

03/04/2006

RU heute

RELIGIONSUNTERRICHT *heute*

Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz



In der Diskussion

- Religionsunterricht inszenieren
- Reden über Religion – warum nicht?

Aus der Praxis

- Religionsunterricht und Gemeinde
- Rituale im Schulalltag
- Liturgisches Lernen am Beispiel Musik

- Auf Spurensuche im Dom
- Lernen mit Compassion

Forum Religionsunterricht

- Interview mit Domdekan Heinz Heckwolf
- Fortbildungsprogramm 1/2007
- Buchbesprechungen

Aus den Arbeitsstellen

- Neue Literatur
- Neue AV-Medien



EDITORIAL	3		
Gertrud Pollak Grüße zum Jahreswechsel	4	Felicitas Janson Kirchenräume entdecken. Auf Spurensuche im Dom	46
IN DER DISKUSSION		Eugen Rieß Die Welt mit anderen Augen sehen. Soziales und ethisches Lernen im Rahmen von Compassion	51
Hans Mendl Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“	6	FORUM RELIGIONSUNTERRICHT	
Klaus König Reden über Religion. Eine Stellungnahme zu Hans Mendls Plädoyer für einen performativen Religionsunterricht	22	Gesichter im Bistum Domdekan Heinz Heckwolf	56
Angela Kaupp Unterschiedliche ‚Spielfelder‘ religiöser Bildung und Erziehung: Chancen und Risiken einer Kooperation von Religionsunterricht und Gemeinde	31	Tobias Blum Verleihung der Missio Canonica	58
AUS DER PRAXIS		Buchbesprechungen	60
Brigitte Lob Ordnung erschließen. Rituale im Schulalltag	36	Andrea Schröder Nachqualifizierungskurs Katholische Religion 2004–2006	66
Mechthild Bitsch-Molitor Gelebten Glauben üben. Liturgisches Lernen am Beispiel Musik	41	Fortbildungsprogramm 1/2007	67
		AUS DEN ARBEITSSTELLEN	
		Anschriften	55
		Neue Literatur	76
		Neue AV-Medien	83

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

das von den deutschen Bischöfen im vergangenen Jahr veröffentlichte Schreiben „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (Die deutschen Bischöfe Nr. 80 vom 16. Februar 2006) formuliert drei zentrale Aufgabenstellungen, die ein zukunftsfähiger katholischer Religionsunterricht bearbeiten muss: die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche, die Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens. Zu diesem letztem Punkt schreiben die Bischöfe: „Ein Religionsunterricht, der Schülerinnen und Schülern einen verstehenden Zugang zum Glauben eröffnen will, kann sich nicht mit der Vermittlung von Glaubenswissen begnügen. Er wird vielmehr die Schülerinnen und Schüler auch mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen. Ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens wird die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben. (...). Durch den Bezug zur Glaubenspraxis der Kirche kann die Gegenwartsbedeutung der Glaubenstradition für den Einzelnen und für die Gesellschaft einsichtig gemacht werden.“ (24). Damit greifen die deutschen Bischöfe eine religionsdidaktische Entwicklung auf, die bereits seit einigen Jahren in der evangelischen Religionspädagogik unter dem Stichwort „performative Religionsdidaktik“ (vgl. exemplarisch Bernhard Dressler, u. a. sein Beitrag im letzten Heft von *RU heute*) diskutiert wird. Da der Traditionsbruch der Postmoderne vor den Schülerinnen und Schülern nicht halt macht, kann der Religionsunterricht nicht mehr reflexiv-nachdenkend bearbeiten, was bisher noch als in Familie und Gemeinde vermittelter Gegenstand des aufzuarbeitenden Nachdenkens vorausgesetzt worden ist. Deshalb sollen im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts praktische Vollzüge und Übungen angesiedelt werden (engl. to perform), um der unterrichtlichen Reflexion über Glaube und Kirche erst einmal eine Erfahrungsgrundlage zu schaffen.

Verschiedene Tagungen und Konferenzen haben im Laufe dieses Jahres die Chancen und Perspektiven eines performativen Religionsunterrichts erörtert. So haben sich im März Vertreter/innen der diözesanen Schulabteilungen mit Vertretern der Arbeitsgemeinschaft katholischer Religionspädagogen/innen und Katechetikdozenten/innen (AKRK) auf Einladung der Stiftung Cassia-

neum in Donauwörth getroffen. Wir freuen uns besonders, dass der Passauer Religionspädagoge Hans Mendl uns sein ausführliches Einleitungsreferat zu dieser Tagung zum Abdruck zur Verfügung gestellt hat. Er stellt ausführlich und mit Hilfe zahlreicher Beispiele aus der Praxis des Religionsunterrichts das Konzept eines performativen Religionsunterrichts vor. Klaus König, Akademischer Rat an der Katholischen Universität Eichