung
Jan Woppowa
- 12 Konfessionelle Kooperation in der 2. und
3. Phase der Lehrerausbildung
Günter Nagel
- 20 Konfessionelle Kooperation –
eine Unterrichtssequenz
Gabriele Otten/Jutta Paeßens
- 26 Konfessionelle Kooperation in Nordrhein-
Westfalen und Niedersachsen
Christian Schulte
- 31 Bilder in der konfessionellen
Auseinandersetzung
Andreas Mertin

Hauptabteilung Bildung/Hinweise

- 35 Multiperspektivität, Perspektivenver-
schränkung und Perspektivübernahme
(4. Forum Lernwerkstatt)
Lukas Konsek
- 38 Lernwerkstatt RU/ Ankündigung
Zertifikatskurs Weiterbildung
- 39 Spirituelle Seite
- 40 Uns schickt der Himmel. 72h-Aktion

Schulpraxis, Musik, Film

- 41 Filmbesprechung: „Ruhe in Frieden“
Thomas Kroll
- 42 Wenders Film zu Papst Franziskus
Thomas Kroll
- 46 Veranstaltungen der Medienstelle
Hannover
- 47 „Kunst – (K)eine geschlossene
Gesellschaft“
Andreas Mertin

Liebe Religionslehrerinnen und Religionslehrer,

mit diesem Heft von Religion unterrichten geht eine Epoche zu Ende. Es ist die letzte Ausgabe unserer Publikation, mit der wir in den letzten 14 Jahren versucht haben, Ihnen zu relevanten Themen Hintergrundartikel zu liefern, Informationen zu unseren Fortbildungsveranstaltungen zu geben und politische Entwicklungen rund um den Religionsunterricht in Niedersachsen zu kommentieren.

In diesen Jahren gab es immer wieder positive und ermunternde Rückmeldungen von Ihnen, dafür bedanken wir uns. Religion unterrichten war eine Zeitschrift, die wir kostenlos verteilt haben. Wir haben es für uns als Auftrag verstanden, im Flächenland Niedersachsen, in dem es zur nächsten theologischen Einrichtung und zur nächsten Buchhandlung ziemlich weit sein kann, theologisches und religionspädagogisches Hintergrundwissen bereitzustellen. Wir haben das immer auch als Hilfs- und Reflexionsangebot für den Religionsunterricht gesehen.

Für die zahlreichen Artikel und Beiträge zu unserer Zeitschrift bedanken wir uns bei den Autorinnen und Autoren. In der Herstellung haben wir gut mit der Bernward Medien GmbH zusammengearbeitet und von deren Professionalität profitiert. Die konkrete Erstellung der Zeitschrift, von der Themenfindung über die Konzeption des Heftes, die Einwerbung von Artikeln und das Korrekturlesen war ohne die Federführung von Ulrich Kawalle nicht vorstellbar. Er hat sehr viel Arbeit in unser Produkt gesteckt und mit Sorgfalt und Expertise dafür gesorgt, dass viele von Ihnen das Heft gern gelesen haben. Ihm gilt unser sehr herzlicher Dank.

Weshalb beenden wir die Herausgabe dieser Zeitschrift? Der Grund ist, dass die niedersächsischen Bischöfe vor einiger Zeit

überlegt haben, wie man Religionslehrerinnen und Religionslehrer nicht nur fachlich mit Fortbildungsangeboten begleiten kann, sondern ihnen auch eine Begleitung in Fragen des Glaubens und der persönlichen Spiritualität anbieten kann. Während des Studiums werden Studierende durch das Mentorat begleitet, das die wissenschaftliche Theologie mit der Reflexion von Glaubens- und Persönlichkeitsfragen ergänzt. Aber während der ungleich längeren und biografisch zweifellos auch mit vielen Fragen behafteten Berufsphase gibt es (noch) keine Begleitung.

Das wollen wir ändern, und zwar u. a. durch die Entwicklung und Herausgabe einer neuen Zeitschrift, die sich mit Themen rund um unseren Glauben und die Weisen, wie er gelebt werden kann, beschäftigt. Die neue Zeitschrift geben wir gemeinsam mit der Schulabteilung des Bistums Osnabrück heraus. Und zwei Zeitschriften nebeneinander lassen sich beim besten Willen weder finanziell realisieren noch personell bewältigen. Demnächst werden Sie also ein neues Produkt in den Händen halten, das Ihnen hoffentlich genauso zusagt wie unsere bisherige Publikation.

Die Informationen über unsere vielfältigen Veranstaltungen werden Sie auch zukünftig rechtzeitig erhalten, damit Sie wie gewohnt immer aktuell informiert sind.

Für das gesamte religionspädagogische Team der Hauptabteilung Bildung im Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim grüße ich Sie sehr herzlich,

Ihr



JÖRG-DIETER WÄCHTER

>> Wenn Sie diese Zeitschrift und auch weitere Rundsendungen nicht mehr erhalten möchten, teilen Sie uns Ihren Widerspruch bitte schriftlich mit. Sie haben jederzeit das Recht, Ihre Einwilligung zu widerrufen. In dem Fall entfernen wir Ihre Daten aus unserer Adress-Liste.

Impressum

Herausgeber: Hauptabteilung Bildung, Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim, Domhof 18–21, 31134 Hildesheim
Tel. (05121) 307 280/281, Fax (05121) 307 490

Redaktionsteam:

Dr. Jessica Griese, Christa Holze, Ulrich Kawalle, Frank Pätzold, Renate Schulz

Schriftleitung: StD i. K. Ulrich Kawalle

E-Mail: Ulrich.Kawalle@bistum-hildesheim.de, Christa.Holze, Christa.Holze@bistum-hildesheim.de

Layout: Bernward Mediengesellschaft mbH

V.i.S.d.P.: PD Dr. Jörg-Dieter Wächter, Leiter der Hauptabteilung Bildung im Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim

Autoren der Beiträge

Konsek, Lukas, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionsdidaktik an der Universität Paderborn, Lehrkraft für Katholische Religionslehre und Geschichte an einem Paderborner Gymnasium
Kroll, Dr. Thomas, Mitglied der Katholischen Filmkommission, Leiter des Referats Verkündigung/ Missionarische Pastoral im Erzbistum Hamburg
Mertin, Dr. phil. h.c. Andreas, Kunstkurator und Medienpädagoge, Hagen
Nagel, Günter, Fachberater für das Fach Katholische Religion an Gymnasien bei der Landesschulbehörde, Giesen

Otten, Gabriele, StD, Fachleiterin für Katholische Religionslehre am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Rheine, Lehrerin am Gymnasium Martinum in Emsdetten für die Fächer Katholische Religionslehre und Latein

Paeßens, Jutta, StD, Fachberaterin für Katholische Religion an Gymnasien bei der Landesschulbehörde Osnabrück, Lehrerin am Gymnasium Lohne für die Fächer Katholische Religion und Mathematik
Schulte, Dr. Christian, Leiter der Abteilung Religionspädagogik im Bischöflichen Generalvikariat Münster
Woppowa, Prof. Dr. Jan, Universität Paderborn, Institut für katholische Theologie, Religionsdidaktik

Fotos: Fotolia.com: S. 46 nd3000; contrastwerkstatt

„bewahren – entwickeln – auflösen?“

Mögliche Entwicklungen des Religionsunterrichts

Einleitung

Ohne Zweifel: die Welt ist unübersichtlich geworden. Vielleicht war sie es in Wirklichkeit schon immer, aber die Disparitäten, Diskontinuitäten, Brüche und Widersprüche sind heute nicht nur nicht zu übersehen, sie gehören irgendwie zum Kennzeichen unserer Zeit.

politisch

Wer könnte heute sagen, wer im Kriegsgebiet in Syrien welche Interessen verfolgt? Wer könnte das gemeinsame Interesse der Europäischen Union benennen, das sowohl die Eurozone, die Visegrádstaaten, den Süden der EU und den Norden zusammenhält? Wer könnte die Rationalität entziffern, die hinter dem politischen Kurs der Trump-Regierung steht? Wer könnte die Politik Venezuelas erklären oder die teils terroristischen, teils kriegerischen Konflikte auf dem afrikanischen Kontinent entwirren? Politik ist heute multidimensional und extrem komplex. Sie entzieht sich binären und damit einfachen Erklärungsmustern.

ökonomisch

Wer kann den Sinn der europäischen Austeritätspolitik angesichts der griechischen Wirtschaftslage erklären? Wer versteht den Zusammenhang amerikanischer Steuerpolitik, der Börsenentwicklung und den Klimarisiken? Wer von uns kann die Kryptowährung Bitcoin erklären und den Zusammenhang mit der Blockchain-Technologie herstellen? Wer kann die Entstehung der Finanzkrise von 2008 referieren und weiß, was zu tun ist, um eine ähnliche Situation zukünftig zu vermeiden? Es gilt gelegentlich als lässliche Sünde, wenn man von wirtschaftlichen Sachverhalten wenig versteht, aber unsere Welt wird von komplexen wirtschaftlichen Verflechtungen bestimmt wie wohl selten eine Epoche zuvor.

ethisch

Halten Sie die Ehe für alle für richtig? Wie stehen Sie zur Abtreibung? Essen Sie bio und regional, fahren Sie Fahrrad und Bus, oder nehmen Sie das Auto? Meinen Sie, es sei an der Zeit, dass die USA die Waffengesetze deutlich verschärfen, oder würden Sie stattdessen Lehrerinnen und Lehrer bewaffnen? Was halten Sie von der Meinungsfreiheit, der Religionsfreiheit und der Todesstrafe? Sind Sie der Auffassung, das alles müsse jeder für sich entscheiden? Meinen Sie, dass ethische Positionen begründungsfähig sind und dass sie notfalls auch gesetzlich durchgesetzt und geschützt werden sollten? Und zwar gemäß dem Mehrheitsprinzip?

pädagogisch

Wie bewerten wir die Platzierung der deutschen Schüler bei der PISA-Studie der OECD? Wie sollten wir die Inklusion umsetzen? Sind Gesamtschulen die bessere Option? Sollten wir die Schulen komplett auf ein Ganztagsystem umstellen? Welche Schulfächer sollten unterrichtet werden, welche Inhalte sind zukünftig

eher entbehrlich? Wie gehen wir mit der Tatsache um, dass die soziale Herkunft der Schüler ihre Bildungs- und damit ihre Berufs- und Teilhabechancen bestimmt?

religiös

Was bedeutet es, dass die Zahl der Konfessionslosen, aber auch die Zahl der Muslime und der orthodoxen Christen steigt? Wie ist die Beziehung evangelikaler Christen zur US-Politik der Republikaner zu beurteilen? Wie bewerten wir das Verhältnis von Islam und Islamismus, von religiöser Überzeugung und religiösem Fanatismus? Sind evangelisch und katholisch eigentlich noch getrennt zu sehen? Wie überzeugend finden wir selbst eigentlich den kirchlichen Verweisrahmen, wenn wir im Religionsunterricht auf Beispiele gelingender kirchlicher Praxis hinweisen wollen?

Ohne Zweifel: die Welt ist unübersichtlich, geworden oder schon immer, aber das ist eigentlich nicht von Belang. Einfache Antworten, die gegenwärtig gern von Parteien und Personen vorgetragen werden, die sich um Reduzierung (besser: Leugnung) von Komplexität bemühen, treffen den Kern der Sache nicht. Wie also umgehen mit dieser komplexen Welt? Und in eine solche Welt hinein stellen wir den Religionsunterricht. Wir sind uns einig, dass der Religionsunterricht ein Fach ist, das nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Orientierungswissen ermöglichen soll, das über den Religionsunterricht selbst hinausweist. Angesichts der multiperspektivischen, multilateralen und äußerst disparaten Gegenwartssignatur stellt sich die Frage, wie die Schule diese Aufgabe löst, und welche sinnvolle Teilaufgabe dem Religionsunterricht dabei zufallen kann. Wie lösen wir diese Aufgabe, wie vermitteln wir Orientierung in einer komplexer werdenden Welt?

Die Aufgabe der Schule besteht darin, der nachwachsenden Generation die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Dazu gehören Wissen, Verstehen und Gestalten. Wie aber muss man Wissensvermittlung, Verstehensermöglichung und Gestaltung interpretieren, dass für den Religionsunterricht eine zukunftsorientierte Aufgabe dabei entsteht?

1. bewahren?

Die Vorgabe des Grundgesetzes zum Religionsunterricht in Art. 7,3 stellt ein Abwehrrecht des Einzelnen gegenüber dem Staat dar. Es ist kein Privileg der Kirchen, sondern Ausdruck der Freiheit zur Selbstbestimmung in religiösen Fragen. Dieses Recht gilt es zu bewahren, weil es eine Errungenschaft dieser Gesellschaft bedeutet und die Freiheit des Bürgers vergrößert.

Zugleich muss man fragen, inwieweit das individuelle Recht auf Religionsfreiheit und der Bezug des Grundgesetzes auf die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemein-



schaften zusammenpassen. Diese Bestimmungen setzen voraus, dass die religiöse Zugehörigkeit weitgehend flächendeckend besteht. Sie setzen voraus, dass die Religionszugehörigkeit und Institution der Kirche(n) identisch sind. Für die Phase der Formulierung des Grundgesetzes traf das demografisch zweifellos zu. Heute müssen wir feststellen, dass nahezu die Hälfte der Bevölkerung religiös-kirchlich nicht so gebunden ist, dass man das individuelle Recht auf Religionsfreiheit in der Kirchenbindung des Religionsunterrichts aufgehoben sieht.

Der Dreh- und Angelpunkt des Religionsunterrichts ist also zugleich die Achillesferse. Denn wenn die Religionszugehörigkeit sich heute nicht (mehr) an den bisher üblichen Linien der Kirchenbindung definiert, sondern Religiosität sich von der Bindung an Institutionen löst, dann verliert der Religionsunterricht von innen her seine Plausibilität.

Noch freilich sind die kirchlichen Institutionen auch quantitativ relativ stark, so dass sie auf die Umsetzung der Vorgabe des Grundgesetzes pochen können. In dieser Situation erscheint es als konservative Verantwortungspolitik, an den Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht nicht zu rütteln, denn in vielen Regionen Deutschlands ist er ein nach wie vor selbstverständliches Fach mit hoher Akzeptanz aller Beteiligten. Daran festzuhalten und damit die Sicherung einer kirchlich begleiteten religiösen Bildung zu bewahren ist eine sinnvolle Option, von der man allerdings nicht sagen kann, wie lange sie noch sinnvoll sein wird.

Die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften wird von den Kirchen definiert. Aber wenn immer weniger Menschen sich zur evangelischen oder katholischen Kirche zugehörig fühlen und auch formal und objektiv immer weniger durch die Taufe dazugehören, dann höhlt diese Entwicklung den Bestandsrahmen des Religionsunterrichts aus. Den Religionsunterricht mit Hilfe des Grundgesetzes bewahren zu wollen, könnte sich als Irrweg erweisen, weil das Grundgesetz letztlich nur das kodifiziert, was lebenspraktisch tatsächlich gefüllt ist.

2. entwickeln?

Die Religionspädagogik treibt verschiedene Themen voran. Zu nennen sind der interkonfessionelle Religionsunterricht, ein interreligiöser Religionsunterricht sowie die Entwicklung eines dialogischen Ansatzes in Richtung konfessionsloser Religionsunterricht bzw. z.T. entschieden säkularer Gesellschaft. Diese Diskussion wurde in verschiedenen Publikationen eindrucksvoll dargestellt.¹ Die Kirchen müssen sich sorgfältig mit der religionspädagogischen Diskussion auseinandersetzen, denn hier geht es um inhaltlich bedeutsame Fragen.

interkonfessionell

In Niedersachsen ist dieses Thema ziemlich alt. Im Jahr 1998 verabschiedete das Land Niedersachsen nach jahrelangen Beratungen und Gesprächen mit beiden Kirchen den Organisationserlass zum Religionsunterricht, der es in bestimmten Fällen erlaubte, Schülerinnen und Schüler verschiedener Konfession gemeinsam zu unterrichten.²

Die Regelungen des Erlasses reagierten darauf, dass sich in den Schulen im Laufe der Jahre eine Grauzone herausgebildet hatte. Es gab häufig zwar Religionsunterricht, aber die Schulen verzichteten auf die konfessionelle Zuordnung und ließen die Schüler faktisch im Klassenverband unterrichten. Das war zweifellos organisatorisch wesentlich einfacher, weil man den Religionsunterricht nicht auf eine Leiste setzen muss und ihn deshalb wie jedes andere Fach in den Stundenplan einsortieren kann.

Der Nachteil der Regelung bestand und besteht darin, dass man zwar eine organisatorische Lösung gefunden hatte, die die Grauzone aufhob und die bisherige Praxis z.T. legalisierte, aber keine inhaltlich Idee verfolgte, wie dieses Fach nunmehr zu unterrichten sei. In der Praxis führte dies zu einer Reduzierung des spezifisch Konfessionellen zugunsten einer eher religionskundlich orientierten Durchführung des Unterrichts.

Die Vorteile des Erlasses liegen allerdings auf der Hand: während in der Zeit vor der Geltung des Erlasses der Religionsunterricht, sofern er nicht konfessionell³ erteilt werden konnte, ausfiel oder in der nicht zulässigen Grauzone des Klassenverbandes stattfand, konnte er jetzt wesentlich leichter organisiert werden und wurde immerhin faktisch auch durchgeführt. Fachdidaktisch hingegen wurde es nicht ausbuchstabiert, was es bedeutet, wenn die Schülerschaft sich von einer konfessionell homogenen Gruppe zu einer heterogenen Lerngruppe weiterentwickelt. Dabei ist schon klar, dass natürlich auch eine rein katholische Lerngruppe intern ausgesprochen heterogen sein kann und wohl auch ist, aber es ist relevant, wenn man dem Religionslehrer die Aufgabe des persönlichen und authentischen Glaubenszeugnisses zuweist und er dann mit einer konfessionell gemischten Gruppe zu tun hat.

Es war wohl auch eine verbreitete Haltung in der Religionslehrerschaft, im gemeinsamen Religionsunterricht gewissermaßen die Vorwegnahme ökumenischer Gemeinsamkeit zu sehen. Die Unterschiede zwischen evangelisch und katholisch wurden unterrichtspraktisch nivelliert, weil sie entweder in theologischer Abstraktion lagen, die ohnehin niemand nachvollziehen kann bzw. die ein theoretisches Reflexionsniveau erfordern, das im normalen Schulunterricht nicht vorkam, oder aber in „folkloristischen“ Ausprägungen des Konfessionellen, das für die Fragen des modernen Menschen keine Antworten bereithielt.

1 Z.B. die Publikation „Zukunftsfähiger Religionsunterricht“ von Lindner et al., Freiburg, Basel, Wien 2017.

2 Vgl. Thalmann, Franz: Konfessionelle Kooperation in Niedersachsen. In: Rendle, Ludwig (Hrsg.): Religiöse Bildung in pluraler Schule. Herausforderungen – Perspektiven. Deutscher Katecheten-Verein e.V. 2015, S. 80 – 89.

3 In katholischer Lesart bedeutet das die Einhaltung der Trias von Lehrer, Schüler und Inhalt.

Hinzu kommt, dass seit 1998 die Zusammensetzung der Klassen sich weiter diversifiziert hat, d.h. in der normalen Lerngruppe befinden sich längst nicht mehr nur katholische und evangelische Schüler, sondern Schüler aus verschiedenen Konfessionen und Religionen sowie konfessionslose Schüler. Der Organisationserlass für den Religionsunterricht regelte also eine Situation, die es zur Zeit seines Inkrafttretens schon gar nicht mehr in dieser Klarheit gab. In der Folge verschob sich die Grauzone, die man hatte beseitigen wollen, und es entstanden im Religionsunterricht im Klassenverband



Bilder spiegeln konfessionelle Differenzen, verdeutlichen unterschiedliche Standpunkte und geben Einblicke in das Innenleben von Menschen und Konfessionen. In Ergänzung zum Artikel von Andreas Mertin auf den Seiten 31 bis 34 finden sich im Heft zu dieser Thematik bedeutende Bilder der Kunst aus verschiedenen Epochen.

1630 – Frans Francken II/Peeter Neeffs: Liebfrauenkathedrale Antwerpen



Peeter Neeffs der Ältere und Frans Francken (II), Kircheninneres (Liebfrauenkathedrale Antwerpen), um 1630, Öl/Lwd, 51x66 cm. Das Bild zeigt die Kirche nach ihrer Re-Katholisierung nach den Bilderstürmen von 1566 und 1581. Es gewährt uns zudem Einblick in das Innenleben einer katholischen Kirche in der frühen Neuzeit. Diese Bilder waren damals außerordentlich populär, weshalb die beiden Künstler sie mit kleinen Variationen in Serie herstellten.

äußerst heterogene Lerngruppen, deren Zusammensetzung ebenfalls nicht fachdidaktisch reflektiert wurde oder wird, obwohl es offensichtlich ist, dass eine solche Reflexion erforderlich wäre.

Es scheint so, dass der Wettlauf zwischen dem Hasen und dem Igel wieder einmal zugunsten des Igels entschieden ist. Während der normative Hase in der Furche der gesetzestechnischen Formulierungsanstrengungen erschöpft zusammenbricht, beobachtet ihn der demografische Realitäts-Igel (oder seine Frau?) mit verschränkten Armen und ist immer schon da, gespannt, wie es weitergeht.

Inzwischen haben viele Bundesländer und viele Bistümer Regelungen vereinbart, die eine Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht dergestalt ermöglichen, dass phasenweise oder vollständig eine gemischte Lerngruppe unterrichtet wird.⁴

Entscheidend für die kooperativen Modelle ist die Zusammenschau von rechtlichen Rahmenbedingungen, fachdidaktischen Überlegungen und Orientierung an den Adressaten. Ohne die rechtliche Anbindung an die Regelung im Grundgesetz, dass der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen ist und ohne eine Fachdidaktik, die die auch religiöse Heterogenität der Lerngruppe reflektiert, werden kooperative Modelle wohl keine Zukunft haben. Insbesondere die rechtliche Konstruktion dürfte wichtig für einen positionierten Religionsunterricht sein.

interreligiös

Während der christliche Religionsunterricht (also alle kooperativen Formen zwischen christlichen Konfessionen) als verbindende Gemeinsamkeit auf die Taufe und das Christusbekenntnis setzen kann, fällt diese Gemeinsamkeit im interreligiösen Dialog bzw. in interreligiösen Settings des Religionsunterrichts deutlich schwerer.

Zugleich scheint es so zu sein, dass evangelische Positionen einer stärkeren Öffnung des Religionsunterrichts im Sinne des interreligiösen Dialogs verpflichtet sind. Zwar bemerkt die Schrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ der EKD aus dem Jahr 2014⁵, dass „zwischen ökumenischen und interreligiösen Beziehungen zu unterscheiden“ (2014, 49) ist, aber sie sagt auch, „dass der Religionsunterricht in entscheidender Hinsicht auch zu einer interreligiösen Bildung beitragen muss“ (2014, 29).

Ein Religionsunterricht, dem man nicht nur die Aufgabe zuweist, interkonfessionell zu sein, sondern sogar interreligiös, der muss erst recht voraussetzen, dass die Schülerinnen und Schüler religiös zugehörig sind und im Sinne der Dialogfähigkeit auch bereits hinreichend positioniert sind. Es erscheint aber durchaus als fraglich, ob man diese Voraussetzung machen

kann. Schon im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist es keineswegs selbstverständlich, dass die Schülerinnen und Schüler authentische Sprecher ihrer Konfession sind. Um wieviel schwieriger ist es dann, diese Positionalität der Schülerinnen und Schüler für den interreligiösen Dialog fruchtbar zu machen? Die evangelische Denkschrift argumentiert so, dass der Religionsunterricht entschieden auf der Botschaft des Evangeliums beruht. Die Schülerinnen und Schüler „können sich darauf verlassen, dass hier nicht einfach persönliche Anschauungen oder Heilslehren vertreten werden, sondern dass es das Evangelium von Jesus Christus ist, an dem dieser Unterricht seine Grundlegung und Ausrichtung gewinnt“ (2014, 46). Zugleich will der Religionsunterricht im Verständnis der Denkschrift die Pluralitätsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler herausbilden, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusstgemacht werden. „Religiöse Vielfalt wird also in der doppelten Spur von Gemeinsamkeit und Differenz bearbeitet“ (2014, 64).

Ob nicht religiös gebundene Menschen und Menschen anderer Religionszugehörigkeit dem zustimmen können, hängt sicher davon ab, ob sie das grundsätzlich dialogische Selbstverständnis teilen, das die evangelische Position hier zugrunde legt.

3. auflösen?

Der Religionsunterricht hat in den vergangenen Jahrzehnten eine Entwicklung durchgemacht. Fachdidaktisch leiteten Begriffe wie Korrelation, Symbol, Performanz und Pluralitätsfähigkeit die theoretische Diskussion. In organisatorischer Hinsicht sind die Bundesländer für die Weiterentwicklung entscheidend. Niedersachsen machte 1998 mit einer Öffnung in Richtung konfessionelle Kooperation den Anfang, Baden-Württemberg legte mit einem anspruchsvollen Modell 2006 nach, und durch die Positionierung der Deutschen Bischöfe aus dem Jahr 2016, die eine regionale Lösung von Kooperationserfordernissen ermöglichte, haben mehrere weitere Bundesländer Regelungen zur konfessionellen Kooperation erlassen.

Zumindest aus norddeutscher Sicht kann man sagen, dass die Trias von katholischem Schüler, katholischem Lehrer und katholischem Inhalt faktisch aufgelöst ist und nur noch im Hinblick auf Inhalt und Lehrer besteht. Die Lerngruppen sind also heterogen, und zwar inzwischen nicht mehr nur konfessionell heterogen, sondern auch durch die Anwesenheit von konfessionell bzw. religiös ungebundenen Schülerinnen und Schülern sowie Schülerinnen und Schülern anderer Religionszugehörigkeiten wie z.B. Muslime, Jesiden, Juden, Sikhs, Buddhisten, Hindus. Diese Entwicklung des Religionsunterrichts wird sich fortsetzen.

Eine wichtige Unterscheidung ist die Blickrichtung, mit der auf

⁴ Vgl. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Religionsunterricht/index.html> (zuletzt aufgerufen am 2.7.2018).

⁵ Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2014.

den Religionsunterricht geschaut wird. Handelt es sich um einen kirchlich-institutionellen Standpunkt, womöglich mit der Hoffnung auf Wiederherstellung einer verlorenen Allzuständigkeit der Kirche, oder handelt es sich um die pädagogische Perspektive und um die Bestimmung der Aufgabe der Schule?

Im ersten Fall würde man Kirche und christliche Religion als einen wichtigen, vielleicht unverzichtbaren Bestandteil unserer Gesellschaft sehen. Dann wäre es sinnvoll, sich im Sinne einer ideellen „Lobbyarbeit“ für einen möglichst großen Einfluss der Kirchen auf die Gesellschaft und damit auch auf das Schulwesen einzusetzen. Man würde die Aufgabe des Religionsunterrichts darin sehen, Kinder und Jugendliche mit dem Glauben vertraut zu machen, sie zu einer verantwortbaren Glaubenspraxis zu führen und eine Erziehung zu versuchen, die ihr Ziel letztlich im gläubigen Schüler sieht. Unter Religionspädagogen muss man nicht eigens darauf hinweisen, dass bereits der Synodenbeschluss diese Zielbestimmung zurückweist. Aber es ist doch aufschlussreich, wie K.E. Nipkow (2011, 74) polemisch einen deutschen Bischof mit einer Äußerung aus dem Jahr 1996 zitiert, die in der Sakramentenerziehung das wichtigste Ziel des Religionsunterrichts erblickt.⁶ Ein solcher kirchlich-institutioneller Standpunkt ist defensiv und hat auf lange Sicht wenig Aussicht auf Erfolg.

Wenn gilt, dass die bildende Beschäftigung mit religiösen Fragen und Themen ein Recht der Heranwachsenden ist, wenn weiterhin gilt, dass der Staat (bzw. die Gesellschaft) ein Interesse daran hat, im schulischen Unterricht eine reflektierte und differenzierte Kenntnis religiöser Sachverhalte zu erzeugen, weil nämlich Religion aufgrund ihres Motivationspotenzials auch immer handlungsleitend werden kann, dann muss man zum einen am Religionsunterricht als Pflichtfach festhalten, zum anderen aber dafür sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler in den Genuss dieses Faches kommen.

Eine Anbindung der fachlichen Inhalte an die Grundsätze der Religionsgemeinschaften wird dann aber immer weniger plausibel, weil die Lerngruppen pluralisiert sind, so dass die Orientierung an spezifischen konfessionellen Inhalten ebenfalls plural aufgebrochen werden muss.

Es ist damit zu rechnen, dass der Religionsunterricht sich dahin entwickelt, dass die Bindung an die Religionsgemeinschaft nur noch im Sinne der fachlichen Expertise sowie durch die persönliche Authentizität der unterrichtenden Lehrkraft besteht. Religionsunterricht würde zum Wahlpflichtfach. Getaufte Schülerinnen und Schüler sind dem Religionsunterricht zugeordnet, können sich aber abmelden und an Werte und Normen teilnehmen. Die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften wird über die Voraussetzungen zur Erteilung der *Vocatio* bzw. der *Missio canonica*, über die Approbation der Kerncurricula

sowie über die Akkreditierung der Studiengänge gewährleistet. Einsichtnahme erhalten die Kirchen über die Statistik. Das Antragsverfahren für konfessionelle Kooperation entfällt. Die Kirchen vereinbaren gemeinsame Standards in Studium und Weiterbildung (als Voraussetzung für die Erteilung von *Vocatio* und *Missio canonica*) sowie im Bereich zertifizierter Fortbildung.

Die Kirchen sollten einen Religionsunterricht favorisieren, der konfessionell und durchgehend kooperativ ist. Er ist ein Religionsunterricht für alle christlichen Schülerinnen und Schüler sowie offen für interessierte Nicht-Christen. Dieser Religionsunterricht ist konfessionell, weil er nicht wertneutral, sondern konfessorisch positioniert ist. Das konfessorische Moment kommt in der Person der Lehrkraft und in den Inhalten des Religionsunterrichts zur Geltung. Methodisch ist der Religionsunterricht an das Überwältigungsverbot gebunden. Er folgt einem modernen Bildungsverständnis und stellt einen eigenständigen und originären Modus der Weltaneignung dar. Er nutzt das konfessorische Moment zur Anbahnung einer spezifisch religiösen Weltaneignung der Schülerinnen und Schüler.

Der Religionsunterricht der Zukunft muss also ein Unterricht sein, der sich ausdrücklich religiösen Themen und Fragestellungen widmet. Diese sollten auf reale Fragen und Probleme bezogen sein, so dass sich an ihrer Bearbeitung religiöse Kompetenz erwerben und belegen lässt. Religiöse Kompetenz ist Wahrnehmung- und Deutungskompetenz, aber sie ist auch Problemlösekompetenz. Außerdem ist es die Aufgabe des Religionsunterrichts, das Selbstverständnis religiöser Weltdeutung darzustellen und zu vermitteln (religionswissenschaftliche oder religionskundliche Kompetenz), religiöse Geschichte (der Ideen, der Institutionen, des politischen Handelns) darzustellen und zu vermitteln, Wissen über die Grundlagen der Religionen und Konfessionen zu vermitteln.

Der Religionsunterricht darf nicht irrtümlich davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler bereits eine religiöse oder konfessionelle Identität mit in den Unterricht bringen. Er darf auch nicht davon ausgehen, dass er selbst in der Lage ist, diese Identität herbeizuführen.

Vielmehr ist es die Aufgabe des Religionsunterrichts, bestehende Zugehörigkeiten, seien sie ausgeprägt und entschieden, seien sie vage und diffus, nicht zu gefährden. Aber die Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit haben, ihr jeweiliges Selbstverständnis, wie reflektiert und explizit es auch sein mag, mit Hilfe des Religionsunterrichts neu zu verstehen, einzuordnen und diskursiv zu verflüssigen.

JÖRG-DIETER WÄCHTER

⁶ Nipkow, Karl Ernst: Grundlagen und Profil eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts angesichts religiöser Heterogenität. In: Lehmann, Christine et al. (Hrsg.): *Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger Religionsunterricht*. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche. Jena 2011, S. 69 – 88. 74

Konfessionelle Kooperation als Aufgabe religionspädagogischer Professionalisierung

Überlegungen zur ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Qualität des Religionsunterrichts (RU) steht in unmittelbarer Wechselwirkung zur Professionalität, das heißt u. a. zum Wissen und Können, zu den Haltungen, Einstellungen und Fähigkeiten der in ihm wirkenden Lehrkräfte. Die Befähigungen angehender und bereits tätiger Religionslehrkräfte wiederum sind an domänenspezifischen Anforderungs- und Handlungsstrukturen zu orientieren. In unserem Kontext heißt das insbesondere, dass es um den Umgang mit konfessioneller (religiöser) Pluralität im konfessionellen RU geht. Man könnte etwas verkürzt sagen, eine Religionslehrerin oder ein Religionslehrer handelt professionell, wenn sie oder er mit einer konfessionell (religiös) heterogenen Schülerschaft didaktisch umzugehen, das heißt den eigenen Unterricht entsprechend differenzsensibel zu gestalten vermag und dabei der zu verhandelnden Sache ebenso gerecht wird wie den Schülerinnen und Schülern. Wenn diese Fähigkeit als Teil von Professionalität bezeichnet werden kann, dann zielt Professionalisierung genau darauf ab, entsprechendes Wissen und Können aufzubauen, aber auch an den damit zusammenhängenden Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu arbeiten.

Folgt man dem kompetenztheoretischen Ansatz innerhalb der Professionalisierungsforschung (Terhart 2011, 207f.), dann müssen Religionslehrkräfte eine professionelle Handlungskompetenz erwerben, so dass sie einerseits mit den vielfältigen theologischen und religionspädagogischen Anforderungen in Schule und RU umgehen und andererseits ihre Überzeugungen hinsichtlich Religion und Glauben reflektieren können. Sie sollen zum „reflective practitioner“ (Donald A. Schön) werden, der die Anforderungen und den Umgang mit ihnen einerseits sowie die eigenen Ressourcen andererseits flexibel und dynamisch reflektierend aufeinander beziehen kann.

Lernanlässe, die einen Beitrag zu einer so verstandenen religionspädagogischen Professionalität leisten können, müssen bereits während der ersten Lehrerbildungsphase beginnen, wie empirisch gewonnene Erkenntnisse zeigen können (Woppowa/Caruso 2017; Caruso/Wosnitzer 2017). Darüber hinaus ist in allen Phasen der Lehrerbildung eine religionspädagogische Reflexionsfähigkeit aufzubauen. Das gilt insbesondere dann, wenn man annimmt, dass die Arbeit an den sogenannten *teacher beliefs* (Überzeugungen, Vorstellungen, subjektive Theorien) langfristig angelegt sein muss, weil einige beliefs von einer eher geringen Veränderbarkeit geprägt sind, zugleich aber eine stark orientierende und handlungsleitende Funktion haben.

Im Folgenden sollen einige Anforderungen an die erste Lehrerbildungsphase, das heißt an das universitäre Studium einschließlich potenzieller Praxisphasen entfaltet werden. Ich orientiere mich dabei an der Darstellungslogik, die erst kürzlich Konstantin Lindner (2017) in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2011) verwendet hat und unterscheidet zwischen theoriegeleiteten Professionalisierungsperspektiven und praxisbezogenen Operationalisierungsoptionen.

1. Professionalisierungsperspektiven

1.1 Ökumenisch-theologisches Fachwissen und adäquates Theologieverständnis

Auf der Ebene des Fachwissens fordert ein konfessionell-kooperativer RU, der differenzbewusst mit konfessioneller resp. religiöser Pluralität und Heterogenität umgeht, die unterrichtenden Lehrkräfte in zweifacher Weise heraus. Erstens sind über die eigene konfessionelle Verankerung hinaus andere, bisweilen fremde konfessionelle resp. religiöse Perspektiven zusätzlich so zu erschließen, dass sie als gleichberechtigte theologische Deutungswelten nachvollziehbar und in ihrer alltagsprägenden Lebensrelevanz erkennbar werden. Ohne mit allen Traditionen und Denksystemen gleichermaßen vertraut sein zu können, brauchen Religionslehrkräfte zukünftig einen breiteren Überblick und jeweils – mindestens exemplarisch – tiefer reichende Einblicke in andere Konfessionen und Religionen. Konfessionskundliches Wissen ist dabei ebenso verknüpft mit der Rezeption von aktuellen Erkenntnissen aus der ökumenischen Theologie wie religionskundliches Wissen auf der hermeneutischen Basis religionstheologischer Modelle zu organisieren ist. Das leitet zweitens über zu der Frage nach einem Theologieverständnis, das sich als Fachwissen für einen RU in konfessioneller Kooperation bzw. religiöser Heterogenität als besonders tauglich erweisen kann. Denn insgesamt dürfen die veränderten Anforderungen nicht notwendig zur Folge haben, „dass auf Kooperation hin befähigende Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung eine Verdoppelung oder gar Vervielfachung der fachwissenschaftlichen Studieninhalte erfordert“ (Lindner 2017, 372). Es braucht daher einen „konzeptuellen Rahmen“ (Kunter, zit. nach: Lindner 2017, 372), der angehende Lehrkräfte dazu befähigt, neue Herausforderungen praktisch bewältigen zu können. Beispielsweise muss bei der Behandlung von Problemstellungen mit konfessions- und religionspezifischen Differenzen der Zu-

griff auf Wissensbestände und deren Logiken so erfolgen, dass auch differierende Perspektiven aufgedeckt und in ihrer Unterrichtsrelevanz entfaltet werden können: „Daher sollte es zu einer grundlegenden Dimension kooperationsbefähigender, fachwissenschaftlicher Lehre werden, durch ein Transparentmachen konfessioneller Positionen sowie durch Verweise auf andere konfessionelle Positionen Studierende bei der Ausbildung eines differenzsensiblen Habitus zu unterstützen.“ (Lindner 2017, 372)

Notwendig werden daher alternative Formen der Erschließung relevanter Fachinhalte. Im Kern läuft dieses Anliegen darauf hinaus, ein *mehrperspektivisches Theologieverständnis* zu entwickeln und nach dieser Ausrichtung universitäre Lehre zu gestalten. Beispielsweise hat Klaus von Stosch in Auseinandersetzung mit ausgewählten Ansätzen komparativer Theologie ein Verständnis von Theologie als Wissenschaft entwickelt, das ihre konfessionelle Verortung einerseits und eine mehrperspektivische Ausrichtung ihrer Erkenntnisgewinnung andererseits zusammendenkt: „Wenn unter den Bedingungen der Spätmoderne Wahrheit nur noch perspektivisch Gestalt finden und bezeugt werden kann, bedeutet das eben auch für Theologie und Religionsunterricht, dass sie Räume für unterschiedliche Perspektiven eröffnen und zugleich die hermeneutischen Fähigkeiten vermitteln müssen, um die je anderen Perspektiven in adäquater Weise zu würdigen. Gerade die Wertschätzung der jeweiligen Besonderheit religiöser Orientierung kann so je neu auf unterschiedlichen Wegen diskursiv erhandelt werden.“ (Von Stosch 2017, 75) In dieser Richtung ist wohl auch der von Ulrike Link-Wieczorek vorgeschlagene dritte Weg der Ökumene zu verstehen, wonach „ökumenische, interkonfessionelle Bildung gerade in Zeiten des Traditionsverlusts als theologische Suchbewegung in jede Kirchengemeinde, jeden Religionsunterricht und ganz besonders in die universitäre theologische Ausbildung“ (Link-Wieczorek 2017, 52) gehöre. Eine grundsätzliche Würdigung konfessioneller Vielfalt „ist verbunden mit der Bereitschaft, vom anderen zu lernen ... aber auch aus den Unterschieden für eine kreative Neuerschließung des Glaubensverständnisses Gewinn zu ziehen“ (Link-Wieczorek 2017, 52f). Die Charakterisierung von Ökumene und ökumenischer Theologie mit der Metapher der Suchbewegung prägt wie die komparative Theologie ein dynamisches Wahrheitsverständnis, das durch den Zugriff einer mehrperspektivisch ausgerichteten theologischen Wissenschaft bearbeitet wird. „Eine Ausrichtung an einer solchen bezugswissenschaftlichen, theologischen Grundüberzeugung von einer durch Mehrperspektivität und Konfessionalität gleichermaßen ausgelösten Erkenntnisdynamik scheint notwendig für die konzeptionelle Weiterentwicklung eines konfessionell- bzw. religiös-kooperativen Religionsunterrichts.“ (Woppowa u. a. 2017, 188)

1.2 Religionsdidaktisches Wissen als Basis der Theorie-Praxis-Reflexion

Weil fachdidaktische Konzepte und Prinzipien mehr sind als eine unterrichtliche Methodenlehre, zählen auch sie zum Kern eines Fachstudiums. Religionsdidaktische Theoriebildung erfolgt während des Studiums in der Absicht, eine berufliche Handlungsfähigkeit durch die Grundlegung religionsdidaktischer Reflexionsfähigkeit auszubilden. Sie soll angehende Lehrkräfte u. a. dazu befähigen, die elementaren Strukturen einer Sache so zu erschlie-

ßen, dass eine Passung zwischen dem Unterrichtsinhalt und den Erfahrungen wie Lernvoraussetzungen der Lernenden entsteht. Darüber hinaus dient religionsdidaktische Reflexionsfähigkeit dazu, Fachwissen und didaktische Theorien mit der erfahrenen Praxis kritisch-konstruktiv zu verschränken – und nicht zuletzt dabei auch die eigene professionelle Haltung mit zu bedenken. Oftmals werden die Erfahrungen in Praktika oder während des an vielen Standorten eingeführten Praxissemesters während des Masterstudiums im Umgang mit Organisationsformen oder der legendären Grauzone des ‚konfessionellen‘ RU zu entsprechenden Lernanlässen. Daher müssen Lehrkräfte möglichst früh mit religionsdidaktischen Ansätzen vertraut werden, die sie sowohl zur kritischen Reflexion von RU als auch zur Planung und Gestaltung von konfessionell-kooperativen bzw. konfessionell und religiös heterogenen Lernsituationen befähigen können. Religionsdidaktische Ansätze zum Umgang mit konfessioneller und religiöser Heterogenität im Unterricht gibt es aktuell in zahlreichen Ausführungen und Schattierungen (bspw. Lindner u. a. 2017; Woppowa u. a. 2017; Eisenhardt u. a. 2018). Bislang noch eher schwach ausgeprägt ist deren Integration und curriculare Verankerung im Lehramtsstudium und den weiteren Lehrerbildungsphasen. So braucht es fachdidaktisches Wissen über Ansätze gelingender konfessioneller Kooperation auf personaler Ebene sowie innovative Ansätze für den didaktisch-methodischen Umgang mit konfessioneller und religiöser Heterogenität im konfessionellen RU. Das reicht vom Wissen über konfessionsbezogene Schülervorstellungen, über verschiedene Formen von Kooperationssettings, unterrichtliche Dramaturgien bis hin zu differenzbewussten Interventionsoptionen und Lernformaten, um Schülerinnen und Schüler zu konfessioneller bzw. religiöser Perspektivenverschränkung sowie eigener Standpunktbildung befähigen zu können.

1.3 Domänenspezifische Werthaltungen und epistemische Überzeugungen

Zu den Voraussetzungen eines differenzbewussten und perspektivenverschränkenden Unterrichtens gehört nicht zuletzt die „Fähigkeit, die lebensgeschichtlich und kontextuell bedingte Perspektivität des eigenen Standpunkts erkennen und authentisch kommunizieren zu können“ sowie eine „Kompetenz, Positionen anderer konfessioneller Lehrkräfte oder Lernender dialogisch zu erschließen und diese selbst dann zu respektieren, wenn sie in Spannung zu eigenen Überzeugungen stehen“ (Lindner 2017, 375). Das schließt die Reflexion der eigenen Spiritualität und spirituellen Praxis und ihrer Relevanz für Unterricht (Woppowa 2017, 65; Woppowa u. a. 2017, 195ff.) ebenso mit ein wie das Bewusstmachen von domänenspezifischen theologischen Präferenzen und Unsicherheiten im Umgang mit bestimmten theologischen und ekklesiologischen Fragen und Problemen (Riegel/Leven 2018, 111), die nicht selten konfessionsspezifisch gefärbt sein können. Darüber hinaus sind solche epistemischen Überzeugungen zu reflektieren und dadurch dem Bewusstsein zugänglich zu machen, die als „subjektive ‚Vor-Urteile‘“ (Lindner 2017, 377) gegenüber anderen Konfessionen die eigenen subjektiven Theorien und damit das professionelle religionspädagogische Handeln maßgeblich beeinflussen. Beispielsweise existieren bei Lehrkräften auch in nachkonfessioneller Zeit noch Vorstellungen von einem katholischen RU, die diesen als eng, rigide und humorlos charakterisieren, die katho-



liche Kirche als nicht kooperationsfähig beschreiben (was lokal, aber auch aus anderskonfessioneller Sicht sicherlich immer wieder zutrifft) sowie zugleich einen konfessionellen Identitätsverlust durch Minderheitensituationen befürchten (Rothgangel/Lück/Klutz 2017, 251ff.).

Die Thematisierung und Bearbeitung solcher und anderer *teacher beliefs* darf allerdings nicht als zusätzlicher Inhalt des Studiums verstanden werden. Vielmehr geht es um alternative Formen der Auseinandersetzung, in der die Inhalte des Fachstudiums mit den individuellen Biographien und subjektiven Theorien der Studierenden zu verschränken wären.

2. Hochschuldidaktische Operationalisierungsoptionen

Auf Grund vorliegender Wirkkanalysen der Lehrerbildung kann man davon ausgehen, dass sich ein vertieftes Fachwissen von Lehrkräften sowie eine durch praktische Studienanteile zu vollziehende Ver-

schränkung von Theorie und Praxis als notwendig und günstig (aber nicht auch schon als hinreichend) für den Aufbau einer professionellen Handlungskompetenz erweisen können. Vor diesem Hintergrund sind im Blick auf konfessionell-kooperative Lehr-Lern-Prozesse die oben aufgezeigten Perspektiven insbesondere in der ersten Lehrerbildungsphase miteinander zu verknüpfen. Einige Beispiele können das exemplarisch deutlich werden lassen.

Die in einigen Praxisphasen im Studium bereits verankerte – und vielfach vernachlässigte – *Portfolioarbeit* kann einen unterstützenden und gewinnbringenden Beitrag leisten, um subjektive Theorien von Studierenden, Werthaltungen und Überzeugungen ins Gespräch zu bringen mit fachdidaktischen Ansätzen, eigenen Zielvorstellungen von RU und professionsbezogenen Rollenbildern. Die Portfolioarbeit kann einerseits den Aufbau von Reflexivität als Basiskompetenz unterstützen, um neue Handlungsoptionen gewinnen zu können. Andererseits scheint der Einsatz eines solchen Instruments, das den eigenen Lern- und Bildungsweg reflektiert, strukturiert und begleitet, zukünftig auch deshalb notwendig zu werden, weil Studierende nicht selten eigene Schulerfahrungen

1535 – Lukas Cranach: Allegorie auf Gesetz und Gnade



Lukas Cranach (Werkstatt), Gesetz und Gnade, um 1535. Gemälde auf Buchenholz, später in zwei Teile zersägt, je 72x60 cm. Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum. Protestantisches Programmbild: Auf der linken Seite Schöpfung, Fall, Tod und Teufel, Mose und die Propheten; auf der rechten Seite eherne Schlange, Verkündigung, Kreuzigung, Auferstehung, Überwindung von Tod und Teufel, Himmelfahrt, Johannes als Prediger, Blutstrahl der Gnade unmittelbar auf den Menschen.

und ausgeübte Schulpraktika als wichtiger für die eigene Professionalisierung einschätzen als die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien (Caruso/Wosnitza 2017, 128f.). Angesichts der oben aufgezeigten Zusammenhänge von hermeneutischen, didaktischen, personenbezogenen und epistemischen Perspektiven auf konfessionelle Kooperation scheint die Arbeit mit solchen oder ähnlichen biographiebezogenen Instrumenten mehr als notwendig (Adammek/Bonanati/Caruso u. a. 2018).

Aus Sicht einer curricularen Modulebene werden solche Modelle zukünftig sinnvoll und notwendig, die konfessionelle Kooperation noch stärker im Studium verankern. Das können ausgewiesene Kooperationsmodule mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen zwischen den beiden Theologien sein (bspw. an der Universität Bamberg; Lindner 2017, 378f.). Dazu zählen aber auch Zertifikate, die Studierende zusätzlich erwerben können und die ihnen ein vertieftes Studium ökumenischer Theologie bzw. konfessionell-kooperativer Didaktik bescheinigen (bspw. das derzeit einer inhaltlichen Profilierung unterzogene „Ökumenezertifikat“ an der Universität Paderborn). In solchen curricular verankerten Studienangeboten können sich Studierende unterschiedlicher Konfessionen persönlich begegnen und in dialogischer Weise an ihren Werthaltungen und Überzeugungen arbeiten. Angesichts späterer Kooperationen in schulischen Fachgruppen und religionspädagogischen Fortbildungen sollte auch diese Befähigung frühzeitig genug erfolgen.

Schließlich ist zu überlegen, ob die gegenwärtig in mehreren Bundesländern, Bistümern und Landeskirchen stattfindenden Qualifizierungskurse für Religionslehrkräfte zur Befähigung zum konfessionell-kooperativen RU nicht strukturell an die akademische Lehrerbildung angebunden werden sollten. Das kann einerseits bedeuten, dass angehende Lehrkräfte – wie zuvor beschrieben – bereits im Studium eine solche Qualifikation erwerben können, die dann staatliche und kirchliche Anerkennung im späteren Berufsleben findet, sofern Staat und Kirchen eine solche Qualifizierung zur notwendigen Voraussetzung der Erteilung konfessionsübergreifenden RU machen. Andererseits wären auch solche Settings mitunter gewinnbringend, in denen angehende und praktizierende Lehrkräfte der verschiedenen Lehrerbildungsphasen gemeinsam qualifiziert werden. Während die einen aus der größeren Nähe an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorien des Studiums heraus argumentieren, bringen die anderen den realen Blick aus der Praxis und entsprechende Erfahrungen in den Diskurs ein. Auch hierfür mögen die in der ersten Lehrerbildungsphase integrierten Praxisanteile ein Anlass zur phasenübergreifenden Kooperation bieten.

Auch wenn „klar ist, dass es in allen drei Phasen der Lehrerbildung entsprechende Gelegenheiten braucht, die es (zukünftigen) Lehrkräften ermöglichen, Kenntnisse und Kompetenzen konfessioneller Kooperation aufzubauen“ (Lindner 2017, 366), kommt dem Studium doch eine besondere Bedeutung zu, weil besser früher als später und in dieser Phase erstmals an und mit den sogenannten *teacher beliefs* gearbeitet werden sollte. Ihre handlungsorientierende Wirkung ist hinsichtlich (oftmals unreflektierter) konfessioneller Bindung und Perspektivität, religionspädagogischer Zielvorstel-

lungen und daraus folgender religionsdidaktischer Präferenzen nicht zu unterschätzen. Nicht zuletzt gilt für die Zukunft eines schulischen RU in konfessionell und zunehmend auch religiös gemischten Lerngruppen genau das, was Ewald Terhart schulischer Qualitätsentwicklung insgesamt zuschreibt und was alle Beteiligten einschließlich angehender Lehrkräfte in die Pflicht nimmt: „Ohne oder gar gegen die Lehrerschaft wird eine nachhaltige Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität in den Klassenzimmern nicht zu erreichen sein.“ (Terhart 2011, 217)

JAN WOPPOWA

Literatur

- Adammek, C./Bonanati, S./Caruso, C. u. a., Portfolioarbeit im Praxissemester – Hinweise und Anregungen für Lehrende in Vorbereitungs- und Begleitseminaren, Paderborn 2018.
- Baumert, J./Kunter, M., Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Dies. u. a. (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, 29-53.
- Caruso, C./Wosnitza, C., Zur Förderung von Reflexionskompetenz. Ein Beitrag zur lernortübergreifenden Unterstützung der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte, in: Seminar – Lehrerbildung und Schule, H. 4/2017, 127-143.
- Lindner, K., Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung, in: Ders. u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 364-382.
- Link-Wieczorek, U., Konfessionalität aus der Sicht ökumenischer Theologie, in: J. Woppowa u. a. (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart 2017, 45-58.
- Eisenhardt, S./Kürzinger, K./Naurath, E./Pohl-Patalong, U. (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2018 (im Erscheinen).
- Riegel, U./Leven, E. M., The structure of teacher knowledge in religious education: a qualitative reconstruction of the knowledge teachers refer to in planning religious education, in: RISTAL – Research in Subject-matter Teaching and Learning 1 (2018) 102-116.
- Rothgangel, M./Lück, C./Klutz, P. Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017.
- Terhart, E. Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 202-224.
- Von Stosch, K. Konfessionalität und Komparative Theologie, in: J. Woppowa u. a. (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart 2017, 59-78.
- Woppowa, J./Caruso, C., Das Praxissemester als Ort religionspädagogischer Professionalisierung. Einblicke in eine prozessgestaltende Untersuchung, in: Religionspädagogische Beiträge 76/2017, 96-107.
- Woppowa, J./Isik, T./Kammeyer, K./Peters, B. (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart 2017.

Konfessionelle Kooperation an Gymnasien und in der Lehrerbildung

Der Autor hat die Aufgabe gestellt bekommen, einen Einblick zu geben in die Zusammenarbeit von katholischer und evangelischer Religion an Gymnasien und in der Lehrerbildung. Angesichts des knappen Raums macht es Sinn, die einzelnen Arbeitsplattformen kurz vorzustellen sowie einige perspektivische Aufgaben zu formulieren. Die folgenden Zeilen beanspruchen nicht, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Positionen zu diesem Thema auf evangelischer und katholischer Seite abzubilden. Vielleicht sind sie aber geeignet, den Blick zu weiten über den Horizont der eigenen Schule hinaus.

Arbeiten in einer Phase des Übergangs

An den meisten Gymnasien auf dem Boden des Bistums Hildesheim ist die Organisation des katholischen Religionsunterrichts im Sinne der klassischen Trias nicht mehr möglich. Diese Schulform hat in den letzten fünfzehn Jahren nachvollzogen, was Grund-, Haupt-, Real- und Oberschulen sowie Gesamt- und Berufsschulen schon hinter sich hatten – den Übergang zur konfessionellen Zusammenarbeit in den Fachschaften und zur konfessionellen Kooperation im Unterricht. Dieser Prozess ist Folge der Verschlinkung von Organisationsstrukturen, Folge auch fehlender Plausibilität von äußerer konfessioneller Differenzierung in der Schulöffentlichkeit, drittens einzige verantwortbare Alternative zum Ausscheiden artikulierter Katholizität aus dem schulischen Bildungsprozess. Es hat sich gezeigt, dass der gesamtgesellschaftliche Säkularisierungstrend und die Tradierungskrise im Katholizismus vor den Toren des Gymnasiums nicht haltmachen würde. Im Ranking nach Größe ist der katholische Religionsunterricht als Organisationsform mittlerweile auf Platz vier „abgerutscht“ – hinter Evangelische Religion, Werte und Normen und den konfessionell-kooperativen RU, für den freilich keine Statistiken vorliegen, ob er juristisch der katholischen oder der evangelischen Variante zuzuordnen ist. Begleitet wurde dieser Übergang manchmal von harten Konflikten vor Ort, die immer auch einen Verlust „katholischer Identität“ und Präsenz anzeigten. Der Prozess des Übergangs zum konfessionell-kooperativen RU verläuft stetig, wenn auch nicht immer geradlinig und berechenbar.

Mittlerweile ist eine jüngere Generation von Lehrkräften in den Schuldienst eingetreten, welche die Kämpfe um die Konfessionalität des RU nicht mehr kennt und in unbefangener Weise Schritte in Richtung Zusammenarbeit von evangelischer und katholischer Religion geht – selbst dann, wenn eine konfessionelle Kooperation von den Zahlen her nicht notwendig erscheint. Diese Generation ist anders sozialisiert worden und hat auch anders studiert als die Lehrkräfte Ü-50. Konfessionelle Identity Marker, die der älteren Generation noch wichtig sind, spielen U-35 keine Rolle mehr.

Es bedarf keiner großen Hellsichtigkeit, um zu erkennen, dass das Thema „Kooperieren oder nicht?“ auf dem Boden des Bistums Hildesheim im nächsten Jahrzehnt von der Agenda des Fachgruppensprechers verschwinden wird. Hingegen wird das Thema „Kooperieren, aber wie?“ ein interessantes Arbeitsfeld eröffnen. Es sei die These gewagt, dass eine gut arrangierte konfessionelle Kooperation die insbesondere von lehramtlicher Seite geführte „Identitätsdebatte“ stärker zu berücksichtigen in der Lage ist als der Unterricht im Sinne der Trias. Pointiert formuliert: Die konfessionelle Kooperation führt zu mehr Inhaltlichkeit und zu einem klareren Bewusstsein von dem, was „katholisch“ ist im Unterschied zu dem, was „protestantisch“ ist. Insofern sollten auch die konservativen Lehrkräfte überlegen, ob sie diese Chance nicht nutzen sollten.

Konstitution einer christlichen Schulreligion

Zunächst einmal ist festzustellen, dass an den meisten Gymnasien, an denen Katholiken in nennenswerter Zahl anzutreffen sind, die Zusammenarbeit der Fachgruppen Evangelische und Katholische Religion institutionalisiert ist. Die Fachkonferenz als gemeinsames Gremium sowie angebundene Teilgruppen (z. B. Gottesdienstteam, Sozialprojektteam, Schulseelsorge) haben gemeinsame Handlungsvollzüge ausgebildet, die als „Schulreligion“ bezeichnet werden können. Diese Schulreligion ist keine dritte Konfession, wohl aber die konkrete und für Schülerinnen und Schüler zumeist einzige Form der anschaulichen und greifbaren Realisation von Christentum. Katholikinnen und Katholiken, die nicht an kirchlichen Schulen unterrichtet werden, bringen in der Regel keine Erfahrungen hinsichtlich Kirche, Religion und Glaube mit, wohl aber grundständige, zumeist erschütterungsfeste bürgerliche Klischees. Es ist Aufgabe der kognitiven Dimension innerhalb der „Schulreligion“, also des Unterrichts, an diesen Klischees inhaltlich zu arbeiten. Dazu gehört – wenn auch nicht als zentraler Aspekt – die Einführung in konfessionelle Unterscheidungen.

Das Konzept der Schulreligion ist geeignet, eine regionen- und lokalspezifische oder eine einzelschulbezogene Form von Christlichkeit vorzustellen, welche die Dimensionen des kognitiven, sozialen, emotionalen, praktischen und liturgischen Lernens verknüpft. Eine solche Schulreligion verbindet jugendgemäße, ökumenische, evangelische und katholische Traditionsstücke zu einem Ganzen, nicht aber zu einem Einheitsbrei. Die universitäre Bildung, die Ausbildung in den Studienseminaren und die staatliche Fortbildung können allenfalls Hinweise auf diese Aufgabe geben. Die fachliche Expertise liegt hier eindeutig bei den Religionslehrkräften vor Ort.

Wichtig zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang folgende Tatsache: Die katholischen Kirchen in Norddeutschland haben

– anders als andere Bistümer auf dem Boden der alten Bundesrepublik – keine Reserviertheit gegenüber Religionslehrerinnen und Religionslehrern ausgebildet. Die Verdächtigung, in den Schulen werde von unsicheren Kantonisten nicht die reine Lehre, sondern eine liberal-bürgerliche Schrumpfform von Glaube vorgestellt, wird im Norden nicht lanciert. Im Gegenteil: Es ist Respekt feststellbar gegenüber der Leistung, Religion überhaupt noch in ihrer kirchlichen Definition in einer säkularen Gesellschaft zur Sprache zu bringen. Den Religionslehrkräften gelingt in Grundzügen, woran die Kirche scheitert.

Wenn vorausgesetzt werden darf, dass „Schulreligion“ Realität ist und nur eine verschwindend kleine Minderheit Christentum personell und inhaltlich anders kennenlernt als durch das Medium Schule, so wäre zu fragen, wie eine Fachschaft mit dieser Verantwortung umgehen kann. Vielleicht hilft es, einige Kernelemente zu bestimmen, die programmatisch (Leitbild) und systematisch (Fachgruppenprogramm) in den Blick genommen werden könnten.

Lehrpläne und die Lehrplankommissionen

Spätestens mit der Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien im Jahr 2003 findet eine parallele inhaltliche Ausrichtung des katholischen und evangelischen Unterrichts statt. Die Kirchen haben diesem Verfahren ausdrücklich zugestimmt und die formulierten Inhalte genehmigt. Sowohl die staatliche Seite als auch die Kirchen wissen, dass in den Kerncurricula nicht das theologische Selbstverständnis der jeweiligen Lehren sich spiegelt und somit auch nicht der Stand der ökumenischen Diskussion, sondern das zeittypische didaktische Verständnis mit Blick auf schulformspezifische kognitive Bildungsziele. Kontroverstheologische Themen werden nur insoweit berücksichtigt als deren Kenntnis für einen Bildungsprozess in der pluralen Gesellschaft legitimierbar sind. Spezialwissen und In-Group-Denken gehören in andere Kontexte.

Eine solche parallele Anordnung von Bildungsinhalten und Bildungszielen ist zunächst einmal Frucht der Ökumene, sicher auch Folgerung aus PISA, nicht zuletzt aber Konsequenz der häufig wechselnden Unterrichtsorganisation vor Ort. Die Übergänge von Lehrkraft zu Lehrkraft sowie von Konfession zu Konfession sollen transparent gestaltet, häufig auch erleichtert werden, um flexibler mit den Gegebenheiten von Demographie und Schulalltag umgehen zu können. Die Arbeitsgruppen, die 2003 (Rahmenrichtlinien 7-10), 2004 (Curriculare Vorgaben 5-6), 2009 und 2016 (Kerncurricula Sek. I) sowie 2011 und 2017 (Kerncurricula Oberstufe) ihre Ergebnisse vorgelegt haben, arbeiteten mal mehr, mal weniger gut zusammen. Wie immer in Kommission spielen sachliche Gesichtspunkte eine eher untergeordnete, personelle Zusammensetzungen die größere Rolle. Wer die jüngsten Dokumente studiert, wird feststellen, dass die Hauptunterschiede zwischen den Konfessionen – genauer gesagt: zwischen den Arbeitsgruppenergebnissen – nicht theologischer, sondern didaktischer und schulpolitischer Natur sind. Details und Einschätzungen dazu sind an dieser Stelle mehr als genug

dargestellt worden und müssen nicht wiederholt werden. Regionale Unterschiede in Rechnung gestellt, kann festgehalten werden: Den meisten Schülerinnen und Schülern ist es in der Regel unwichtig, gemäß welcher Konfession sie unterrichtet werden, solange die Organisationsform nicht permanent revidiert wird, Unterrichtsprozesse erträglich ablaufen, die Notengebung fair und die Inhalte greifbar sind. Ähnlich sieht mittlerweile auch die Mehrheit der Eltern die Dinge.

Arbeit an den Studienseminaren

An vier Standorten in Niedersachsen wird derzeit das Fach Katholische Religion im Rahmen der sogenannten zweiten Ausbildungsphase angeboten. Die Studienseminare für Gymnasien in Osnabrück, Hildesheim und Braunschweig bieten auch Referendarinnen und Referendaren für evangelische Religion einen Vorbereitungsdienst an, so dass die Abstimmung seminarinterner Ausbildungspläne zwischen den Fächern möglich ist. In den genannten Seminaren liegen auf der Basis der Kompetenzformulierungen der *Allgemeinen Prüfungsordnung (APVO)* gemeinsam entwickelte Fachseminarpläne vor. Neben der parallelen Ausbildung finden themenbezogen gemeinsame Seminarveranstaltungen statt, auch eine gegenseitige Vertretungsregelung existiert.

Das Fach Evangelische Religion ist noch an zahlreichen anderen Standorten präsent (katholische Religion zusätzlich nur noch in Meppen), so dass zur Vereinheitlichung von Ausbildungsgängen und Ausbildungsstandards in unregelmäßigen Abständen die Fachleiterinnen und Fachleiter der beiden Fächer aus ganz Niedersachsen zusammenkommen. Im Wesentlichen werden dort die Inhalte der Ausbildungsgänge und die Art der Kompetenznachweise abgesprochen, die von den Auszubildenden zu erbringen sind. Die Arbeitsergebnisse werden in die jeweiligen Studienseminare zurückgemeldet und dort in die fachlichen und überfachlichen Curricula eingearbeitet. Nicht unwichtig ist für den Kreis der niedersächsischen Ausbilderinnen und Ausbilder auch die gegenseitige Information über die Arbeit und die Entwicklungen in den anderen Studienseminaren des Landes.

Es ist bekannt, dass die Studienseminare die derzeitige Ausbildungssituation als suboptimal ansehen. Die Belastung der Referendarinnen und Referendare ist hoch, die Ausbildungszeit mit de facto 15 Monaten zu kurz. Gelegenheiten, fachliche Lücken aus der universitären Bildung zu schließen, fehlen gänzlich. Vor diesem Hintergrund macht es wenig Sinn, die systematische Schulung in interkonfessioneller Sensibilität zusätzlich zur Auflage ausgestalten zu wollen. Wünschenswert wäre es allerdings, darauf hinzuwirken, zwei Unterrichtsbesuche im Referendariat in einer konfessionell-kooperativ organisierten Lerngruppe oder in einer Lerngruppe der jeweils anderen Konfession stattfinden zu lassen. In den Beratungsgesprächen könnte nicht nur der jeweils andere Arbeitsplan, sondern auch das jeweils andere Verständnis von Religion bzw. Religiosität zur Sprache gebracht werden.



Fachberatung

Die Niedersächsische Landesschulbehörde hält für das Land Niedersachsen insgesamt zwei Fachberaterstellen für katholische und vier für evangelische Religion vor. Die Aufgaben dieser Funktion sind vereinfacht gesprochen folgende: Beratung der oberen und mittleren Schulbehörde sowie der Einzelschulen, Fortbildung der Lehrkräfte, Erfüllung besonderer und befristeter Aufgaben in der Fachentwicklung sowie in überfachlichen schulpolitischen Angelegenheiten.

Die konfessionelle Kooperation auf Fachberatungsebene bildet sich häufig in gemeinsamen Beratungsaufträgen ab, die juristische und inhaltliche Fragen rund um die Einrichtung und Ausgestaltung des konfessionell-kooperativen RU betreffen. Das kann auch Mediation vor Ort einschließen. Auch im Fortbildungsbereich ist in den vergangenen Jahren die Zusammenarbeit der Fachberatungen beider Fächer intensiviert worden. In jährlich anberaumten Dienstbesprechungen stimmen beide Seiten ihre Vorhaben ab oder informieren gegenseitig über solche. Im Bereich Weser-Ems werden gemeinsame Dienstbesprechungen mit den Fachobleuten beider Fächer durchgeführt, für die ein regionalspezifischer Auftrag besteht. In ganz Niedersachsen besteht die Zusammenarbeit auf Fortbildungsebene in der Planung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen, die der Neuinstallation der Fächer in der gymnasialen Oberstufe (Gymnasien und Gesamtschulen im Aufbau) gewidmet sind und in der Begleitung der zumeist jüngeren Lehrkräfte in die unmittelbare Abiturvorbereitung hinein. Immer wieder kommt es vor, dass auch inhaltliche Anliegen gemeinsam verfolgt werden oder die anderskonfessionelle Fachberatung zu einer Veranstaltung der eigenen Konfession eingeladen wird, wenn eine spezifische Expertise gefragt ist, die der oder die Kollegin mitbringt. Ansonsten führt jede Fachberatung ihren Zuständigkeitsbereich relativ eigenständig und hält Kontakt zu den Lehrkräften der eigenen Konfession.

In naher Zukunft steht die Unterbreitung von inhaltsbezogenen Angeboten zur konfessionellen Kooperation für die Jahrgänge 5-11 auf der Agenda. Es wäre zu überlegen, ob die etablierten Fortbildungen zum Zentralabitur bei Themenähnlichkeit nicht ebenfalls in diesem Sinne erweitert werden sollten.

Arbeitskreis Fachberatung und Fachleitung

Die Kirchen im Land Niedersachsen rufen einmal im Jahr Fachleitung und Fachberatung beider Konfessionen zu einer mehrtägigen gemeinsamen Fortbildung, zu gegenseitiger Information und Absprache zusammen. Diese in Loccum oder in Hildesheim stattfindenden Tagungen sind jüngst um die Fachmoderation an Gesamtschulen ergänzt worden. Das macht deshalb Sinn, weil die Niedersächsische Landesschulbehörde die ehemals getrennten Dezernate für Gesamtschulen und Gymnasien vor einigen Jahren zusammengeführt hat und sowohl Fachberatung als auch Fachleitung regelmäßig in Gesamtschulen tätig sind. Neben inhaltlichen Fragen werden in diesem Kreis regelmäßig auch fachpolitische Belange beraten. Seit 2007 besteht ein turnusgemäßer

Austausch mit den evangelischen und katholischen Kolleginnen und Kollegen aus Baden-Württemberg, der Einblicke in die bildungspolitische und fachliche Entwicklung des jeweils anderen Bundeslandes ermöglicht. Hier stand wiederholt die Frage der konfessionellen Kooperation in ihrer rechtlichen und praktischen Dimension auf der Agenda.

Aufgaben der Zukunft

Wer die Nach-Pisa-Zeit und die Zeit der schulpolitischen Neuerungen seit 2003 einmal in den Blick nimmt, wird nicht umhinkönnen, den Schulen hohen Respekt zu zollen für das, was geleistet worden und aktuell an Herausforderungen noch immer zu bewältigen ist. Zeitweilig drohte der Fachunterricht durch die Absorption von Ressourcen oder durch methodische Moden unter die Räder zu geraten. Wie es scheint, hat sich nun eine Balance zwischen pädagogischen und fachlichen Notwendigkeiten eingestellt. Uneingeschränkt positiv zu werten ist die seit eineinhalb Jahrzehnten eingeforderte unterrichtsbezogene Rechenschaftslegung, die neue fachgruppenbezogene Qualitätsstandards hervorgebracht hat. Hier gilt es anzusetzen, wenn über die Weiterentwicklung des Faches nachgedacht wird. In welche Richtung könnte eine solche, von evangelischen und katholischen Lehrkräften gemeinsam getragene Entwicklung gehen? Einige Gedankensplitter müssen an dieser Stelle ausreichen:

- Die Klärung der didaktisch-inhaltlichen Frage, was eigentlich am und im Religionsunterricht konfessionell, was christlich und was zivilreligiöser Natur ist bzw. sein soll. Insbesondere die Unterscheidung von Christentum und bürgerlicher Vernünftigkeit scheint nicht immer hinreichend klar gezogen zu werden. Hier wäre auch nach geeigneten Wegen zu suchen, die konfessorische Dimension des Unterrichts neu zu durchdenken.
- Die Klärung der didaktisch-methodischen Frage, wie mit der Gestaltungskompetenz auf einem den Lerngegebenheiten im digitalen Zeitalter angemessenen Niveau umgegangen werden soll. Hier wäre die fachliche Arbeit mit PC, Tablet etc. genauer in den Blick zu nehmen, um die Prozesse motivierender und die Ergebnisse ästhetisch ansprechender zu gestalten als im „analogen Unterricht“.
- Die Klärung der epistemologischen Frage, welche Arten von Wissen der Religionsunterricht im Unterschied zu anderen Fächern und Domänen eigentlich bereithält und welche nicht. Hier wäre nach Kategorien zu suchen, die den Lehrenden und den Lernenden vor Augen stellen, welchen Wahrheits- und Verbindlichkeitsstatus religiöse Überlieferung eigentlich hat.
- Die Klärung der Nachhaltigkeitsfrage, also der Blick auf die Effekte des Unterrichts. Es wäre zu überlegen, wie die inhaltliche und die methodische Organisation des Unterrichts einem stärker dem Lehrgangscharakter und dem aufbauenden Lernen nahekommenden Verfahren gerecht werden könne. Zu sehr werden derzeit noch Themen „durchgenommen“, die im besten Falle – und auch das ist nicht garantiert – zu einem additiven Wissen führen, nicht aber zu einem systematischen.

1660 – Francisco de Zurbaran: Der Heilige Lukas vor Christus am Kreuz



Francisco de Zurbaran, Der Heilige Lukas vor Christus am Kreuz, ca. 1660, 105x84 cm, Öl/Lwd., Prado Madrid. Das Besondere dieses Bildes ist die fast schon private und sehr subjektive Beziehung des Lukas zum Gekreuzigten. Man hat hier ein Selbstporträt des Malers erkennen wollen. Damit hätte Zurbaran als katholischer Maler die bei Cranach angelegte Subjektivierung aufgenommen und re-transformiert.

Eigene Veranstaltungen

► Demokratie – ein gefährdetes Gut

Demokratielernen im Religionsunterricht

„Demokratieerziehung muss sich wie ein roter Faden durch alle Fächer ziehen“, mahnte jüngst der Präsident der KMK, Helmut Holter, an. Demokratie, die ein Leben in Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität für alle möglich machen will, ist keine Selbstverständlichkeit. Sie muss täglich erfahren, gelernt und verteidigt werden – im Kleinen wie im Großen.

Die Fortbildung will dazu anregen, den Beitrag des Religionsunterrichts zur Demokratieerziehung genauer zu bestimmen. Politische Konsequenzen des Redens und Handelns Jesu sollen diskutiert und zu Herausforderungen für die Demokratie heute in Beziehung gesetzt werden. Konkrete Beispiele für Religionsunterricht und Schulleben werden in Hinblick auf ihre religionspädagogische Praxistauglichkeit geprüft.

- Termin:** 18./19. Oktober 2018
Ort: Stephansstift, Kirchröder Str. 44, 30625 Hannover
Referenten: Dr. Christine Lehmann, Braunschweig, Martin Schmidt-Kortenbusch, Braunschweig
Leitung: Ulrich Kawalle, BGV Hildesheim, Jens Kuthe, BGV Osnabrück
Kosten: 40 Euro (inkl. Übernachtung u. Verpflegung)
Anmeldung: Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim, Hauptabteilung Bildung, Christa Holze, T 05121 307287 oder per E-Mail: christa.holze@bistum-hildesheim.de

Näheres s. beiliegenden Flyer

► „Sprich Klartext!“

Übersetzung der christlichen Glaubensbotschaft in eine Sprache, die heute verstanden wird

- Termin:** 20. Oktober 2018, 9:30 – 13:45 Uhr
Ort: Neutorstraße 9, 37115 Duderstadt
Referenten: Johannes Hanses, Dr. Till Engelmann
Leitung: Dipl.-Theol. Renate Schulz, BGV Hildesheim
Kosten: 10 Euro (inkl. Mittagessen/ Kaffee) sind mit der Anmeldung zu überweisen: Darlehnskasse Münster (DKM), IBAN: DE 25 4006 0265 0000 00 4300, BIC: GENODEM1DKM, Verwendungszweck: 4310.3000.540.100, Sprich Klartext, 20.10.18
Zielgruppe: Religionslehrkräfte aller Schulformen
Anmeldung: online oder schriftlich bis 10.10.2018: Christa Holze, Domhof 24, 31134 Hildesheim E-Mail: christa.holze@bistum-hildesheim.de

Näheres s. beiliegenden Flyer

► Wohin gehen wir?

Immer nach Hause?

FilmEinkehrtage zu Allerheiligen und Allerseelen für Religionslehrkräfte, pastorale MitarbeiterInnen und Interessierte

Der Beginn des Novembers und die dunklen Tage vor Adventsbeginn konfrontieren uns mit existentiellen Fragen: Wohin gehen wir – am Ende des Lebens? Was wird nach dem Tod? Wie bleiben wir in Verbindung mit den Toten?

Kurz- und Spielfilme greifen diese Fragen auf und formen sie in bewegende Geschichten und inspirierende Bilder. Sie können uns die Augen öffnen – für bisweilen Verdrängtes, für mitunter übersehene Aspekte, für Gottes Gegenwart mitten im Alltag. Die FilmEinkehrtage folgen dem Rhythmus von Film und Gebet, Besinnung und Gespräch. Darüber hinaus bieten sie Anregungen für die Unterrichtsgestaltung.

- Termin:** 01./02.1 November 2018
Ort: Tagungshaus Priesterseminar Hildesheim
Referent: Dr. Thomas Kroll, Berlin
Leitung: Ulrich Kawalle, Renate Schulz, BGV Hildesheim, Michaela Ständer, AFB
Kosten: 30 Euro (inkl. Übernachtung und Verpflegung)
Anmeldung: Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim, Hauptabteilung Bildung, Christa Holze, T 05121 307287, oder per E-Mail: christa.holze@bistum-hildesheim.de auch über VeDaB

Anmeldeschluss: 11.10.2018
 Näheres s. beiliegenden Flyer

► Überraschende Nähe: Die Orthodoxen und wir

Tag der Orthodoxie für Katholische Religionslehrkräfte der Bistümer Hildesheim und Hamburg

- Termin:** 6. November 2018, 9:30 – 16:30 Uhr
Ort: Serbisch-orthodoxes Kirchenzentrum in Hannover, Mengendamm 16c, 30177 Hannover - List
Referenten: Matthias Borchert, Carol Lupu, Milan Pejic u. a. orthodoxe Theologen
Leitung: Dipl.-Theol. Renate Schulz, BGV Hildesheim
Kosten: 10 Euro (inkl. Kaffee/Mittagessen) Mit der Anmeldung zu überweisen: Darlehnskasse Münster (DKM), IBAN: DE 25 4006 0265 0000 00 4300, BIC: GENODEM1DKM, Verwendungszweck: 4310.3000.540.100, Tag der Orthodoxie, 6.11.18
Zielgruppe: Religionslehrkräfte aller Schulformen
Anmeldung: schriftlich oder online bis 26. Oktober 2018 mit Angabe von 2 Workshops sowie der Schulform Christa Holze, Domhof 24, 31134 Hildesheim Mail: christa.holze@bistum-hildesheim.de

Näheres s. beiliegenden Flyer

► Jeder hat etwas zu sagen

Erleben Sie Bibliolog in verschiedenen Formen sowie Umsetzungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Schulstufen

- Termin:** 12. November 2018 (14:30) – 13. November 2018 (15:30)
- Ort:** Kloster Marienrode, Auf dem Gutshof, 31139 Hildesheim
- Referenten:** Sr. Christiane Roth, Kloster Marienrode
- Leitung:** Dipl.-Theol. Renate Schulz, BGV Hildesheim
- Kosten:** 30 Euro (bei Anmeldung bitte überweisen): Darlehnskasse Münster (DKM), IBAN: DE 25 4006 0265 0000 0043 00, Verwendungszweck: 4310.3000.540.100, Bibliolog, 12.11.18
- Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen
- Anmeldung:** online oder schriftlich bis 22. Okt. 2018: Christa Holze, Domhof 24, 31134 Hildesheim
Mail: christa.holze@bistum-hildesheim.de

Näheres s. beiliegenden Flyer

► „Evangelisch-katholisch“

Frömmigkeit und Eucharistie (Verehrung) aus katholischer und evangelischer Sicht

Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen Religionsunterricht erteilen und Interessierte

- Termin:** 22./23. November 2018
- Ort:** Tagungshaus Priesterseminar, Hildesheim
- Leitung:** Ulrich Kawalle, HA Bildung, BGV Hildesheim; Bettina Wittman-Stasch, Religionspädagog. Institut Loccum

Näheres s. beiliegenden Flyer

► Religion unterrichten mit Hilfe der Kunst Jesu Gleichnisse

Kunstwerke spielen in der Geschichte der christlichen Religion seit dem dritten Jahrhundert eine zentrale Rolle. Religiöse Geschichten und Kirchengeschichte wurden mit Hilfe von Bildern vermittelt und einsichtig gemacht. Zunehmend geht aber die Fähigkeit, diese Bilder zu „lesen“ und zu verstehen verloren. Die Reihe „Religion unterrichten mit Hilfe der Kunst“ möchte deshalb anhand ausgewählter Themen und bedeutender Kunstwerke ganz praktisch in die Arbeit mit Bildern im Religionsunterricht einführen.

Gegenstand der Tagung 2018 sind die Gleichnisse Jesu in der Bildenden Kunst.

Wir wollen uns auf der Tagung zunächst mit der Vielfalt der biblischen Gleichnisreden, Parabeln und Bildworte beschäftigen und dann an konkreten einzelnen Kunstwerken unterschiedliche Gleichnisse erkunden und erarbeiten.

- Termin:** 7./8. Dezember 2018
- Ort:** Tagungshaus Priesterseminar, Neue Straße 3, 31134 Hildesheim
- Referent:** Dr. Andreas Mertin, Hagen
- Leitung:** Ulrich Kawalle, BGV Hildesheim
- Kosten:** 30 Euro (inkl. Übernachtung u. Verpflegung)
- Anmeldung:** Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim, Hauptabteilung Bildung, Christa Holze, T 05121 307287 oder per E-Mail: christa.holze@bistumhildesheim.de
- Anmeldeschluss:** 16. November 2018
- Näheres s. beiliegenden Flyer

► JETZT anmelden für ROM in den Osterferien 2019: STUDIENREISE NACH ROM

8-tägige Flugreise



- Termin:** 06.04. – 13.04.2019
- Leitung:** Dipl.-Theol. Renate Schulz (Renate.Schulz@bistum-hildesheim.de)
Dr. Christian Hennecke
- Kosten:** 1100 Euro (inkl. Flug, Halbpension, alle Eintritte, Busfahrten, Führungen)
- Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen
- Anmeldung:** Markus Hoffmann (Markus.hoffmann@tobit-reisen.de), Tel.: 06431-941940

Näheres s. beiliegenden Flyer

Termine der regionalen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte

Nds. Landesschulbehörde
Regionalabteilung Hannover

► Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: vom Antrag zur Umsetzung

Entwicklung von Unterrichtsbausteinen gemäß der Kerncurricula beider Konfessionen

- Termin:** 20. September 2018, 16:00 – 18:00 Uhr
Ort: Hameln
Veranstalter/ Leitung/ Referentinnen: Fachberatung Kath. und Evang. Religion Jutta Sydow, Veronika Kuntz
Zielgruppe: Fachberaterinnen
 Lehrkräfte aller Konfessionen und alle an diesem Thema Interessierten
Kosten: Materialkostenumlage vor Ort
Anmeldung: jutta@familiesydow.de
 T 05064/1088
Anmeldeschluss: 13. September 2018
VeDaB-Nr.: khi18.38.118

► Werkseminar für EGLI-Figuren und Einführung in religionspädagogische Einsatzmöglichkeiten

Werkseminar für EGLI-Figuren und Einführung in religionspädagogische Einsatzmöglichkeiten für Studierende, Lehramtsanwärter*innen, Lehrer*innen und Interessierte

EGLI-Figuren bieten die Möglichkeit zum bildlichen und begreifbaren Darstellen von Geschichten, Erlebnissen oder Beziehungen. Sie können in verschiedene Körperhaltungen gebracht werden und Bewegungen andeuten. Durch ihre lebendige Körpersprache lassen sich Gefühle in ihrer Gegensätzlichkeit zum Ausdruck bringen, z.B. Freude-Angst, Zuwendung-Ablehnung. Durch die szenische Darstellung mit EGLI-Figuren wird eine Geschichte verlangsamt, Gehörtes und Erlebtes vertieft und es werden Impulse gesetzt, um innere Bilder zu entwickeln. Das Seminar beinhaltet: Herstellung von zwei individuellen 30 cm EGLI-Figuren; szenisches Gestalten einer Geschichte mit Figuren. Die Kosten für das Grundmaterial betragen pro 30 cm Figur 35 Euro.

- Termin:** 02. – 03. November 2018, 15:00 – 22:00 Uhr
Ort: Pfarrheim St. Mauritius, Bergstraße 57a, 31137 Hildesheim
Veranstalter: Ökumenische Lernwerkstatt RU, Ingrid Illig und Alexandra Wilde
Referent: Iris Donges, CVJM-Jugendreferentin, Seminarleiterin EGLI-Figuren, Niemental
Leitung: Ingrid Illig, Alexandra Wilde
Zielgruppe: Studierende, Lehramtsanwärter*innen, Lehrer*innen und Interessierte
Kosten: Seminargebühr 35 Euro, EGLI-Figuren, Selbstverpflegung
Anmeldung: Ingrid.Illig@gmx.net
Anmeldeschluss: 26. September 2018

► Thema: „Mündliche Prüfung in Religion“

- Termin:** 7. November 2018, 16:00 – 18:00 Uhr
Ort: Leine-Schule Neustadt, Bunsenstr. 3, 31535 Neustadt
Referentinnen: Katrin Busch, Christine Zeisler (Fachberaterinnen für Ev. Religion, Hannover-Land)
 Verena Liegmann (Fachberaterin für Kath. Religion, Hannover-Land)
Anmeldung: kbusch-68@gmx.net
Anmeldeschluss: 01. November 2018
 Bitte Laptops – wenn möglich – mitbringen!

► Religionspädagogische Tagung in Hildesheim „Religionsunterricht in heterogenen Lerngruppen – mit Methodenvielfalt zum Erfolg“

Die Tagung bietet in Referat, Workshops und Gesprächen Anregungen für Ihren Unterricht. Eine umfangreiche Materialbörse steht bereit.

- Termin:** 14. November 2018, 08:15 – ca. 16:00 Uhr
Ort: Pfarrheim St. Mauritius, Bergstraße 47, 31137 Hildesheim
Veranstalter: Jutta Sydow, Veronika Kuntz (Fachberatung Kath. und Evang. Religion) in Kooperation mit dem BGV Hildesheim, dem Ev. Schulpfarramt und dem RPI Loccum
Hauptreferentin: Birte Hagedstedt, RPI Loccum; weitere Referenten und Workshopleitungen; Einladung und Programm werden nach den Sommerferien in die Schulen geschickt.
Leitung: Jutta Sydow, Veronika Kuntz
Zielgruppe: Lehrkräfte aller Konfessionen und Interessierte
Kosten: Tagungsbeitrag: 18 Euro, Anwärter 8 Euro; Materialkosten in einzelnen Workshops
Anmeldung: jutta@familiesydow.de
 T 05064/1088
Anmeldeschluss: 05. November 2018
VeDaB-Nr.: khi18.46.119

Nds. Landesschulbehörde Regionalabteilung Braunschweig

► Schritte auf dem ganzheitlichen Weg auf Weihnachten zu! Nach Franz Kett

Gemeinsam werden wir über den Schatz des Himmels, der Geschichte von Hannah und Samuel und der Auserwählung von David als König für Israel durch Samuel zum Weihnachtseignis kommen.

- Termin:** 14. November 2018, 15:30 – 17:30 Uhr
Ort: VHGS Burgschule Peine, Burgstraße 4, 31224 Peine
Veranstalter: Fachberaterinnen für evangelische und katholische Religion, Natascha Krützfeld, Sarah Lieke
Referentin: Josee Kompier
Zielgruppe: Katholische und evangelische Lehrkräfte aus dem Grundschulbereich der Landesschulbehörden: Peine, Salzgitter, Wolfsburg, Helmstedt, Gifhorn und Wolfenbüttel sowie Förderschule, Sek I Klasse 5./6. und alle Interessierten
Kosten: werden noch bekannt gegeben
Anmeldung: Sarah.Lieke@gmx.de oder natascha.krueztfeld@htp-tel.de

► **Werkseminar für Eglifiguren – gestalten, erzählen und erleben**

Das Seminar beinhaltet die Herstellung von zwei individuellen Egli-Figuren (und evtl. einem Baby/Kleinkind). Außerdem werden wir eine biblische Geschichte mit den Figuren szenisch gestalten. Die Teilnehmerzahl ist begrenzt und eine fristgerechte Anmeldung notwendig

- Termin:** 08.-09. Februar 2019, 14:30 Uhr – 22:00 Uhr
Ort: GS Dungenbeck, Festanger 44, 31226 Peine
Veranstalter: Fachberaterinnen für evangelische und katholische Religion, Natascha Krützfeld, Sarah Lieke
Referentin: Iris Donges
Zielgruppe: Katholische und evangelische Lehrkräfte aus dem Grundschulbereich der Landesschulbehörden: Peine, Salzgitter, Wolfsburg, Helmstedt, Gifhorn und Wolfenbüttel sowie Förderschule, Sek I Klasse 5./6. und alle Interessierten
Kosten: Kursgebühr 50 Euro plus Materialpreis pro Figur. Eine 30 cm Figur kostet 35 Euro, ein Kleinkind 20 Euro und ein Baby 10 Euro
Anmeldung: Sarah.Lieke@gmx.de oder natascha.krueztfeld@htp-tel.de
Anmeldeschluss: 07. Januar 2019

► **Wir leben und schützen Werte**

Fortbildungsreihe zur Erarbeitung eines Werte-, Sicherheits- und Präventionskonzeptes an der eigenen Schule

Gewalt in all ihren Facetten nimmt zunehmend an vielen Schulen zu. Es ist oftmals schwierig dem etwas entgegenzusetzen und unsere christlichen Werte und Wertvorstellungen angemessen zu vermitteln und zu vertreten. Die Fortbildungsreihe ist so aufgebaut, dass Bedrohungen und Übergriffe auf Lehrkräfte sowie das Einwirken auf körperliche Auseinandersetzungen zwischen Schülern mitgeschult und trainiert werden. Da dies vieler Wiederholungen bedarf, werden

die Techniken in jeder Fortbildung wiederholt bzw. erweitert. Der erste Tagungsteil wird sich jeweils den theoretischen Teilen der Themenfelder widmen. Der zweite Teil der Tagung wird jeweils von Referenten und Ausbildern aus dem Bereich der Selbstverteidigung und Selbstbehauptung praktisch durchgeführt.

Mit dieser Fortbildungsreihe soll ein Weg aufgezeigt werden, einen besseren Umgang zu folgenden Themen und Ereignissen zu erlangen: Werte, Wertschätzung, Wertvorstellungen, Alltägliche Gewalt, Sexuelle Gewalt Internetkriminalität, Tod und Trauer, Schwere Gewalt, Bedrohungslagen und Abwehr von Übergriffen

- Termine:** 06. Februar 2019 / 06. März 2019
 27. März 2019 / 08. Mai 2019
 von 9:30 – 15:30 Uhr
Veranstalter: Antje Teunis/Markus Bomke
Ort: Nach der Anmeldung werden die Tagungsorte bekannt gegeben.
Anmeldung: fachberatungreligion@gmx.de
Zielgruppe: Katholische und evangelische Lehrkräfte (GS/Sek.I) und Interessierte
Kosten: Nach der Anmeldung erhalten Sie eine Rechnung und weitere Informationen. Die Teilnehmergebühren betragen für die gesamte Kursreihe 236,00 Euro pro Person. Eine Rückerstattung bei Nichtteilnahme ist nicht möglich. Sollte die Mindestteilnehmerzahl nicht erreicht werden, wird die Kursreihe abgesagt.
Anmeldeschluss: 07. November 2018

► **Biblische Geschichten im Religionsunterricht lebendig und anschaulich erzählen**

Es ist eigentlich ganz einfach, denn wir tun es jeden Tag: Erzählen! Einen biblischen Text in eigene Worte umzuwandeln und daraus eine anschauliche und lebendige Erzählung zu gestalten kann man lernen. Wir wollen uns an diesem Nachmittag biblischen Texten spielerisch nähern, lebendige Bilder und Szenen mit verschiedenen Materialien und Methoden entwickeln und diese anschaulich und lebendig erzählen. Die Fortbildung gibt denen, die schon lange Religion unterrichten neue Impulse, lässt aber auch Anfänger/innen Sicherheit im Erzählen gewinnen.

- Termin:** 2. Halbjahr 2018/19. Termin wird noch bekannt gegeben
Ort: GS Dungenbeck, Festanger 44, 31226 Dungenbeck
Veranstalter: Fachberaterinnen für evangelische und katholische Religion, Natascha Krützfeld, Sarah Lieke
Zielgruppe: Katholische und evangelische Lehrkräfte aus dem Grundschulbereich der Landesschulbehörden: Peine, Salzgitter, Wolfsburg, Helmstedt, Gifhorn und Wolfenbüttel sowie Förderschule, Sek I Klasse 5./6. und alle Interessierten
Anmeldung: Sarah.Lieke@gmx.de oder natascha.krueztfeld@htp-tel.de

Brauchbare Abschieds- und Begräbnisrituale?

Eine konfessionell-kooperative Unterrichtseinheit zur Trauer- und Bestattungskultur (Doppeljahrgang 9/10)

Kontext

In der deutschen Gesellschaft ist im Zuge der Säkularisierung und Individualisierung eine deutliche Veränderung in der Trauer- und Bestattungskultur zu beobachten. Auch eine zunehmende Mobilität entfernt die Menschen immer mehr von ihren Herkunftsorten und damit auch von Gräbern ihrer Angehörigen – mit deutlichen Auswirkungen auf die Art der Beisetzung und der Grabpflege sowie einer Abkehr vom Friedhof als traditionellem Ort der Trauer (vgl. Bischof, Wehlburg). So berichtet Geowissen, dass nur noch jeder zweite Deutsche in einem Reihengrab beerdigt wird und die Zahl der anonymen Bestattungen deutlich zunimmt (vgl. Geowissen, 15off).

Zu beobachten ist des Weiteren eine veränderte Art des Umgangs mit Tod und Trauer zugunsten privaterer, individualisierter Formen – einhergehend mit einer gewissen Entritualisierung, also einer Abkehr von traditionelleren und gemeinschaftsgebundenen Ritualen, die auch die christliche Bestattungspraxis betrifft (vgl. Bischof, Wehlburg). Das Anliegen ist verständlich: den Sterbenden als Person, als Individuum zu würdigen – und die Angehörigen mit ihren Bedürfnissen stärker in den Blick zu nehmen. Aber dies wollen auch christliche Rituale: „Tote begraben und Trauernde trösten“ (Die deutschen Bischöfe, S.5).

„Rituale schaffen eine Überbrückung, Integration und sinnhafte Überwindung von Grenzsituationen und Transzendenzen“ (Schäfer, 91), wie dem Tod. Auch wenn durch Rituale das Ereignis des Todes selbst nicht rückgängig gemacht oder kontrolliert werden kann, bieten Trauer- und Bestattungsrituale mit Hilfe

symbolischer Handlungen eine Unterstützung zur Überwindung/Verarbeitung dieser Grenzsituation (vgl. Schäfer, 96). Sie können unterstützende Wirkung auf Trauernde haben, indem sie Trost spenden und innere Sicherheit geben, aber auch die klare Trennung von den Verstorbenen vollziehen.

Für die Wirksamkeit wesentlich ist aber das Verstehen der Bestattungsrituale. So soll Ziel dieser Unterrichtseinheit in erster Linie sein, die christlichen Begräbnisliturgien und -rituale kennenzulernen und zu verstehen, um für die Begegnung mit dem Tod in Zukunft „gewappnet“ zu sein ...

Zu unterscheiden ist in der Trauer- und Bestattungskultur zwischen Sterbe-, Bestattungs- und Trauer Ritualen, wobei für diese Unterrichtseinheit der Fokus auf die Bestattungsrituale gelegt wird.

Gemeinschaft von Lebenden und Toten

Das Ritual hilft beim Verlust eines Menschen die Sprachlosigkeit zu überwinden, indem es eine geprägte Sprache vorgibt (vgl. „... so sterben wir dem Herrn“, 12). Geprägte Formulierungen stützen, wenn eigene Worte fehlen, und bieten die Möglichkeit einer gemeinsamen, verbindenden Praxis.

Hinzu kommt, dass ein gemeinsames Bekenntnis zu einem Leben über den Tod hinaus neue Perspektiven eröffnen und trösten kann – und auch die Gemeinschaft über den Tod hinaus bewusst machen kann. Besonders schön veranschaulicht wird dies mitunter noch in kleineren Dörfern, wenn sich der Fried-

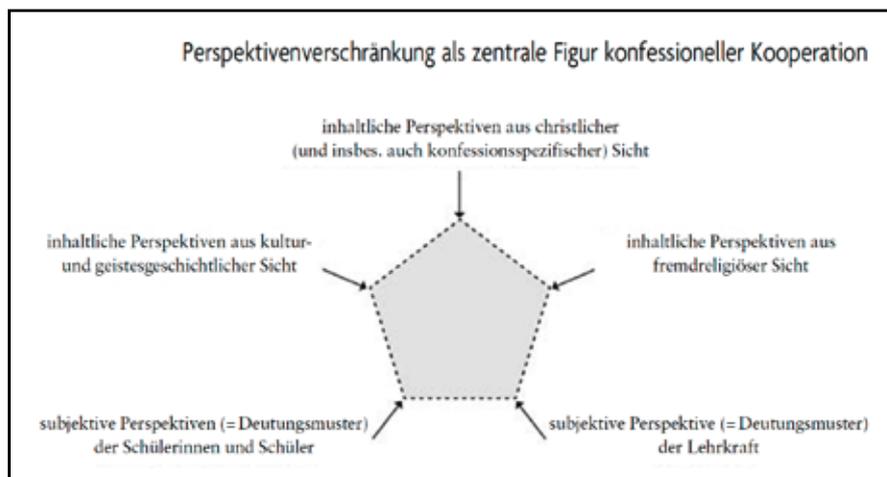


Abbildung aus: Lindner, K. (Hg. u.a.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ-kontextuell, Freiburg 2017, S. 189

1594 – Jacopo Tintoretto: Das Letzte Abendmahl



Jacopo Tintoretto, Letztes Abendmahl, 1592-94, 365x568 cm, Basilika San Giorgio Maggiore, Venedig. Tintoretto versucht auf diesem Bild, den Moment der Wandlung darzustellen und folgt damit den Richtlinien des Tridentinischen Konzils.

hof rund um das Chor der Kirche findet: „Die Versammlung der Lebenden in der Kirche ist nur der eine Halbkreis, der noch ergänzt wird durch den anderen Halbkreis, die Versammlung der Toten. Wir gehören über den Tod hinaus zusammen und bilden miteinander ein Ganzes, eben die Gemeinschaft der Heiligen ...“ (Lüke, S. 162). Auch so wird deutlich: Der Tod hat nicht das letzte Wort.

Konfessionelle Perspektiven

Die von Jan Woppowa geforderte Perspektivenverschränkung als Leitfigur für die Unterrichtsplanung wird in dieser Unterrichtseinheit insofern bedient, als sowohl mehrere Perspektiven auf die Trauer- und Bestattungskultur angeboten werden als auch diese durch die Auswahl der Materialien und Anlage der Aufgabenstellungen miteinander verschränkt werden bzw. auf weitere Perspektiven verwiesen wird.

In der Übersicht über den Verlauf der Unterrichtseinheit sind die jeweiligen Elemente der Phasen mit Perspektivenverschränkung nach Jan Woppowa grün hervorgehoben.

Inhaltsbezogene Kompetenzen

- KC Evangelische Religion 2016: Die Schülerinnen und Schüler ...
- erläutern und gestalten Ausdrucksformen der Hoffnung, des Trostes und des Zuspruchs im Leid.
 - entfalten die Bedeutung der Menschenwürde für die Frage nach Leben und Tod.
- KC Katholische Religion 2016: Die Schülerinnen und Schüler ...
- beschreiben Erfahrungen von Umbrüchen, Scheitern und Krise.
 - setzen sich vor dem Hintergrund der Endlichkeit mit Sinn und Ziel des Lebens auseinander.
 - entwerfen christliche Hilfsangebote für Menschen in Konfliktsituationen.



Übersicht über den Verlauf der Unterrichtseinheit

Phase, Themen	Methodisch-didaktische Erläuterungen	Medien, Materialien
<p>Hinführung</p> <p>Subjektive Perspektiven der SuS sowie der Lehrkraft/inhaltliche Perspektive aus kultur- und geistesgeschichtlicher Sicht</p> <p>1) Bedeutung von Bestattung für die Toten und die Lebenden</p> <p>2) Bedeutung des Todes für die Toten und die Lebenden und die Herausforderung, diesen zu bewältigen</p>	<p>Hinführung zum Thema durch Auseinandersetzung mit ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) dem Trailer des Films „Mr. May und das Flüstern der Ewigkeit“ 2) einem Auszug aus dem Kinderbuch „Für immer“ <p><i>Bei Zeitknappheit können M1 und M2 auch alternativ genutzt werden.</i></p> <p>Sammeln und Clustern bekannter Traditionen und Bräuche rund um Tod und Begräbnis.</p> <p>Mögliche Aspekte, die sich beim Clustern ergeben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung des Sterbenden (z.B. Krankensalbung, ...) • Umgang mit dem Toten (z. B. Aussendung, Kerzenlicht, Fenster öffnen/Augen schließen, Waschen/ Umziehen, Abendgebet) • Verhalten der Angehörigen (Schwarze Kleidung, ...) • Bekanntmachungen (Todesanzeige, Trauerkarten, ...) • Begräbnis (z. B. Auferstehungsgottesdienst, Bestattungsformen, Zeremonie am Grab) • Leichenschmaus • Formen des Toten-Gedenkens (6-Wochen-Amt, ...) • ... <p>Gemeinsame Planung: „Was ist uns schon klar – was möchten wir wissen?“ (ggf. M3a – Recherche / Präsentation: Traditionen und Bräuche rund um Trauer und Tod)</p> <p>Das Bild auf M3 sollte Teil des U-Gesprächs sein; möglicher Impuls: Stellt einen Zusammenhang zwischen Thema und Bild her. Wie könnte ein Titel des Bildes lauten?</p>	<p>M1: zum Film</p> <p>M2: Für immer</p> <p>M3: Bräuche rund um Tod und Begräbnis – Einstieg</p> <p>Ggf. M3a Traditionen und Bräuchen rund um Tod und Trauer – Recherche</p>

<p>Erarbeitung</p> <p>Verschränkung von inhaltlichen Perspektiven aus konfessionsspezifischer Sicht und subjektiver Perspektive der SuS</p> <p>Begräbnisrituale als Bekenntnis dafür, dass es eine Gemeinschaft von Lebenden und Toten gibt</p> <p>Inhaltliche Perspektive aus konfessionsspezifischer Sicht</p>	<p>Zweiteilige Erschließung eines 2,5-minütigen Videoclips aus der katholisch.de-Reihe Klartext:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle/ungewöhnliche Bestattungsformen kennenlernen und bewerten • Bedeutung des Friedhofes und nicht anonymer Begräbnisse herausarbeiten <p>Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evangelische/katholische Rituale und Liturgien bei Begräbnissen arbeitsteilig erarbeiten und präsentieren • Gemeinsamkeiten/Unterschiede herausarbeiten und begründen • Totengedenken: Ewigkeitssonntag (letzter Sonntag des Kirchenjahres) – Allerheiligen/Allerseelen (1./2. November) 	<p>M4: Klartext – Oma in der Urne</p> <p>M5a: Katholische Liturgie</p> <p>M5b: Evangelische Liturgie</p> <p>M6: Luther zur Begründung der Unterschiede</p> <p>M7 Totengedenken</p>
<p>Anwendung</p> <p>Verschränkung von inhaltlichen Perspektiven aus konfessionsspezifischer Sicht und subjektiver Perspektive der SuS</p> <p>Der Blick zurück und nach vorne als gemeinsames Bekenntnis der Gemeinschaft von Lebenden und Toten</p>	<p>Anwendungsaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwerft/Gestaltet einen ökumenisch ausgerichteten Flyer oder ein Klartext-Videoclip, in dem Kennzeichen und Bedeutung verschiedener Begräbnisrituale deutlich werden. <p>Abschließender Rückbezug zum Einstiegsfilm: Überprüfung der eigenen Position bezüglich Mr. Mays Stelle aus dem Einstieg</p>	
<p>Ausblick</p>	<p>Je nach Interessenlage der Lerngruppe kann zu folgenden Aspekten weitergearbeitet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Bestattungsformen • Virtuelle Friedhöfe • Säkulare Begräbnis- und Abschiedsrituale: Trauerreden statt Begräbnisliturgie sowie „tree of life“ • Untersuchung von Trauersprüchen und Trauerkarten • Fortsetzung der Filmarbeit 	<p>M8: Links und Hinweise</p>



Literatur

- Bischof, C.; Wehlburg, C.: Der Wandel im Bestattungswesen – am Beispiel des größten Waldfriedhofs in Westfalen. O.J. (https://www.lwl.org/westfalen-regional-download/PDF/071n_Bestattungswesen.pdf)
- Die deutschen Bischöfe, „Der Herr vollende an Dir, was er in der Taufe begonnen hat.“ Katholische Bestattungskultur angesichts neuer Herausforderungen. Bonn 2011, (Nr. 97)
- GEOWISSEN Nr. 51: Vom guten Umgang mit dem Tod, Hamburg 2013
- Kirchenleitung der VELKD (Hg.): Agende für die evangelisch-lutherischen Kirchen und Gemeinden, Bd. 3, Teil 5: Die Bestattung, Hannover 1996
- Landeskirchenamt der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers (Hg.): „... so sterben wir dem Herrn“. Eine Handreichung zur Bestattung für Pfarrämter und Kirchenvorstände, Hannover 2008
- Lindner, K.; Schambeck, M. Sf; Simojoki, H.; Naurath, E. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ-kontextuell, Freiburg 2017
- Lüke, U.: Kursbuch Kirchenjahr. Leben im Rhythmus des Glaubens. Münster 2006
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Katholische Religion, Hannover 2016
- Schäfer, Julia: Tod und Trauerrituale in der modernen Gesellschaft. Perspektiven einer alternativen Trauer- und Bestattungskultur, Stuttgart 2011

Materialien

M1

Mr. May und das Flüstern der Ewigkeit¹

 Trailer 0:00 -0:51

Als „Kundenberater“ kümmert sich Mr. May bei der Londoner Stadtverwaltung um Verstorbene, die keine Verwandten haben und deren Bestattung in die Verantwortung der Stadt fällt. Doch für den zurückhaltenden und unauffällig wirkenden Mann ist dieser Job mehr als nur tägliche Pflicht. Und so versucht er immer wieder, doch noch Hinterbliebene aufzuspüren, bewahrt persönliche Habseligkeiten auf und schreibt sogar Trauerreden für Beerdigungen, bei denen er oft der einzige Trauernde ist. [Dann erfährt er,] dass sein Job wegrationalisiert werden soll [...]

https://www.fbw-filmbewertung.com/film/mr_may_und_das_fluestern_der_ewigkeit



Aufgaben:

- „... dass sein Job wegrationalisiert werden soll ...“ – Führt eine Streitlinie durch, in der ihr diese Entscheidung der Verwaltung bewertet (Zustimmung oder Ablehnung) und die jeweilige Haltung begründet.
[Zur Methode „Streitlinie“: http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompendium/module/2/2_4.htm]
- Sammelt im Plenum eure Argumente für bzw. gegen das Streichen dieser Stelle des „Funeral officer“.
- Positioniert euch zu dieser Entscheidung der Verwaltung.

¹ Abbildung – entnommen aus: https://www.fbw-filmbewertung.com/uploads/fbwdb_film/infopdf/e0c3ac7fa95c6a49110e09c4afca582302e9e828.pdf

M2

„Für immer“

Das Bilderbuch erzählt von einem großen Verlust und dem Gefühl der Trauer und davon, wie Menschen dem kleinen Egon begegnen, als sein Papa gestorben ist.



Ich heiße Egon und bin ein Zurückgebliebener. Aber nicht so, wie ihr vielleicht denkt, denn zurückzubleiben hat nichts mit Dummheit zu tun.

Zurückbleiben die, die jemanden verloren haben.

Für immer.

Für immer sind zwei kurze Worte. Aber sie sind auch so lang, dass man es sich eigentlich gar nicht vorstellen kann. (...)

Flüsterer, die nicht und einen immer ganz Kopf streicheln und oder „Er war doch noch

Und dann gibt es die einem und wollen lustig peinlich ist.

Ich mag die beide nicht. Die Flüsterer und die Grinser. Auch wenn ich grad nicht weiß, was ich mag.

Und dann gibt es die Armee der Sprachlosen. Das sind ganz viele, eigentlich die meisten. Auch welche, von denen man es gar nicht geglaubt hat.

Es ist eben schwer darüber zu sprechen. Dabei ist es so einfach: Papa kommt nie mehr wieder. Er ist weg. Für immer. (...)

Es wird nie wieder so sein, wie es mal war, hat Mama gesagt. Aber es wird weitergehen. Auch wenn es schwer wird. Papa ist immer bei mir. Nicht nur auf meinem Lieblingsfoto. Nicht nur in meinem Herzen.

Auszüge aus: Lüftner, K.; Gehrmann K.: Für immer, Weinheim 2013

Aufgaben:

- „Plötzlich sind die Menschen so komisch zu einem...“ – Der angemessene Umgang mit Trauernden ist eine große Herausforderung – für Menschen jeden Alters. Flüsterer, Grinser und Sprachlose – Egon mag sie alle nicht. Begründet seine Haltung. (Partnerarbeit)
- „Dabei ist es so einfach: Papa kommt nie mehr wieder. Er ist weg. Für immer.“ Notiere deine Gedanken, welchen Umgang Egon sich vermutlich wünschen würde und was ihm helfen könnte. (Einzelarbeit, anschließend Sammlung der Ideen und Austausch im Plenum)



Länger als unendlich und ungefähr so lang wie ewig. Nur eben für immer.

Plötzlich sind die Menschen so komisch zu einem. Es gibt die mehr normal mit einem sprechen seltsam anschauen und über den Sachen sagen wie: „Das arme Kind!“ so jung!“

Grinser. Die machen immer Spaß mit sein und sind ganz laut. So dass es

**Weitere Materialien**

finden Sie hier:

<https://www.bistum-hildesheim.de/RU-2-2018-materialien>

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht aus verschiedenen Blickwinkeln

Rechtliche, organisatorische und religionspädagogische Anmerkungen

Vielleicht fragen Sie sich bei der Lektüre der Überschrift dieses Artikels: warum soll der konfessionell-kooperative Religionsunterricht aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden? Sind die gängigen Regelungen und Begründungen in den verschiedenen Bundesländern zum konfessionellen Religionsunterricht nicht völlig ausreichend? Warum zu den ganzen Veränderungen, die im System Schule im Moment zu ausreichendem Diskurs Anlass geben, jetzt auch noch eine Debatte um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht? Die Antworten auf diese Fragen führen direkt zu den aktuellen Herausforderungen an den Schulen und vor allem zur schulischen Wirklichkeit in einer sich verändernden Gesellschaft.

Ausgangslage und gegenwärtige Herausforderungen an den Schulen

Fast überall – vor allem in den westlichen Bundesländern – sind Veränderungen der Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts zu beobachten. Zum einen die mit den Stichworten Säkularisierung und Pluralisierung beschriebenen Veränderungen innerhalb der Schülerschaft mit einem hohen Anteil an konfessionslosen Kindern bzw. Jugendlichen; zum anderen die signifikante Zunahme des Anteils muslimischer Schülerinnen und Schüler. Aus schulpraktischen und aus pädagogischen Überlegungen erscheint vielen Lehrkräften und Schulleitungen der gemeinsame Religionsunterricht im Klassenverband die ersehnte Lösung auf die aktuellen Herausforderungen zu sein. Damit dieser Religionsunterricht möglichst und irgendwie alle Schülerinnen und Schüler erreicht, wird dabei auf konfessionelle Aspekte verzichtet.¹

Den kirchlichen Schulabteilungen in den Diözesen und der staatlichen Schulaufsicht ist durchaus bewusst, dass aufgrund der oben skizzierten Entwicklungen die Organisation des konfessionell getrennten Religionsunterrichts in den vergangenen Jahren für Schulleitungen und Fachlehrkräfte schwieriger geworden ist. So ist an vielen Schulen vor allem in den Ballungsräumen die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in konfessionell homogene Lerngruppen kaum noch möglich, insbesondere wenn man den

Gesichtspunkt einer adäquaten Versorgung muslimischer Schülerinnen und Schüler mitbedenkt.

Als Beispiel für die Entwicklung dienen folgenden Zahlen aus Nordrhein-Westfalen²:

SuS nach Bekenntnisstand	Schuljahr 2006/07	Schuljahr 2016/17
Gesamt	2.852.346	2.496.549
röm. -katholisch	1.242.499	920.804
evangelisch	873.928	633.285
islamisch	303.860	397.488
jüdisch	1.727	1.421
syrisch-orthodox	4.053	4.984
sonstige orthodox	20.336	41.822
<u>ohne Konfession</u>	<u>311.736</u>	<u>400.872</u>

Es ist also offensichtlich, dass Regelungsbedarf besteht. Die rechtliche Unsicherheit darf nicht weiterhin den Lehrkräften oder den Schulen aufgebürdet werden – die Kirchen sind verpflichtet, gemeinsam mit der staatlichen Seite nach Lösungen zu suchen.

Gesetzliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts sind eindeutig; es gelten die Bestimmungen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. In Artikel 4 wird die Freiheit der Religionsausübung der Bürgerinnen und Bürger unter staatlichen Schutz gestellt. Gemäß Artikel 7 ist der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften“ als konfessioneller Religionsunterricht zu erteilen.

Der Religionsunterricht ist weder ein Relikt aus „Kaisers Zeiten“ noch ein staatliches „Geschenk“ an die Kirchen. Im Sinne des

1 Der oftmals verwendete Begriff „ökumenischer Religionsunterricht“ für eine solche Unterrichtsform ist aus rechtlichen Gründen problematisch: es gibt keine ökumenische Kirche als Religionsgemeinschaft und Bezugsgröße im Sinne des Grundgesetzes.

2 Vgl. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita2006>, Nr. 359 (S. 23), und https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016, Nr. 391 (S. 25), aufgerufen am 21.09.2017.

1547 – Lukas Cranach: Reformationsaltar



Reformationsaltar in der Stadtkirche von Wittenberg, gemalt von Lukas Cranach dem Älteren und seinem Sohn, vollendet 1547. Die Mitteltafel stellt das Letzte Abendmahl dar mit Martin Luther als einem der Jünger. So wird das Abendmahl in die Gegenwart inkulturiert.



Grundgesetzes nimmt der Religionsunterricht Bezug auf gesellschaftlich reale Religionsgemeinschaften, mit denen der weltanschaulich neutrale Staat die Inhalte des Religionsunterrichtes abstimmt.³ Religionsunterricht ist kein neutrales religionskundliches Fach, sondern ermöglicht den Schülern die Begegnung mit ihrer Religion und ihrer Konfession.

Kirchliche Verlautbarungen

Mit der Denkschrift „Identität und Verständigung“⁴ hat der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland sich 1994 grundsätzlich zu Fragen des Religionsunterrichts geäußert und im Jahr 2014 diese Gedanken in der Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“⁵ weiterentwickelt. Auf katholischer Seite sind die grundlegenden Überlegungen maßgeblich in den Erklärungen der deutschen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“⁶ aus dem Jahr 1996 und „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahr 2005 festgehalten und erläutert worden. Sie wurden im Jahr 2016 in der Schrift „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“⁷ bekräftigt. In allen diesen Verlautbarungen wird der grundsätzlich konfessionelle Charakter des Religionsunterrichtes im Sinne des Grundgesetzes (Art. 7 in Verbindung mit Art. 4) im Unterschied etwa zu religionskundlichen Konzeptionen betont. Dabei wird übereinstimmend hervorgehoben, dass Konfessionalität nicht mit Konfessionalismus zu verwechseln ist. Auch die Vereinbarung der deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland aus dem Jahr 1998 betonte ausdrücklich bezüglich der Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht die Wahrung des konfessionellen Profils des jeweiligen konfessionellen Religionsunterrichts.⁸

Erfahrungen in Niedersachsen und Baden-Württemberg und in anderen Bundesländern

In anderen Bundesländern ist der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bereits rechtlich abgesichert und erprobt. Bei

dieser Unterrichtsform handelt es sich um Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes, wobei die Perspektiven beider Konfessionen bewusst in den Unterricht eingebracht werden. Dazu gibt es z. B. in Niedersachsen und Baden-Württemberg entsprechende Vereinbarungen zwischen Staat und Kirchen, die Verfahrensfragen und Lehrplanbezüge regeln.⁹ In Nordrhein-Westfalen gab es bisher nur eine Vereinbarung zwischen der Lip-pischen Landeskirche, dem Erzbistum Paderborn und der Bezirksregierung Detmold für den Bereich Grundschulen in Lippe. Dabei wurden gute Erfahrungen gemacht, wie die „durchweg positiven Bewertungen“ zeigen; konstatiert wurde, dass „hier ein Schritt in die richtige Richtung getan wurde“¹⁰. Aus dem Jahr 2002 liegt ein Votum der evangelischen Landeskirchen und der katholischen (Erz-)Bistümer in Nordrhein-Westfalen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts vor. Verwiesen wird darin auf mögliche Ausfälle von Religionsunterricht aufgrund geringer Schülerzahlen für die Zusammenstellung konfessioneller Lerngruppen. Im Einvernehmen mit den Kirchen wird empfohlen, dort den Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler anderer christlicher Bekenntnisse zu öffnen, bevor Religionsunterricht ausfällt oder Lerngruppen aus mehr als zwei Jahrgangsstufen zusammengestellt werden¹¹.

In der erwähnten baden-württembergischen Konzeption werden seit dem Schuljahr 2005/06 die Intentionen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts nachdrücklich deutlich: Ziel der Vereinbarung aus dem Jahr 2005 ist es, „den Schülerinnen und Schülern ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der jeweils anderen Konfession zu ermöglichen.“¹² Die je besonderen konfessionellen Eigenarten sind zu thematisieren, mit der Absicht, „Gemeinsamkeiten zu stärken und Unterschieden gerecht zu werden.“ Dabei ist für jede Lehrkraft der Lehrplan der eigenen Konfession verbindlich ergänzt um drei bis sechs weitere Standards aus dem Lehrplan der je anderen Konfession. Diese sind für jede Schulform in einem „verbindlichen Rahmen für den konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht“ festgelegt. Darüber hi-

3 Vgl. hier zu Böckenförde, E.-W. Staat, Gesellschaft, Freiheit, Frankfurt/M. 1976, S. 60.

4 Die Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.). Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994.

5 Die Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.). Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014.

6 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, 5. Auflage, Bonn 2009. Verwiesen wird auch auf den Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, Würzburg 1974, Abschnitt 2.7.1.

7 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016.

8 Abgedruckt in: Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg, Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.). Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen, Stuttgart 2009, S. 3f.

9 Die Vereinbarung aus Baden-Württemberg ist abgedruckt in: Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg, Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.). Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen, Stuttgart 2009, S. 7-10. Die Regelungen in Niedersachsen sind zu finden unter: Religionsunterricht in Niedersachsen. Zum Organisationserlass Religionsunterricht/Werte und Normen – Dokumentation und Erläuterungen, herausgegeben von der Konföderation evangelischer Kirchen und den katholischen Bistümern in Niedersachsen 1998 bzw. Runderlass des MK vom 10.05.2011 zu den Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen.

10 Dokumentation 2001-2005 zur Konfessionellen Kooperation: Lehrerfortbildung und Religionsunterricht in der Grundschule, herausgegeben von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn und dem Referat Kirche und Schule im Lippischen Landeskirchenamt Detmold, 16. März 2005, S. 5.

11 Amtsblatt NRW, Teil 1, 11/02, S. 440, Düsseldorf, 15. November 2002.

12 Vgl. den Hinweis aus: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Umsetzungsimpulse für die Unterrichtspraxis, Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg, Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Tauberbischofsheim 2012, S. 4f. mit Verweis auf die Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005, Nr. 2.2.

naus ist der obligatorische Lehrerwechsel zu verabreden. Die Evaluation kommt überwiegend zu einem positiven Ergebnis. Kritisiert wird vor allem das umständliche Genehmigungsverfahren. Hervorzuheben ist aber die Einschätzung, dass die genannten drei Hauptziele des Projektes als richtungsweisend eingestuft werden und die konfessionelle Kooperation für den interkonfessionellen Dialog von hoher Bedeutung ist. Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass gerade der konfessionell-kooperative Unterricht geeignet ist, die konfessionelle Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken!¹³

In Niedersachsen wurde der konfessionell-kooperative Religionsunterricht von den evangelischen Religionspädagogen Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch durch Befragung von 152 Religionslehrkräften mittels Fragebogen und erweiterten Interviewstudien mit 22 Lehrkräften in den Jahren 2015 und 2016 evaluiert.¹⁴ Die Autoren folgern, dass der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Niedersachsen zwar erfolgreich verlaufen sei, er allerdings in der Vorbereitung durch die beteiligten Lehrkräfte ein großes Engagement bedürfe. Die Gestaltung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wird von mehreren Seiten als positiv empfunden, so würden Lehrkräfte positive Erfahrungen sehen, Schülerinnen und Schüler den Erhalt der Klassengemeinschaft wertschätzen und Schulleitungen die organisatorische Entlastung und Flexibilität begrüßen. Bemerkenswert ist, dass die Lehrkräfte eine Spannung zwischen der Idee von konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht („Gemeinsamkeiten stärken, Unterschieden gerecht werden“) und ihrer eigenen Zielvorstellung eines „ökumenischen Unterrichts“, der allgemeines christliches Wissen vermittelt, sehen.¹⁵

Blick auf Nordrhein-Westfalen: Vereinbarungen zwischen den Kirchen und Erlassänderung 2017

Eine rechtlich abgesicherte Antwortmöglichkeit auf die sich wandelnde schulische und gesellschaftliche Situation ist in Nordrhein-Westfalen die Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, der ab dem Schuljahr 2018/19 auf Antrag möglich sein wird. Nach langer und gründlicher Vorbereitung und den überwiegend positiven Erfahrungen aus Modellprojekten sind im August 2017 Vereinbarungen zwischen dem Bis-

tum Münster, der Rheinischen sowie der Westfälischen Landeskirche unterzeichnet worden.¹⁶ Auch in anderen Landesteilen von NRW kam es zur Unterzeichnung von Vereinbarungen zwischen den Kirchen. Schließlich wurde vom Schulministerium der Runderlass zum Religionsunterricht in NRW aus dem Jahr 2003 ebenfalls im August 2017 geändert, um dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht eine gesicherte Rechtsgrundlage zu geben.¹⁷ Zum Schuljahresbeginn 2018/19 soll nun diese Form des Religionsunterrichts unter Bezugnahme auf die gültigen Lehrpläne für Evangelische und Katholische Religionslehre auf Antrag innerhalb des Gebiets der beteiligten Landeskirchen und (Erz-)Bistümer möglich werden.

Pilotprojekte in Westfalen

Der geplanten Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in NRW gingen vor allem die in Westfalen durchgeführten Pilotprojekte voraus. An der städtischen Ostwallschule, einer katholischen Bekenntnisgrundschule sowie der städtischen Realschule in Lüdinghausen wurde ein Versuch von der Westfälischen Landeskirche und vom Bistum Münster im Schuljahr 2013/14 initiiert. Dieses Pilotprojekt wurde vom Pädagogischen Institut in Schwerte-Villigst sowie von der religionspädagogischen Abteilung des Bischöflichen Generalvikariats Münster begleitet und von Prof. Dr. Sajak vom Institut für katholische Theologie und ihre Didaktik an der WWU Münster nach zwei Jahren ausgewertet. Mit den Fachschaften wurden an den Schulen im Laufe des Projekts Curricula erarbeitet, die auf die jeweils gültigen Lehrpläne beider Konfessionen Bezug nahmen, um den Schülerinnen und Schülern Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Konfessionen bewusst zu machen. Vor allem auf der Ebene der beteiligten Religionslehrkräfte kam es zu einem produktiven Austausch und zu einem bewussten Umgang mit der eigenen Konfession. Dies konnte Prof. Dr. Sajak anhand der Auswertung von mehreren Masterarbeiten, die die Situation an den beiden Schulen in Lüdinghausen beleuchteten, in seinem Abschlussbericht belegen.¹⁸

Darüber hinaus hat die Westfälische Landeskirche mit dem Erzbistum Paderborn und der Bezirksregierung Detmold mehrere Pilotprojekte an Gesamtschulen initiiert, die im Wesentlichen den Vorgaben in Lüdinghausen folgen.¹⁹

13 Vgl. Kuld, L., et al. (Hg.) Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009, S. 144-155; Vgl. auch die Zusammenfassung von Clauß Peter Sajak, in: Sajak, C. P. Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht. Kontexte-Erfahrungen-Ergebnisse-Perspektiven, in: Kirche und Schule, herausgegeben von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster, Heft 170, Juni 2014, S. 11f.

14 Vgl. Gennerich, C., Mokrosch, R., Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart 2016, S. 7 und 15f. In der Studie über den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht hinaus theologische, didaktische und religionspädagogische Grundlagen für einen möglichen religions-kooperativen Religionsunterricht skizziert.

15 Vgl. Gennerich, C., Mokrosch, R., Religionsunterricht kooperativ, S. 146.

16 Vgl. http://www.bistum-muenster.de/downloads/Schule_und_Erziehung/2017/Vereinbarung%20kon.-koop.%20RU.pdf

17 Vgl. RdErl. v. 20.06.2003 (BASS 12-05 Nr. 1) mit folgenden Änderungen vom 15. August 2017: Nach Nummer 5 wird folgende Nummer 6 (Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht) eingefügt; die bisherigen Nummern 6 bis 9 werden zu den Nummern 7 bis 10.

18 Vgl. die Zusammenfassung des Abschlussberichts vom 07.09.2015 über die wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojekts „Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht“ in Lüdinghausen von Prof. Dr. Clauß Peter Sajak: http://www.bistum-muenster.de/index.php?cat_id=13316&myELEMENT=345601 (aufgerufen am 20.02.2018). Der unveröffentlichte Bericht kann in der Abteilung Religionspädagogik des Bischöflichen Generalvikariates Münster eingesehen werden.

19 Vgl. Rudolf Hengesbach: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Perspektiven aus einem Pilotprojekt in Ostwestfalen-Lippe. In: Kontexte. Religionspädagogische Diskussionsbeiträge und Informationen von und für ReligionslehrerInnen und SeelsorgerInnen an Schulen im Bistum Essen. Januar 2017, S. 13-18

Religionspädagogische Perspektiven

Die Pilotprojekte zeigten, dass ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ein Ort des Dialogs sein kann. Voraussetzung dafür ist, dass junge Menschen andere Gleichaltrige vor allem aber Lehrerinnen und Lehrer der eigenen sowie anderer Konfessionen in einem unterrichtlichen Kontext erleben, der in reflektierter ökumenischer Offenheit und konfessioneller Eindeutigkeit gestaltet wird. Die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte werden dabei zu einer authentischen Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Konfession herausgefordert; so kann das Bewusstsein für die eigene Konfession und für die Verständigung mit der anderen Konfes-

sion erweitert und gefestigt werden. Ein so konzipierter Religionsunterricht kann auch für die Schülerinnen und Schüler an Anziehungskraft gewinnen, die aufgrund unterschiedlicher Gründe bisher kaum etwas in authentischer Weise über den christlichen Glauben erfahren haben. Auch für nicht getauften Schülerinnen und Schüler könnten auf diese Weise im Religionsunterricht religiöse Bildungs- und Klärungsprozesse ermöglicht werden. Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung und letztlich zur Sicherung des Religionsunterrichts geleistet.

CHRISTIAN SCHULTE

1482 – Pietro Perugino: Schlüsselübergabe an Petrus



Pietro Perugino, Christus übergibt Petrus die Schlüssel, 1481-82, Fresko, 335x550cm, Sixtinische Kapelle. Bemerkenswert ist hier nicht nur der Moment der Übergabe der Schlüsselgewalt, sondern auch, dass Jesus mit den Jüngern (einschließlich Judas), aber auch mit Zeitgenossen des späten 15. Jahrhunderts (einschließlich Peruginos) dargestellt ist.

Evangelisch – Katholisch im Bild

Der Begriff der *christlichen* Seefahrt ist uns noch geläufig. Die *heidnische* Seefahrt, die es auch einmal gab, ist uns schon weniger vertraut. Wie aber steht es um die *katholische* Seefahrt, die *orthodoxe* Seefahrt, die *lutherische* Seefahrt, die *calvinistische* Seefahrt? Gibt es so etwas? Nein, konfessionelle Schemata wenden wir auf die Seefahrt nicht an. Wohl aber auf die Bildende Kunst. Die Rede von *katholischen* und von *evangelischen* Bildern ist uns eher geläufig als die Rede von der *calvinistischen* Seefahrt. Darstellungen der Gregor-Messe sind demnach eher katholische Bilder, Darstellungen von Gesetz und Evangelium eher lutherische Bilder. Aber ein evangelischer Maler wie Lukas Cranach hat auch gut katholische Bilder geschaffen – wenn seine Auftraggeber das bei ihm in Auftrag gaben. Die Frage nach den konfessionellen Differenzen stellt sich natürlich immer erst nach Kirchentrennungen und selten sind sie kulturell so folgenreich wie nach dem Morgenländischen Schisma von 1054. Anders als die Differenzierung von Evangelisch und Katholisch war die zwischen West-Rom und Ost-Rom gefolgt von einer grundsätzlich unterschiedlichen kulturellen Entwicklung mit einschneidenden Folgen für die Kunst. Ob wir eine orthodoxe Ikone oder ein westliches Kunstwerk zum Thema „Lukas der Maler“ vor uns haben, erkennen wir sofort:



orthodoxe Ikone 15. Jh. - Lukas malt die Madonna – Derick Baegert, 1490

Die uns im Folgenden interessierende Unterscheidung zwischen „evangelisch“ und „katholisch“ in Bilderfragen entsteht am Anfang des 16. Jahrhunderts und sie endet im 19. Jahrhundert, als die religiöse Frage in der Kunst kaum noch eine Rolle spielt. In der Frömmigkeitskultur dürften die Differenzen aber noch bis ins 21. Jahrhundert weitergehen, wenn wir an Phänomene wie Pater Pio oder auch an Mel Gibsons „Passion Christi“ denken.

Klassisch fragt man bei diesem Themenkomplex im Religionsunterricht, wie die beteiligten Gruppierungen Bilder eingesetzt haben, um ihre verschiedenen Standpunkte zu verdeutlichen. Wir landen dann bei den Flugblättern der Reformationszeit, später auch bei den Altarbildern aus der Cranach-Werkstatt und schließlich bei den gegenreformatorischen Bildern der Barockzeit. Dabei werden jene Bilder ausgelassen, die der Drastik der damaligen Zeit entsprechen und insbesondere mit optischer Fäkalnsprache arbeiten. Man

greift lieber auf Lehrbilder zurück und fast schon harmlose Bildpolemik. Dieser Weg ist gangbar, aber er führt gerade nicht dazu, zu begreifen, wie sich *evangelisch* und *katholisch* in der Sache, also im Blick auf die Bilder unterscheiden. Ich schlage daher vor, sich dem Thema in zehn Schritten zu nähern, die in das Zentrum der Auseinandersetzung führen.

1 Wir müssen uns zunächst vergegenwärtigen, welche Bedeutung Bilder für die Menschen des christlichen Abendlandes vor 1517 hatten. Nur wenn wir begreifen, dass Bilder auch ein Teil des Seelgerätes waren, mit dem man sich einen besseren Zugang zum Himmel sichern konnte, können wir verstehen, warum die Angriffe der reformatorischen Bewegungen so verstörend und so folgenreich waren. Ich schlage dazu vor, sich mit der Darstellung des Weltgerichts in der Scrovegni-Kapelle in Padua zu beschäftigen. Die Kapelle wurde geschaffen, um dem Vater des Stifters, einem Wucherer, wie Dante in der Göttlichen Komödie schreibt, das Leiden in der Hölle zu erleichtern. Dazu übergibt der Sohn auf dem Weltgericht den Engeln die fertiggestellte Kapelle und erhofft so für seinen Vater eine Gegenleistung. Was bedeutet das aber für einen nicht vermögenden Menschen im 14. Jahrhundert? Welche Mittel stehen ihm zur Verfügung, die zeitlichen Strafen im Fegefeuer zu mindern?

Die zentrale Erkenntnis dieses Schritts lautet: Bilder bekommen in der Christenheit nicht nur die Funktion der Darstellung biblischer und historischer Ereignisse, sondern werden selbst zu *Mitteln des Heils*. Als Seelgerät verkürzen sie die Zeit des Sünders im Fegefeuer. In diesem Sinne sind sie Teil des Ablass-Systems.



2 Man sollte sich dann vergegenwärtigen, wie eine Kirche vor 1517 eigentlich im Innern ausgesehen hat und in welcher Form die Gläubigen dort auf Bilder stießen. Wenn wir heute evangelische, katholische, jüdische, ja sogar orthodoxe Räume aufsuchen, hat das nur noch bedingt etwas mit dem zu tun, wie diese Räume zu Beginn der Neuzeit gestaltet waren. Leider entwickelt sich der Bildtypus „Kircheninnenraum“ erst mit der konfessionellen Differenzierung, so dass wir nur ansatzweise visualisieren können, wie eine Kirche vor 1517 aussah. Ich schlage vor, ein Bild aus der Liebfrauenkirche von Antwerpen nach der katholischen Wiederaneignung der Kirche zu verwenden (s. das Bild von Neeffs und Francken auf S. 5)

Die Erkenntnis aus diesem Schritt lautet: Kirchen waren Orte des täglichen Lebens, mit Bettlern, Kindern, Hunden und Bürgern. Sie waren Bühnen für die tägliche Modenschau, aber zugleich politische wie religiöse Orte. Sie waren voller Bilder und Statuen. Sie waren keine beschaulichen Rückzugsorte, sondern sind Teil des Lebens (und auch Sterbens) der Menschen.

Evangelisch – Katholisch im Bild

3 Man könnte dann die Überlegung einschieben, warum Bilder im Christentum trotz des biblischen Bilderverbots eine so elementare Bedeutung bekommen konnten, dass sogar das Heil von Menschen von ihnen abzuhängen schien. Denn laut Bibel waren Bilder ja eigentlich verboten.

Hier müsste erarbeitet werden, dass das Christentum das Bilder- verbot als Darstellungsverbot *fremder* Götter interpretiert. Aber es findet keine gemeinsame Lösung für christliche Bilder. Diese können heilsnotwendig (Orthodoxie), nützlich (Katholiken und Lutheraner) oder neutral sein (Reformierte).



4 Danach wäre zu klären, was Bilderkampf eigentlich im 16. Jahrhundert konkret bedeutet hat, warum also Menschen die Bilder in den Kirchen gestürmt, entfernt oder sie sogar zerstört haben und wie sie dann mit Hilfe von Bildern Auseinandersetzungen führten und gegeneinander argumentierten. Dabei wird sich zeigen, dass der Kampf gegen die Bilder in den Kirchen vorrangig den Statuen gilt – diese werden in der Regel zerstört. Bilder werden eher abgehängt und zurückgegeben, seltener vernichtet. Der inhaltliche Kampf mit Hilfe von Bildern wird auf beiden Seiten mit har-

ten Bandagen geführt. Im Zentrum steht weniger die theologische Argumentation als vielmehr die polemische Herabsetzung des religiösen Gegners.

5 Der nächste Schritt hätte zu klären, wie sich daran anschließend bei den Protestanten eine eigene Bildertheologie entwickelt und wie sich die inner-evangelischen Positionen voneinander unterscheiden.



Dabei zeigt sich: Keiner der Reformatoren spricht sich *gegen* Bilder an sich aus. Aber alle bestreiten eine religiöse Eigenbedeutung der Bilder. Differenzen bestehen darin, ob aus didaktischen Gründen religiöse Bilder zu tolerieren seien. Hier plädiert Luther für die Didaktik, während Karlstadt, Zwingli und Calvin skeptisch sind.

6 Danach wäre zu fragen, wie die spezifische Bildsprache des Protestantismus und hier insbesondere des Luthertums ausgesehen hat, wie sie bestehende Bildkonzepte der katholischen Kirche aufgegriffen und in ihrem Sinne transformiert und weiterentwickelt haben und doch zu analogen Bildformen wie der Katholizismus kamen.



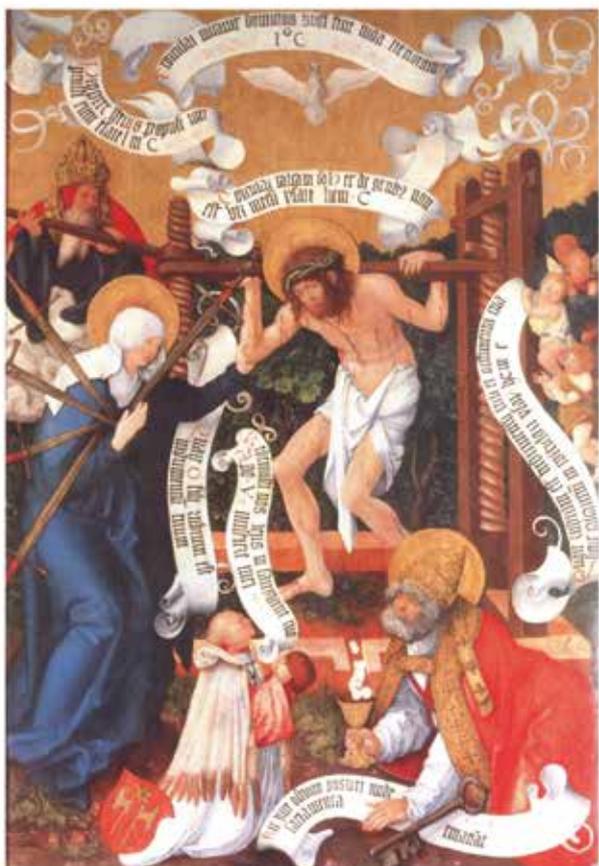
Cranach-Werkstatt, Polemische Darstellung der alten und neuen Lehre

Evangelisch – Katholisch im Bild



Lukas Cranach, Gesetz und Evangelium, 1535

Dabei wird deutlich, dass die Protestanten ein Bild suchten, das sich von den überlieferten ‚katholischen‘ Bildern unterschied und von der katholischen Kirche auch nicht einfach übernommen werden konnte. Sie finden es in dem vor allem von Cranach geprägten Bildtyp „Gesetz und Evangelium“, bei dem der „Blutstrahl der Gnade“ (das Blut Christi) ohne kirchliche Vermittler direkt auf den einzelnen Gläubigen spritzt. Damit können sie das traditionelle Motiv von Christus in der Kelter (mit dem Papst und der Kirche als Vermittler) erfolgreich uminterpretieren.



A. Dürer, Christus in der Kelter

7 Im nächsten Schritt fragen wir nach der katholischen Antwort auf die neuen evangelischen Bilder, die auf dem Konzil von Trient (1545-1563) gegeben wurde. Die 25. Sitzung am Ende des Konzils bestimmte, dass Bilder nun glaubensvermittelnd und nicht mehr anstößig sein sollen. Man kann gut beobachten, welche Schlussfolgerungen die Künstler daraus gezogen haben. Es ist die Zeit des Barock und der in Bewegung geratenen Kunst. Zudem werden persönliche und regionale Elemente in das Bild eingebaut, etwa die Katze und die örtliche Kathedrale auf dem folgenden Bild.



Fr. Barocci, Verkündigung, 1592

Die Erkenntnis dieses Schritts lautet: Mit den Beschlüssen des Konzils von Trient ändert sich die Kunst selbst und auch die Funktion der Kunst in der Kirche: Bilder bekommen einen Bezug zum Leben der Betrachter, sie werden einladender und ziehen den Betrachter in das Bild. Der Bildraum bezieht den Kirchenraum mit ein. Die Subjektivierung des Bildgeschehens schreitet voran. Die Kunst versucht, die Geheimnisse des Glaubens darzustellen.

Evangelisch – Katholisch im Bild

8 Wenn „religiöse Kunst“ für Protestanten anstößig war, Kunst selbst aber nicht verboten: welche neue Bildwelten entstanden daraus? Mit dem Goldenen Zeitalter von Kunst und Handel in den reformierten Niederlanden lernen wir in diesem Schritt, warum das Thema ‚Alltag‘ in der Kunst gut protestantisch ist.

Die Erkenntnis aus diesem Schritt: Da „religiöse Bilder“ nicht mehr gefragt waren, mussten die Künstler neue Bildthemen entwickeln, die von ihren Kunden auch gewünscht waren. Ein Thema wurde die Landschaft. So konnte man katholische und evangelische Bedürfnisse verbinden, indem man zum Teil einfach religiöse Geschichten in Landschaftsdarstellungen einband. Und die Kunst entdeckte das Leben der Menschen. Statt ‚Religion‘ wurde nun ‚der Alltag‘ gemalt.



Mostaert / Grimmer, Winterlandschaft mit Flucht nach Ägypten, 1575

9 Der vorletzte Schritt zeigt uns das Ende der Differenzen, weil statt der konfessionellen Frage nun die subjektive Religiosität und das religiöse Gefühl in den Vordergrund treten. Mit der Romantik wird das Subjekt auf sich selbst verwiesen. Zwar gibt es noch einmal den Versuch, eine allgemeine religiöse Kunst zu etablieren, aber sie vermag sich im Betriebssystem Kunst nicht durchzusetzen.



Caspar David Friedrich, Mönch am Meer, 1810

Das führt zur Erkenntnis: Die romantische Kunst transformiert Religion ins religiöse Gefühl. Sie ist aber schnell vergessen und wird erst viel später wieder entdeckt. Die ‚große Kunst‘ des 19. Jahrhunderts – Realismus und Naturalismus – wird als unchristlich bekämpft. Die Künstler verzichten auf explizite religiöse Symbolik. Von der Kirchenkunst des 19. Jahrhunderts ist heute nur noch wenig in Erinnerung.

10 Mit dem Expressionismus kommt im 20. Jahrhundert noch einmal frischer Wind in das Thema Kunst und Religion – jedoch weit entfernt von jeder kirchlichen Dimension. Erst nach dem Ende des Nationalsozialismus entdeckt die Kirche diese Kunst. Die Kunst der Gegenwart kümmert sich, wenn überhaupt, mehr um das Thema Religion an sich und nicht mehr um kirchliche oder konfessionelle Fragen. Es gibt im beginnenden 21. Jahrhundert aber auch keine Abgrenzung der Künste von der Kirche mehr, wie es für das 20. Jahrhundert charakteristisch war. Das Betriebssystem Kunst ist nun auch offen für religiöse Fragen.



Das führt zu der Erkenntnis: Der letzte Schritt ist aus der Perspektive der religionsinteressierten Kunst die Freisetzung der Religion von der Kirche. So lassen sich jedenfalls einige der jüngeren Werke lesen. Das Thema „evangelisch – katholisch“ spielt dagegen keine Rolle mehr. Das neue Thema ist das Religiöse in der globalisierten Welt (Documenta 14).

Andreas Mertin

4. Forum „Lernwerkstatt Religionsunterricht“

In der Zeit vom 05.-07. März 2018 fand nun schon zum vierten Mal das Forum „Lernwerkstatt Religionsunterricht“ statt. In diesem Jahr war die Lernwerkstatt Religionsunterricht – Hildesheim Gastgeberin der Tagung.

Neben dem Austausch über die Arbeit in den einzelnen Lernwerkstätten und religionspädagogischen Instituten ging es im Schwerpunkt um das Thema „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht“ und den Beitrag dazu, der von Lernwerkstätten geleistet werden muss und kann.

Als Referent zur Tagung war Lukas Konsek, Universität Paderborn eingeladen, der sein Arbeitsfeld vorstellte und wichtige Impulse für eine angeregte Diskussion zum Thema „Konfessionelle Kooperation“ gab.

Passend zum Thema dieses Heftes „Religion unterrichten“ möchten wir Ihnen diese Ausführungen zugänglich machen.

Multiperspektivität, Perspektivenverschränkung und Perspektivübernahme

Zur Notwendigkeit einer Didaktik der konfessionellen Kooperation

„Die Gemeinsamkeiten zwischen evangelischen und katholischen Christen stärken und den konfessionellen Unterschieden gerecht werden“ (Die deutschen Bischöfe 2016, 20); sowie das „Verständnis für die Überzeugungen und Lebensformen der anderen Konfession und gleichzeitig ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession“ (Die deutschen Bischöfe 2016, 20) fördern.

Diese Zielformulierungen wählen die deutschen Bischöfe in ihrem Papier „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ aus dem Jahr 2016 in Bezug auf die Umsetzung einer Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Gleichzeitig muss jedoch zugegeben werden, dass eine Didaktik der Kooperation beider Fächer bislang erst in den Anfängen steckt (Die deutschen Bischöfe 2016, 20).

Zusätzlich verschärft wird der Umstand einer fehlenden (profilierter) Didaktik der konfessionellen Kooperation durch eine kritische Betrachtung des gegenwärtigen Religionsunterrichts. Der Anteil der getauften Kinder auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland geht seit Jahren zurück. Eine religiöse Sozialisation derjenigen SchülerInnen, die am Religionsunterricht teilnehmen, kann nicht vorausgesetzt werden. Insgesamt hat die Religiosität von Kindern und Jugendlichen einen Wandel erfahren, der sich darin zeigt, dass religiöse Vorstellungen sowie Überzeugungen einer Individualisierung und Pluralisierung unterliegen (Grümme 2017, 12-13). Religion löst sich von den Kirchen und somit auch von konfessionellen Bindungen. Studien zeigen, dass der

Religionsunterricht in der Praxis zunehmend religionskundliche Züge aufweist (Englert 2014, 110-113; 227-228). Dies liegt nicht allein an den oben beschriebenen Veränderungen innerhalb der Schülerschaft, sondern wird zusätzlich befördert durch die Tatsache, dass sich immer weniger Lehrkräfte tatsächlich als authentische Zeugen ihrer eigenen Konfession verstehen.

Führt man sich die zunehmende Entkonfessionalisierung der SchülerInnen, der Lehrenden sowie des Religionsunterrichts allgemein vor Augen, so stellt sich unweigerlich die Frage, wie Konfessionalität in konfessioneller Kooperation gedacht werden kann, ohne lediglich formalen Bestand auf dem Papier zu haben. Wie kann es gelingen, den von den deutschen Bischöfen beschriebenen Ansprüchen gerecht zu werden, ein Verständnis für die Überzeugungen der anderen Konfessionen zu ermöglichen und dabei gleichzeitig ein Bewusstsein der eigenen Konfession zu fördern, wo doch selbst der monokonfessionelle Religionsunterricht oft hinter diesen Ansprüchen zurückbleibt? Oder liegt gerade in der Kooperation, in der konkreten Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven, die Chance die konfessionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts zu wahren?

Ungeachtet der Verschiedenheit der Beschlüsse zur konfessionellen Kooperation zwischen den Bistümern und Landeskirchen in den einzelnen Bundesländern wird deutlich, dass es einer didaktischen Ausrichtung bedarf, welche den besonderen Anforderungen dieser Unterrichtsform gerecht wird. Es scheint unzurei-



chend, konfessionelle Diversität nur dann im Unterricht zu thematisieren, wenn es etwa um Ökumene oder Reformation geht. Sollen die konfessionsspezifischen Überzeugungen und Lebensformen beider Konfessionen angemessen berücksichtigt werden, ist es zwingend erforderlich, möglichst viele Unterrichtsgegenstände multiperspektivisch zu betrachten und dabei gleichzeitig die potenzielle Areligiosität beziehungsweise von Konfessionen losgelöste Religiosität von SchülerInnen ernst zu nehmen.

Gerade dann, wenn aus schulorganisatorischen Gründen keine Kooperation im eigentlichen Sinne, zum Beispiel in Form des Team-Teachings oder eines jährlich stattfindenden Lehrkraftwechsels, möglich ist, muss sich das Modell der konfessionellen Kooperation in konkreten Lernprozessen, also auf fachdidaktischer Ebene manifestieren.

Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung

Innerhalb der Geschichtsdidaktik hat sich Multiperspektivität als ein wesentliches Unterrichtsprinzip etabliert. So bestimmt es Klaus Bergmann als ein „Prinzip historischen Lernens, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden“ (Bergmann 2011, 65; vgl. weiterhin Bergmann 2011, 65-66). Ein multiperspektivischer Zugang ist deshalb wichtig, weil keine historische Quelle alle Facetten des zu untersuchenden historischen Sachverhalts abbilden kann und zudem häufig ein hohes Maß an Subjektivität und eine bestimmte Aussageabsicht besitzt. Möchte man komplexe historische Ereignisse und Prozesse verstehen können, reicht eine Perspektive als Betrachtungsgrundlage nicht aus. Ein Großindustrieller hat die Lage der Fabrikarbeiter im 19. Jahrhundert in Deutschland anders geschildert, als es ein Metallarbeiter mit mehrköpfiger Familie im Ruhrgebiet getan hat. Perspektivität spiegelt sich jedoch nicht allein in historischen Quellen, sondern wird ebenfalls offenbar in den, auf verschiedenen Perspektiven beruhenden, Deutungen der HistorikerInnen. Diese Unterschiedlichkeit der Deutungen führt wiederum zu Kontroversen, welche grundlegender Bestandteil der Geschichtswissenschaft als einer deutenden Wissenschaft sind. Eine Pluralität der Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt ergibt sich für Bergmann aus der Auseinandersetzung von SchülerInnen mit multiperspektivischen Zeugnissen und kontroversen Darstellungen.

Fruchtbar für die Religionsdidaktik und speziell für unsere Überlegungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wird der Ansatz der Multiperspektivität dann, wenn man diese in den Kontext der bestehenden Analogie zwischen historischem und religiösem Lernen einordnet, wie es Jan Woppowa getan hat.

Religion lässt sich als Phänomen der Vielfalt bezeichnen (Vgl. zum ganzen Abschnitt Woppowa 2016, 41-49). Diese Vielfalt zeigt sich zum einen in verschiedensten Ausprägungen individueller Religiosität; zum anderen in der Existenz unterschiedlicher religiöser Traditionen.

Religiöse Lernprozesse müssen besonders im Kontext des konfessionell-kooperativen Lernens die inter- und intrakonfessionelle Pluralität zum Thema haben. Erst durch die multiperspektivische Erschließung von Unterrichtsinhalten werden konfessionsspezifische Eigenheiten deutlich, welche den Ermöglichungsgrund für die Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den christlichen Konfessionen darstellen. Betrachtet man im Religionsunterricht beispielsweise die biblisch-tradierte Gestalt der Maria, der Mutter Jesu, ist es hilfreich, die Perspektive beider Konfessionen in den Lernprozess zu implementieren, um die Relevanz dieser Person für den christlichen, aber auch den individuellen Glauben herauszuarbeiten. Die Beantwortung der Frage, ob Maria eine Heilige ohne Sünde, die Mutter Gottes oder ein Vorbild ist, schafft durch einen multiperspektivischen Zugang nicht nur ein Bewusstsein für die Positionen der verschiedenen Konfessionen, sondern ermöglicht den SchülerInnen gleichzeitig die Antwort auf die Frage: Wer ist Maria für mich? (Vgl. Eickmann 2015, 69-70)

Versteht man den Begriff der Konfessionalität nicht nur ekklesiologisch als kirchliches Bekenntnis, sondern begreift ihn als confessio im ursprünglichen biblischen Sinn als persönliches Bekenntnis im Zusammenhang mit individuellen (Glaubens-) Erfahrungen, darf multiperspektivisches beziehungsweise pluralitätsfähiges Lernen nicht bei den konfessionellen Perspektiven der kirchlichen Traditionen stehen bleiben (Vgl. zum ganzen Abschnitt Woppowa 2016, 41-49). Um ein persönliches Bekenntnis, das heißt einen eigenen Standpunkt der SchülerInnen, in Relation zu den Positionen der Kirchen zu fördern, müssen die subjektiven Deutungsmuster gleichermaßen als ernstzunehmende Perspektiven Eingang in den Unterricht finden. Konfessorisches, also Standpunktfähigkeit ermöglichendes Lernen, darf jedoch nicht als Instrument zur Bildung konfessioneller Identität missverstanden werden.

Kommen im Religionsunterricht konfessionsspezifische Quellen und unterschiedliche Deutungen jener Quellen zur Sprache, hat dies eine didaktisch angezielte Verschränkung von Perspektiven zur Folge, aus welcher ein kontroverser Umgang mit dem Lerninhalt erwachsen kann. Dort wo verschiedene teils konträre Deutungsmuster innerhalb oder zwischen den einzelnen Konfessionen, aber auch verschiedene Perspektiven von SchülerInnen und LehrerInnen aufeinanderprallen, wird der Raum geboten, eigene Standpunkte zu erkennen, zu generieren und zu reflektieren.

Der eigene Stellenwert von Partnerschaft und Ehe kann gerade dann von SchülerInnen begründend erschlossen werden, wenn sie sich mit der Frage auseinandersetzen, ob die Ehe ein Sakrament ist oder nicht. Die Frage, wie sich die persönliche Gottesbeziehung ausdrückt, kann an dem unterschiedlichen Verständnis verschiedener liturgischer Abläufe, symbolischer Handlungen oder gegenständlicher Darstellungen entzündet werden: Weshalb kniet man? Wofür das Kreuzzeichen? Was hat es mit dem Weihwasser auf sich? Wieso gibt es in manchen Kirchengebäuden Kruzifixe, in einigen Kreuze ohne corpus? Dies sind lediglich zwei thematische Beispiele, welche sowohl ein konfesso-

risches Lernen im Kontext des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts als auch das Verständnis für konfessionelle Besonderheiten fördern können.

Perspektivübernahme

Der didaktische Ansatz der Multiperspektivität ist ein geeigneter Zugang, die religiöse Diversität sowie die innerchristliche und intrakonfessionelle Pluralität zu würdigen, aber auch die Standpunktfähigkeit der SchülerInnen zu fördern. Auf einer kognitiven Ebene gelingt es somit den SchülerInnen einen Eindruck von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beiden christlichen Konfessionen zu vermitteln.

Soll aber ein „Verständnis für die Überzeugungen und Lebensformen der anderen Konfession und gleichzeitig ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession“ (Die deutschen Bischöfe 2016, 20) gefördert werden, muss an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass die Termini Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung durch den Begriff der Perspektivübernahme ergänzt werden müssen.

Nimmt man die Besonderheit religiöser Überzeugungen ernst, lässt sich sagen: Religiöse Überzeugungen können nicht allein durch ihren kognitiven Gehalt angemessen verstanden werden, sondern besitzen immer auch einen regulativ-expressiven Charakter (von Stosch 2012, 171-175). Etwa zu verstehen, was ein Gebet ist, kann nicht allein dadurch geleistet werden, dass man einen Sachtext zum Thema Gebet liest. „Die affektive Wirkung eines Gebets, ihre existenzielle und für viele Menschen lebenskonstituierende Bedeutung lässt sich erst dann begreifen, wenn man selbst einem Gebet beiwohnt oder zumindest auf anthropologischer Ebene Erfahrungen des Gebets anbahnt. Damit ist gesagt, dass wirkliches Verstehen sowohl eigener als auch fremder religiöser Überzeugungen nur durch die Auseinandersetzung mit konkreter religiöser Praxis, also konkreten Sprechakten, Handlungen oder Gegenständen einer bestimmten Tradition möglich ist.“ (Konsek 2017, 434) Die didaktisch-methodischen Zugänge zum Unterrichtsgegenstand müssen folglich den kognitiven Gehalt einer religiösen Überzeugung mit deren praktischer Konkretisierung vereinen.

Der Begriff der Perspektivübernahme meint nicht die zwangsweise Aneignung religiöser Überzeugungen oder die Partizipation an religiösen Ritualen (wenn auch auf freiwilliger Basis durchaus möglich), sondern viel mehr die Möglichkeit eines zeitlich begrenzten Versuches, sich von den religiösen Dingen, Gebeten oder Handlungen der eigenen oder fremden Konfession affizieren zu lassen, um diese im Anschluss angemessen reflexiv im Unterricht einholen und einordnen zu können. Es bedarf für die SchülerInnen also (aufgrund der Eigenart religiöser Überzeugungen) der Ermöglichung authentischer Begegnungen mit Formen gelebten Glaubens beider Konfessionen, um deren Spezifika angemessen verstehen und würdigen zu können.

Kooperation – Chance für den konfessionellen Religionsunterricht

Soll der konfessionell-kooperative Religionsunterricht die Gemeinsamkeiten zwischen katholischen und evangelischen Christen stärken und gleichzeitig den konfessionellen Unterschieden gerecht werden, benötigt er einen multiperspektivischen Zugang, welcher verschiedenen Deutungsmustern Räume bietet. Ein wirkliches Verständnis der konfessionellen Besonderheiten sowie deren Würdigung werden jedoch nur gelingen, wenn die Perspektiven beider Konfessionen durch regelmäßige Lernprozesse in den Unterrichtsalltag implementiert werden. Gerade dort wo SchülerInnen dazu aufgefordert werden, selbst Position zu beziehen, sich selbst zur „eigenen“ und „fremden“ religiösen Tradition zu verhalten; dort wo sie die Möglichkeit erhalten einen authentischen Einblick in religiöse Praxis zu erlangen; gerade dort scheint das Potenzial zu liegen, konfessionelle Kooperation als Chance zu sehen, die konfessionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts (als positiv) zu bewahren.

LUKAS KONSEK

Literatur

- Bergmann, Klaus: Multiperspektivität, in: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., S. 65-77.
- Eickmann, Jeanette: Begegnungen mit Maria – Mutter Gottes, Jungfrau, Feministin? Eine multiperspektivische Lernsequenz (Jahrgänge 9 bis 10), in: Woppowa, Jan (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 69-85.
- Englert, Rudolf: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele. Analysen. Konsequenzen, München 2014.
- Grümme, Bernhard: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?, in: Woppowa, Jan / Isik, Tuba / Kammeyer, Katharina / Peters, Bergit (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (Religionspädagogik innovativ Bd. 20), Stuttgart 2017, 12-25.
- Konsek, Lukas: Gegenstände im Religionsunterricht. Was Rosenkranz und Co. dem (inter-)religiösen Lernen zu bieten haben, in: KatBl 142 (2017), 432-435.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe ; 103), Bonn 2016.
- Stosch, Klaus von: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen (Beiträge zur komparativen Theologie Bd. 6), Paderborn 2012.
- Woppowa, Jan: Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien, in: ÖRF 24 (2016) 2, 41-49.

Bitte weitersagen und beiliegenden Flyer
im Lehrerzimmer aushängen!

Vorankündigung: Religionslehrer*in werden

Zertifikatskurs „Katholische Religion“

Ab dem 2. Schulhalbjahr 2018/19 ist im Bistum Hildesheim ein Zertifikatskurs „Katholische Religion“ geplant. Der Kurs richtet sich an katholische Lehrkräfte aus dem Primar- und Sekundarbereich I aller Schulformen, die sich berufsbegleitend für das Fach qualifizieren wollen. Die Absolventinnen und Absolventen des Kurses werden innerhalb von 2 Jahren an 30 dienstbefreiten Schultagen von Fachleuten in die biblische, systematische und praktische Theologie sowie in die religionspädagogische Fachdidaktik eingeführt.

Anmeldungen nimmt ab sofort, spätestens bis 1. Dezember, Frau Holze entgegen: christa.holze@bistum-hildesheim.de. Am **17. September 2018 findet um 16.30 Uhr** ein Info-Nachmittag in der Hauptabteilung Bildung, Domhof 24, in Hildesheim statt. Ansonsten richten Sie bitte Ihre Fragen an Frau Schulz: renate.schulz@bistum-hildesheim.de



Ökumenische Lernwerkstatt Religion

Die Lernwerkstatt ist ein Angebot für alle am Schulfach katholische oder evangelische Religion Interessierten und Unterrichtenden aller Schulformen bis Klasse 10. Ein großer Fundus von Unterrichtsmaterialien, Büchern und Zeitschriften steht zum Weiterbilden und zum Ausleihen zur Verfügung. In der Lernwerkstatt besteht die Möglichkeit, neue Bausteine für den Unterricht kennenzulernen und diese für den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Neben der **Beratung für den Unterricht** in der Ausbildung bietet das Team der Lernwerkstatt abrufbare **Bausteine/Workshops** an, die von den Fachkonferenzen oder interessierten Gruppen gewählt werden können und vom Team der Lernwerkstatt vorbereitet werden. Gemeinsam wird für diese 90 minütige Veranstaltung ein Termin vereinbart.

Folgende Bausteine/Workshops stehen zur Verfügung: Symbol „Weg“, Symbol „Wasser“, Trauer und Tod, Beten, Psalmen, Erzählen von biblischen Geschichten, Wunder, Gleichnisse, Figuren des AT, Jesusbegegnungen, Schöpfung, Umgang mit der Bibel, Frage nach Gott, Bilder im RU, 10 Gebote und Goldene Regel, Methoden im RU, Spiele im RU, Biographisches Lernen, Luther, Weltreligionen, Schuld und Vergebung, Rituale, Glück und Segen, Zeit und Ewigkeit, Feste im Jahreskreis (Ostern, Pfingsten, Erntedank, Advent und Weihnachten), Schulgottesdienste

Die Räume der Lernwerkstatt befinden sich in der **Stiftung Universität Hildesheim Gebäude J in den Räumen Joo8 und Joro**.

Öffnungszeiten während der Schulzeit sind:
Montags 15.30 – 17.30 Uhr,
mittwochs 15.30 – 17.30 Uhr und nach Vereinbarung
unter Ingrid.Illig@gmx.net oder alewil@outlook.de
Telefon: 05121-883 11 508

LERN
WERK
STATT
Religionsunterricht

Informationen zur Lernwerkstatt erhalten Sie unter:
www.lernwerkstatt.bistum-hildesheim.de
Kontakt · Anmeldung per E-Mail:
Ingrid.Illig@gmx.net



Informationen zum Titelbild

Das Bild „Es hat sich ausgespielt – Martin Luther vs. Papst Leo X.“ von Alina Daßler und Maria Mitsis wurde mit dem dritten Preis des Wettbewerbs „Christsein im Wandel – 1517-2017“ ausgezeichnet. Gewürdigt wurde von der Jury die Entscheidung der Schülerinnen, sich einem Medium zuzuwenden, das schon zur Zeit der Reformation eine große Bedeutung für die Auseinandersetzung zwischen den entstehenden Konfessionen hatte. Insbesondere gefiel der Rückgriff auf historische Kunstwerke als Quellen der Inspiration: das Porträt Leo X. von Raffael aus dem Jahr 1518 und der Kupferstich mit dem Porträt Martin Luthers von Lukas Cranach aus der Zeit um 1520. Hervorgehoben wurde auch, dass die beiden Schülerinnen sich entschieden haben, eine klare These – die durch die Reformation bedingte Emanzipation der Bürger von der Kirche – mit ebenso klaren Bildmitteln umzusetzen. *Andreas Mertin*



Uns schickt der Himmel! Die bundesweite 72-Stunden-Sozialaktion (23. – 26. Mai 2019)

Kinder und Jugendliche sind zu einer besonderen Challenge aufgerufen: in 72 Stunden ihre Umgebung ein wenig besser machen! Auch für Schulklassen ist die 72-Stunden-Aktion eine super Chance, christliche Werte ganz praktisch und jugendgerecht umzusetzen!

Nachbarschaftstreffen organisieren, Partnerschaften zu Asylunterkünften entwickeln und Klettergerüste aufbauen: all das waren Projekte der bundesweiten 72-Stunden-Aktion 2013. Während dieser drei Tage haben mehr als 170.000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene die Welt ein bisschen besser gemacht. 2019 geht die 72-Stunden-Aktion in die nächste Runde! Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) ruft Kinder und Jugendliche wieder dazu auf, dem Glauben „Hand und Fuß“ zu geben und Projekte für und mit anderen umsetzen. **Start ist am 23. Mai 2019 um 17.07 Uhr, Ende am 26. Mai 2019 um 17.07 Uhr.**

Der Kreativität der Aktionsgruppen sind bei den Projekten keine Grenzen gesetzt. Egal ob Engagement in der Geflüchtetenhilfe, in Seniorenzentren oder im Kindergarten, ob die Organisation von Demos oder politischen Diskussionen; wichtig ist es, Soli-



darität mit anderen zu zeigen und mit vollem Einsatz dabei zu sein. Kooperationen mit interkulturellen und interreligiösen Partnern sind bei den Projekten ausdrücklich erwünscht und auch internationale Projekte werden unterstützt.

Im Bistum Hildesheim koordiniert der BDKJ Diözesanverband Hildesheim die Aktion und setzt sie in Kooperation mit dem Fachbereich Jugendpastoral des Bistums um. Auch für Schulen ist die 72-Stunden-Sozialaktion eine tolle Möglichkeit! Das Projekt bietet Schülerinnen und Schülern die Chance, soziale Projekte auf die Beine zu stellen, gesellschaftliches Engagement zu leben, die eigene Schule mitzugestalten und sich der Herausforderung stellen, in 72 Stunden ein Projekt umzusetzen. So können sie unter anderem auch zeigen und erleben, dass Nächstenliebe und Engagement wichtige Elemente christlichen Glaubens sind. **Mitmachen geht ganz einfach: Schulklassen oder Teile von Schulklassen können sich auf www.72stunden.de anmelden und so Aktionsgruppen bilden.** In jedem Dekanat gibt es Ansprechpartner*innen, die bei der Planung und Umsetzung unterstützen. Über den BDKJ kann attraktives Werbematerial bestellt werden, zudem warten auf jede Aktionsgruppe auch besondere kleine Aufmerksamkeiten. Der BDKJ wird die ganze Aktion medial begleiten, auch eine Tour zu den Aktionsgruppen mit den Bischöfen und einem attraktiven Schirmherrn aus Politik wird es geben. Last but not least ist eine attraktive zentrale Dankes-Aktion für alle Aktionsgruppen im Juni 2019 geplant.

Alle Infos gibt es hier: www.72stunden.de
Alle Fragen zur Umsetzung in Hildesheim beantwortet gerne die BDKJ-Projektreferentin Stefanie Hartmann: stefanie.hartmann@bistum-hildesheim.de bzw. 05121- 307 347

De mortuis nil nisi bene? Måns Berthas' Kurzfilm »Ruhe in Frieden«



Der fünfminütige Film »Ruhe in Frieden« (Schweden 2017) führt eine ungewöhnliche Gedächtnisfeier vor Augen. Allem Anschein nach kommt die Peergroup einer Verstorbenen zu einer Abschiedszeremonie am Strand zusammen. Fünf junge Menschen. Fünf verschiedene Statements, die – im Hinblick auf die Tote – mit und ohne Worte so manches zum Ausdruck bringen. Sie gewähren kurze Einblicke in die Dynamik innerhalb der Gruppe und hinterlassen Neugier und Fragen wie etwa: Was darf man über Tote sagen? Worüber schweigt man besser?

Skizze der Filmhandlung

Eine Bierdose, Zischen beim Öffnen, ein skeptischer Blick. Bier wird verschüttet, ein weiteres Gesicht. Rasch aufeinander folgende Einstellungen markieren den Beginn des Kurzfilms.

Als bald ergeben die filmischen Mosaiksteine ein Gesamtbild: Vier Mädchen und ein Junge stehen vor einem Lagerfeuer am Strand. Hinter den fünf Jugendlichen liegt ein Stück Wald. Dahinter ist eine Hochhaussiedlung zu sehen. Insert mit Filmtitel.

Ein selbst verfasstes Gedicht wird vorgetragen. Die darin Angesprochene ist tot. Der nächste Redebeitrag dreht sich um ein Messer, das die zweite Rednerin von der Toten erhalten hat und schließlich von sich wirft. Dann trägt ein Junge eine Hommage an die Verstorbene vor, die von einer zu positiven Sicht auf die Tote am Ende doch Abstand nimmt. Ein weiteres Mädchen spielt Musik vor mithilfe eines Ghettablasters. Nach einigem Zögern gibt auch die Letzte der Anwesenden ihre Sicht zu erkennen – auf die Verstorbene ebenso wie auf die Beziehungen der Anwesenden zur Toten. Dabei landet der Ghettablaster schließlich in den Flammen, bevor man gemeinsam den Heimweg antritt.

Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem Kurzfilm¹

Der fünfminütige Kurzfilm ist sowohl für den Einsatz im Religionsunterricht als auch in der Erwachsenenbildung nutzbar. Wer zum Beispiel beim Elternabend in der Schule das Phänomen der Peergroup bedenkt, dem liegt mit »Ruhe in Frieden« ebenso ein hilfreiches, inspirierendes Praxisbeispiel vor, wie denjenigen, die im Rahmen der Ausbildung von Trauerbegleiter_innen die Bandbreite von Trauerfeiern und Abschiedsriten in den Blick nehmen wollen. Aufgrund der Kürze lässt sich mit Måns Berthas'

Film auch ein Filmgottesdienst feiern, bei dem etwa an Allerseele die laufenden Bilder mit Lesungen wie Weish 1,13-15, Röm 8,11 oder 1Joh 3,14-16 zu konfrontieren sind.

Für Gespräche und Reflexionen mit Schüler_innen ab der 7./8. Klasse bieten sich viele der folgenden Fragen an. Einige sind vermutlich eher für Erwachsene geeignet bzw. von Gewinn.

- Worum geht es in »Ruhe in Frieden«? Was sind die Haupt-, was die Nebenthemen dieses Kurzfilms?
- Was deuten die Requisiten (Lagerfeuer, Bierdose, Messer u.a.) an, wofür stehen sie?
- Wie lassen sich die fünf Personen jeweils charakterisieren? Wie stehen sie jeweils zur Verstorbenen? Was verbindet die Fünf mit der Toten? Was verbindet sie untereinander?
- Was erfahren wir von der Toten? Welches Bild zeichnen die fünf Jugendlichen von ihr? Welche Macht hatte die Verstorbene, welchen Einfluss hatte sie auf die am Lagerfeuer Versammelten?
- Welche Rolle hatten die einzelnen der Fünf innerhalb der Gruppe? Wer von ihnen erscheint in der Gruppe am Strand als Opfer, als Mitläufer_in, als Anführer_in?
- Wer könnte, wer wird die Rolle der Toten innerhalb der Gruppe übernehmen?
- Was ist eine Peergroup? Welche Spielregeln, welche Gesetze herrschen dort? Was sind meine Peergroups? Welche Erfahrungen mache ich (in Gruppen) mit Gleichaltrigen?
- Wie kommt in diesem Kurzfilm Trauer zum Ausdruck? Auf welche andere Weisen könnte dies ebenfalls geschehen? Wie trauere ich? Welche Formen der Trauer sind mir vertraut? Welche bevorzuge ich? Wie reagiere ich auf die Trauer anderer? Wie gehen andere mit meiner Trauer um?
- Wie trauern Kinder? Wie Jugendliche? Wie Erwachsene? Welche Rolle spielen dabei kirchliche Sozialisation und christlicher Glaube?
- Wie sind Trauerfeiern ohne biographischen Rückblick denkbar? Was wird dann gefeiert, bedacht?
- Was besagt die lateinische Redewendung »De mortuis nil nisi bene«? Worin besteht der Unterschied bei deutschen Übersetzungen zwischen »nur Gutes« und »nur gut«?
- Was darf man über Tote sagen? Worüber schweigt man besser?
- Wie ehrlich darf man sein – angesichts des Sterbens und nach dem Tod eines (nahen) Menschen?
- Diskutiere die These(n): »Trauer ist keine Krankheit, sondern eine lebenswichtige Reaktion. Sie ist ein Prozess des Abschiednehmens und immer auch ein Verarbeitungsprozess. Trauer sollte nicht verdrängt werden!«²

THOMAS KROLL

¹ Die DVD educativ »Ruhe in Frieden« von Matthias-Film und katholischem Filmwerk bietet ausgiebiges Arbeitsmaterial, insbesondere Themen- und Informationsblätter für Lehrkräfte sowie Arbeitsblätter für Schüler_innen.

² Zitiert nach Themenblatt 5 der DVD educativ »Ruhe in Frieden«.



Wie heute glaubwürdig Kirche sein? Wim Wenders' wegweisender Dokumentarfilm PAPST FRANZISKUS – EIN MANN SEINES WORTES

Wim Wenders zählt zu den großen Regisseuren Deutschlands. Mit vielen seiner Filme, allen voran PARIS, TEXAS (1984) und DER HIMMEL ÜBER BERLIN (1989), hat er sich internationales Renommee erarbeitet. In der Auflistung seiner nahezu vierzig Langfilme entdeckt man immer wieder auch Dokumentarfilme. Von denen ist BUENA VISTA SOCIAL CLUB (1999) der bekannteste und erfolgreichste; er brachte dem Regisseur – erstmals – eine Oscar®-Nominierung ein. Später folgten PINA (2011), Wenders' Premiere mit 3D-Filmmaterial, und DAS SALZ DER ERDE (2014), die beide ebenfalls für einen Oscar® nominiert wurden. Alle drei genannten Dokumentarfilme vereint, dass sie als Hommage konzipiert sind – an die titelgebenden kubanischen Musiker, an die verstorbene Tänzerin und Choreografin Pina Bausch sowie an den brasilianischen Fotografen Sebastião Salgado.

VON SALZ DER ERDE lässt sich formal wie inhaltlich eine Brücke schlagen zum Papstfilm des deutschen Regisseurs. Man denke nur an Ton und Duktus der Off-Kommentare, den Sing-sang mit bedeutungsschweren Worten und Fragen aus dem Munde des Regisseurs, an die Aufnahmetechnik, bei der der Interviewpartner sich direkt an das Publikum zu wenden scheint,

sowie an die vielen visuellen Verweise auf die Schönheit des Planeten Erde und dessen Gefährdung.

Kurzum: Mit PAPST FRANZISKUS – EIN MANN SEINES WORTES (2018) setzt Wim Wenders sein persönliches Interesse und sein Engagement für eine bessere, humanere Welt fort. Dabei geht es ihm nicht um kritisches Durchleuchten seines Gegenübers, ihm geht es vielmehr um dessen Stärken. Einmal mehr streicht Wenders heraus, was ihm, Wenders, wichtig, wegweisend ist – und trägt diese Botschaft mithilfe des Mediums Film hinaus in alle Welt.¹

Als Rahmen und roter Faden für PAPST FRANZISKUS – EIN MANN SEINES WORTES dient Wim Wenders der heilige Franz von Assisi (1182/83 – 1226), nach dem sich der erste aus Lateinamerika stammende Papst (*1936) programmatisch benannt hat. Daher trifft man im farbigen Dokumentarfilm immer wieder auf Schwarzweiß-Sequenzen, die dem Anschein nach hundert Jahre alt sein könnten, von Wenders aber aktuell mit einer Handkurbelkamera aus den 1920er Jahren produziert wurden. Sie zeigen den Heiligen meist in der Natur rund um Assisi, bisweilen umge-

¹ Papst Franziskus – Ein Mann seines Wortes ist seit 14. Juni 2018 in deutschen Kinos zu sehen. Bis Anfang Juli 2018 haben 200.000 Menschen den Film im Kino gesehen – das ist für einen Dokumentarfilm mit kirchlichem Protagonisten und entsprechenden Themen ungewöhnlich, ja beeindruckend.





ben von Gefährten, mitunter allein und zurückgezogen, sei es im Gebet vertieft, sei es – Wenders zufolge als Linkshänder – beim Notieren des Sonnengesangs.

Mit dem Heiligen aus Assisi verbindet der deutsche Regisseur vor allem zwei Hauptthemen des Papstes, zwei Prozesse der Umkehr: »die Abwendung von einer Macht- und Prachtkirche hin zur Solidarität mit den Armen« und die gesellschaftliche Abkehr von der Zerstörung der Natur »hin zu einem bewahrenden Umgang mit der Schöpfung« (R. Gansera).²

Dieses doppelte Anliegen kommt ausführlich und markant in den Interviewteilen des Films zur Sprache. Sie basieren auf vier längeren Treffen, die Wenders im Laufe von zwei Jahren mit dem Pontifex möglich waren. Des Weiteren durfte Wenders sich frank und frei in den Bildarchiven des Vatikans bedienen. So flechtet er schließlich einen dichten Teppich sowohl mit zahlreichen Originalaufnahmen von markanten Auftritten des Papstes – zum Beispiel vor der UN-Vollversammlung, vor dem Kongress der Vereinigten Staaten, in Yad Vashem und an der Klagemauer, mit Flüchtlingen in Lampedusa und Lesbos, mit Häftlingen im Hochsicherheitsgefängnis, mit Opfern des Taifuns Haiyan auf den Philippinen – als auch mit längeren Interviewpassagen, die das Publikum wie in einer Privataudienz über die Worte hinaus mit Ausstrahlung und Präsenz des Papstes konfrontieren. Hinzu

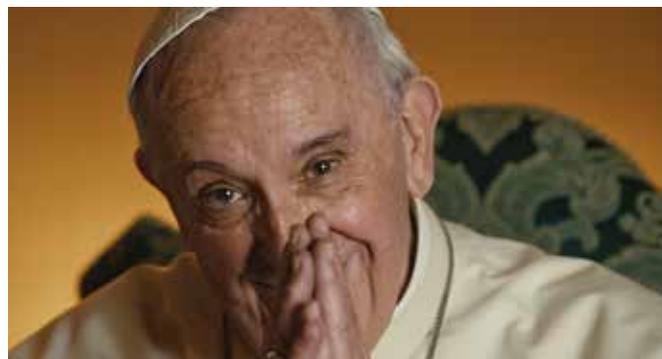
kommen farbige Landschaftsaufnahmen rund um Assisi sowie schwarzweiße Sequenzen mit dem heiligen Franziskus, die Werte und Überzeugungen verdeutlichen, die der Papst von seinem Lieblingsheiligen übernommen hat.

PAPST FRANZISKUS – EIN MANN SEINES WORTES ist eine große Predigt, ist eher ein Film mit als über Papst Franziskus. Dabei, so Anke Sterneborg, stellt sich Wenders »ganz in den Dienst des päpstlichen Engagements für eine bessere, gerechtere Welt.«³ So ist der Film von Interesse und Gewinn auch für Menschen jenseits des katholischen Milieus – für Christ_innen aller Konfessionen, für Menschen aller Religionen und für alle Menschen guten Willens.

Anregungen und Formate für die Auseinandersetzung

Wenders' Dokumentarfilm bietet in 96 Minuten reichlich Stoff. Für manche mag das – nicht nur im Hinblick auf den 45-Minuten-Takt in Schulen – zu viel sein. Kein Problem: Man kann sich die vielfältigen Anregungen (oder ausgewählte Passagen) des Films dank DVD⁴ peu á peu in mehreren Schulstunden und bei diversen Treffen etwa im Rahmen der Erwachsenenbildung und generationenübergreifender Katechese gemeinsam auf der Zunge zergehen lassen.⁵

Für die einen steht möglicherweise fächerübergreifender Unterricht an, bei dem an einem Schultag alle Klassen einer Schulstufe beteiligt sind und sich nach der Filmsichtung diversen Arbeitsgruppen und -aufträgen zuwenden. Für die anderen ist vielleicht ein Einkehrtag in der Gemeinde von Gewinn, bei dem der Film vom spirituellen Start – etwa mit Gotteslob 19,2 bzw. 466 – bis zum finalen Filmgottesdienst alle gemeinsam Versammelten inspiriert und durch den Tag trägt.



2 Gansera, R., Papst Franziskus – Ein Mann seines Wortes, in: www.filmdienst.de (2018), Kritik unter www.filmdienst.de/film/details/561402/papst-franziskus-ein-mann-seines-wortes#kritik [Abruf: 02.07.2018].

3 Sterneborg, A., Papst Franziskus – Ein Mann seines Wortes, in: *epd Film* 35 (2018), H. 6, 55.

4 Derzeit – Stand: 3. Juli 2018 – ist an eine DVD-Auswertung ab 28. Dezember 2018 gedacht. Aller Voraussicht nach wird der Verleih sich das Weihnachtsgeschäft jedoch nicht entgehen lassen und die DVD eher auf den Markt bringen.

5 Erste Anregungen zum Thema findet man unter https://www.visionkino.de/file-admin//user_upload/filmtipps/pdfs/FilmTipp_Papst_Franziskus_-_Ein_Mann_seines_Wortes.pdf [Abruf: 02.07.2018].



Die Stiftung Lesen hat eine Broschüre erarbeitet mit »Ideen für den Unterricht ab Klasse 8«. ⁶ Darin findet man Hintergrundinformationen, Beobachtungsaufgaben und Arbeitsaufträge sowie etliche Zitate aus Predigten, Reden und Schriften des Papstes. Sicher, was der Papst, meist in gut verständlicher Sprache, zu sagen hat, ist seit »Evangelii Gaudium« ⁷ (2013), »Laudato si'« ⁸ (2015) und »Amoris laetitia« ⁹ (2016) bekannt. Aber welche_r Schüler_in, welche_r Katholik_in, welche_r Lehrer_in, kirchliche_r Mitarbeiter_in hat diese Schriften schon gelesen, geschweige denn ausgiebig studiert? Auch in diese Richtung mag der Film Anstöße geben, nicht zuletzt zur Nachlese, was Anliegen und Anstöße des Heiligen Jahres der Barmherzigkeit betrifft.

Fragen für Gespräch und Reflexion

- Wie habe ich den Film erlebt? Wann hat er mich gepackt, wann gelangweilt?
- Welche Bilder und Worte, welche Szenen und Sequenzen haben mich berührt, bewegt, begeistert, fasziniert, irritiert, gestört, erheitert, erfreut, amüsiert, verärgert, genervt, hoffnungsvoll, froh, traurig oder nachdenklich gestimmt?
- Was hat der Papst zu sagen? Was davon rührt, trifft mich? Wo gehe ich mit, wo bleibe ich auf Distanz, wo bin ich eher skeptisch?
- Welche Fragen hinterlässt der Film in mir?
- Welche spirituellen Impulse, welche Relevanz für mein Leben, mein Christin- bzw. Christsein, für meine Arbeit entdecke ich angesichts von Wenders' Film?
- Wann schweigt der Papst? Was kommt dadurch zum Ausdruck?
- Was kann ich vom Papst lernen? Welche Haltungen gegenüber Mitmenschen und Umwelt, welche Einstellungen zum Leben bestärken mich oder fordern mich heraus?
- Was sind Haupt- und Nebenthemen des Films?
- Welche Gefahren und Missstände unserer Zeit spricht Wim Wenders im Prolog des Films an? Was sind mögliche Antworten darauf? Was sagt Papst Franziskus dazu?
- Was spricht der Papst in seiner Gardinenpredigt (2014) an vor Vertretern im Vatikan? Welche »Krankheiten« kommen zur Sprache? Was davon ist mir mit Blick auf meine Schule, meine Gemeinde, meine Familie und Mitwelt nicht fremd?
- Neben sozialer Gerechtigkeit und Klimaschutz plädiert der Papst für mehr Menschlichkeit. An welchen Stellen kommt das im Film zum Ausdruck? Wie wird das konkret? Wie verkörpert der Papst diese Haltung? Welches Kirchenbild scheint durch seine Äußerungen hindurch?
- Was bringt der Papst mit dem Drei-T-Klang (»tierra, techo y trabajo son derechos sagrados«) zum Ausdruck? Worum geht es ihm? Welche Positionen und Forderungen der katholischen Soziallehre bringt er damit in Erinnerung?
- »Das edelste Gut des Menschen: Gott mit eigenen Händen nach-

6 Die Arbeitshilfe steht zum Download bereit unter <https://www.derlehrerclub.de/download.php?type=documentpdf&id=2287> [Abruf: 02.07.2018].

7 http://w2.vatican.va/content/francesco/de/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html [Abruf: 02.07.2018].

8 http://w2.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html [Abruf: 02.07.2018].

9 http://w2.vatican.va/content/francesco/de/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html [Abruf: 02.07.2018].



- ahmen«. Wie kann dieses Diktum positiv verstanden werden von Menschen einer postindustriellen Gesellschaft?
- »Geh und erneuere mein Haus; es ist am Verfallen«. Inwieweit teile ich diese Beobachtung? An wen richtet sich dieses Zitat – heute? Welche Konsequenzen erfordert es von mir im Hinblick auf mein Engagement in meinem Sozialraum, innerhalb meiner Kirchengemeinde, in meinem Dorf, meiner Stadt, in meinem Land?
 - »Ohne Freiheit keine Liebe«. Wie ist dieses Zitat zu verstehen? Wie erlebe ich das Zusammenspiel von Freiheit und Liebe – etwa in meiner Familie, in meinen Beziehungen? Welche Grenzen, Herausforderungen und Schwierigkeiten stellen sich mitunter ein?
 - »Solange eine Kirche ihre Hoffnung darauf setzt, reich zu sein, ist Jesus nicht darin zuhause!« An wen wenden sich diese Worte? Welche Sprengkraft enthalten sie? Was können, was wollen sie anstoßen? Inwieweit ist das für mich von Relevanz?
 - Woraus bezieht der Papst seine Kraft, seine Hoffnung?
 - Welche Rolle spielt Jesus Christus in den vielen Äußerungen des Papstes?
 - Wie sieht der Papst die Rolle der Frau – in Gesellschaft und Kirche?
 - Was erfahre ich über sexuellen Missbrauch in der katholischen Kirche?
- Welche Position verkörpert der Papst in punkto Migration und Flucht? Was unterscheidet seine Haltung von der Haltung und von programmatischen Äußerungen sogenannter C-Parteien, die den Terminus »christlich« zumindest im Namen führen?
 - Beschreibe das visuelle Konzept des Films: Wie ist der Film gemacht? Welche ästhetischen und formalen Auffälligkeiten sind zu entdecken? Was lässt sich an strukturellen Merkmalen, an visuellen Besonderheiten erkennen?
 - Wann und wie verwendet Wim Wenders Musik in diesem Dokumentarfilm? Welche Musikstücke hat der Musikliebhaber diesmal ausgewählt?
 - »Der oberste Gläubige ist der Regisseur selbst« – diskutiere, wie (unterschiedlich) man die Headline der Filmkritik in der Süddeutschen Zeitung grob verstehen kann!
 - Wer sollte diesen Film ebenfalls sichten? Wen möchtest Du / möchten Sie zu einem gemeinsamen Filmabend einladen? Warum und wozu?

THOMAS KROLL

10 Vgl. <http://www.sueddeutsche.de/kultur/doku-von-wim-wenders-im-kino-der-erste-glaebige-ist-der-regisseur-selbst-1.4015679> [Abruf: 03.07.2018].

Veranstaltungen der Katechetischen Arbeits- und Medienstelle Hannover



Freitag, 19. Oktober 2018

Wunder und Gleichnisse – Bibel konkret

Im Neuen Testament erfahren wir in den Erzählungen von Jesus und über ihn mittels der Gleichnisse und Wunder seine Botschaft. Wie ist Gott? Wo kann ich Gott erfahren? Was hat das mit meinem Leben zu tun? Mit einem kompetenten theologischen Impuls begeben wir uns auf die Spur dieser Gleichnisse und Wunder durch die Jesus wirkt. Dabei wollen wir ein bisschen tiefer in diese Fragen einsteigen, als es der Alltag manchmal zulässt. Eine Auswahl an Medien zu diesem Thema für den Religionsunterricht wird vorgestellt.

Anmeldungen sind erbeten bis 12.10.2018

Freitag, 30. November 2018

Advent und Weihnachten

Mit Egli-Figuren die Weihnachtsgeschichte spielen, Kamishibai im Advent, und Godly Play im Unterricht sowie weitere Methoden und Möglichkeiten, eine alte Geschichte aktuell und spannend darzustellen, das wird uns beschäftigen. An diesem Nachmittag setzen wir uns mit verschiedenen Methoden und deren Einsatzmöglichkeiten zum Thema Advent und Weihnachten auseinander. Für die Veranstaltung haben wir eine Expertin für Egli-Figuren und Godly Play eingeladen.

Anmeldungen sind erbeten bis 23.11.2018

Achtung: ausnahmsweise ist die Uhrzeit hier geändert: von 15.30 bis 17.30 Uhr

Freitag, 08. Februar 2019

Fasten und Feste feiern – Gleiches und Verschiedenes in Judentum, Islam und Christentum

Die verschiedenen Zeiten im Kirchenjahr haben ihre jeweils besonderen Gestaltungselemente und Riten. In der Fastenzeit wollen viele Christen auf etwas verzichten, was ihnen schwer fällt. Auch das Fasten im Ramadan ist eine besondere Zeit für Muslime. Wir gehen an diesem Nachmittag der Frage nach, welche Feste und Feiern gibt es in den drei Religionen Judentum, Islam und Christentum, die durchaus ähnliche Rituale haben, und worin bestehen auch große Unterschiede. Dazu sind eingeladen Vertreter/innen aus dem Judentum und dem Islam, die ihre Bräuche erläutern und mit uns diskutieren: was ist vergleichbar, was ist anders.

Anmeldungen sind erbeten bis 01.02.2019

Katechetische Arbeits- und Medienstelle

Clemensstr. 1

30169 Hannover

Tel.: 0511/ 16405-46

E-Mail: medienstelle@kath-kirche-hannover.de

www.kath-kirche-hannover.de

Kunst – (K)eine geschlossene Gesellschaft

Schluss. Aus. Ende. Die neunundzwanzig Bilder der Ausstellung werden abgehängt, zunächst an die Wand gelehnt, dann sorgsam in Luftpolsterfolie verpackt und auf die Reise zur nächsten Ausstellung geschickt oder auch im Depot verwahrt. Dort warten sie dann auf eine neue Gelegenheit, ihr Gesicht zu zeigen, sich neu zu präsentieren. Wenn die Zeit im Depot zu lange dauert und das Kunstwerk mehrfach umgelagert wird, dann bekommt die Folie Risse oder reißt sogar teilweise ab und das Kunstwerk ist gefährdet. Aber dennoch wartet es weiter auf seine Chance, wieder herausgeholt, noch einmal entdeckt und neu in anderen Kontexten wahrgenommen zu werden. Zwischen all den anderen Kunstwerken fordert es die Betrachtenden heraus und will absolute Aufmerksamkeit: *Schau mich an! Du sollst keine anderen Götter haben neben mir.* Dabei hat so ein Kunstwerk auch sein eigenes Leben, seine individuelle Geschichte. Vielleicht dunkelt der Firnis nach oder es verändert seine Farbigkeit im grellen Sonnenlicht. Manchmal ändert sich aber auch der dargestellte Gegenstand, nicht materiell, sondern im Kopf der Betrachtenden. Was vielleicht vor 500 Jahren ein konfessorischer Bildgegenstand war, wird nun zu einem historischen, was vor 500 Jahren ungesehen und unerhört war, wird konventionell. Aber das heißt nicht, dass das Werk nicht in einer anderen Perspektive völlig neue Einsichten bewirken könnte. An dem Werk, auf das wir blicken, ist alles da, was wir zur Wahrnehmung brauchen, es ist quasi der Ergänzung unbedürftig: „Die erfahrene Welt ist ebenso gestaltete Welt. Die Kunst scheint sich davon radikal abzuheben, insofern sie keineswegs der synthetischen Gliederung unsererseits bedarf. Nichts harrt einer kategorialen Ordnung und sprachlichen Auslegung, um verständlich zu werden ... Der Totalitätscharakter der Kunstanschauung verleiht ihr eine merkwürdige Autarkie, die Adorno zu der utopischen Hoffnung umgemünzt hat, die Kunst zeige die Welt im Stande der Erlösung“ schreibt der Philosoph Rüdiger Bubner. Das ist das Faszinierende der Kunst, dass sie uns entgegen kommt, dass wir nichts leisten müssen, sondern nur wahrzunehmen brauchen. Dass wir eingeladen sind in der Wahrnehmung, dass wir letztlich nicht der Gastgeber der Kunst, sondern die Kunst Gastgeber des Betrachtenden ist.

Als Religionspädagogen folgen wir dieser Einladung und suchen die Kunst nicht zu bevormunden, sondern die Seherfahrungen zu teilen und ihnen zusammen mit den Schülerinnen und Schülern nachzugehen. Und es gibt Kunst, die uns diesen Prozess vor Augen führt, zum Mit-Sehen einlädt. **Jochen Mühlenbrink**, der Maler des auf der letzten Seite gezeigten Kunstwerkes, 1980 in Freiburg im Breisgau geboren, ist ein Meister der künstlerischen Bildreflexion, des Nachdenkens über das Bild im Bild.

„Was kann ich als Bildermacher weglassen? Was braucht es gar nicht, das Bild? Braucht es das Bild? Braucht es ein Bild davon, dass das Abbild dessen unbrauchbar ist? Wie kann ich das Weglassen selbst malen! Und zwar so, dass es der Betrachter auch sieht? Also dass der sieht, dass er nicht das

sieht, was er sieht? Wie kann man sich ein Bild davon machen, dass es kein Abbild gibt? Und was sieht man stattdessen, wenn man sieht, dass man das Zusehende gar nicht sieht?“

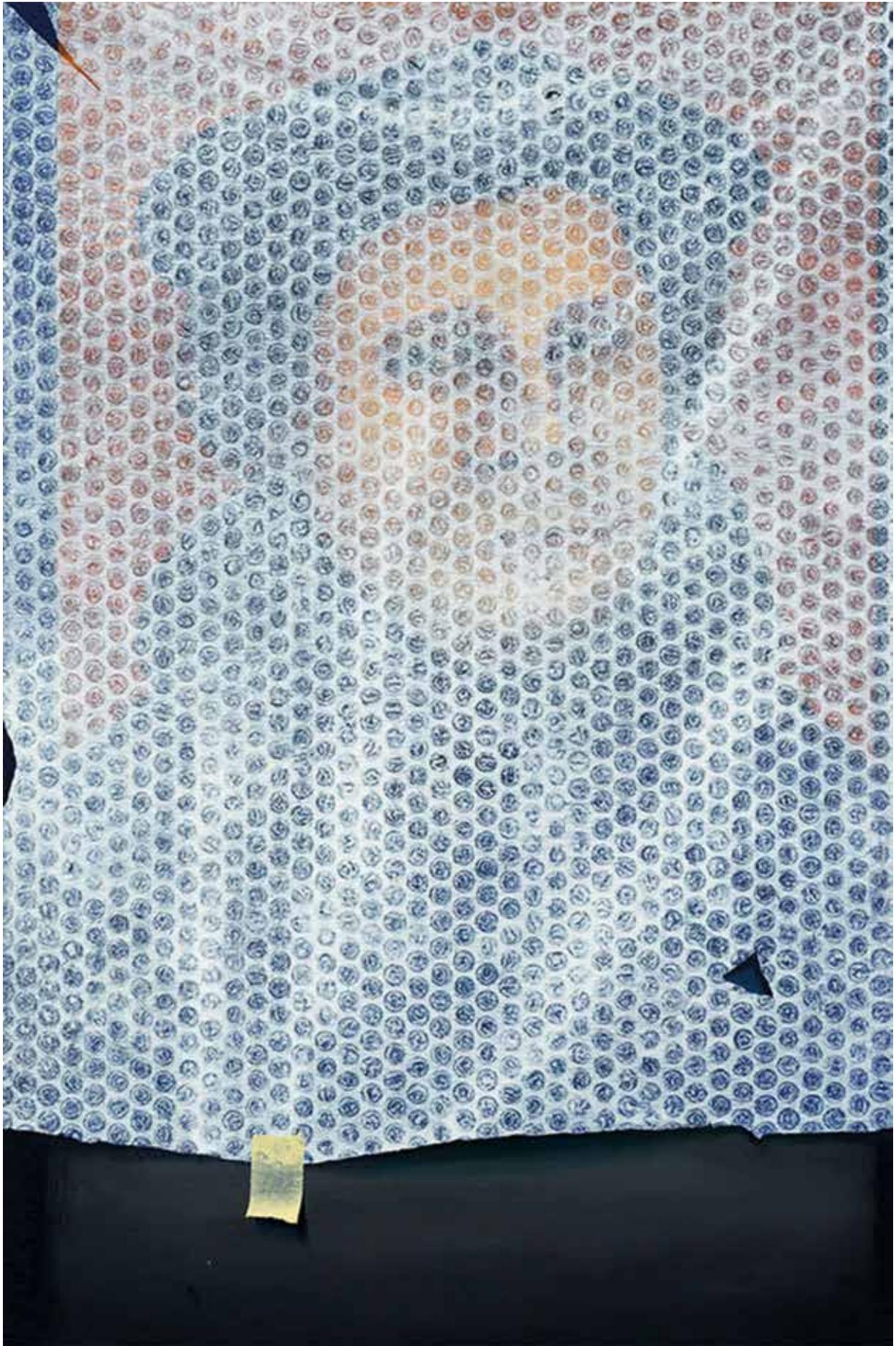
Was also können wir sehen, was wir nicht sehen? Man wird zunächst einmal genau hinschauen, der Einladung des Werkes zur Betrachtung folgen. Anders als in den einleitenden Bemerkungen nahegelegt, blicken wir hier nicht auf ein verpacktes Luther-Porträt von Lukas Cranach aus einer der zahlreichen Gedächtnisausstellungen des Reformationsjahres 2017, sondern auf das fertige und endgültige Bild von Jochen Mühlenbrink. Jede Noppe ist gemalt in ihrer scheinbaren Dreidimensionalität, der Riss in der Folie ist künstlerische Darstellung, der Kreppstreifen ein Bilddetail, das keinesfalls auf einem Cranach klebt, sondern gemaltes Element des Bildes ist. Das Bild kreist um die Frage der Vergegenwärtigung, der Präsenz und der Abwesenheit. Es verführt zum inhaltlichen Kurzschluss und zerstört zugleich jede Hoffnung, nun durch den Rückgriff auf den Inhalt zu einer „Bildaussage“ zu kommen. M.a.W. das Bild fordert uns heraus: *Du hast Dir ein Bild gemacht, ich bin es nicht.*

In einem Text „Über die Geistesgegenwart der Kunst“ notiert Jochen Mühlenbrink und damit möchte ich diese Kolumne nach 29 vorgestellten Artefakten aus Vergangenheit und Gegenwart abschließen:

„Um als Maler über den Gegenstand von geistesgegenwärtiger Existenz nachzudenken, komme ich nicht umhin, mir lediglich ein Bild von der Präsenz zu machen. Also von der Erscheinung des Gegenstands: Die Sichtbarkeit des Objekts in Raum, in Licht, in der Beschaffung der Oberfläche. Ich muss genauso eine plausible malerische Darstellung für die Absenz finden. Den bloßen Schatten. Die Abwesenheit des Subjekts. Die Unsichtbarkeit. Die Ort- und Zeitlosigkeit von Existenz. Die Bedeutungslosigkeit des Gegenstandes und seine klägliche Ersetzbarkeit. Die Leere. Das Nichts. Nichts machen heißt nicht abwarten, heißt nicht etwas erwarten. Es bedarf Übung! Üben, üben, üben nur für den, nur im Moment. Es braucht Kontinuität. Und dann braucht es aber wiederum: das Ziel aus den Augen verlieren! Auch wenn's weh tut: Von vorne anfangen.“ (J. Mühlenbrink)

ANDREAS MERTIN





© VG Bild-Kunst, Bonn 2018

Jochen Mühlenbrink, Geschlossene Gesellschaft, 2017, Öl auf Holz, 60x40cm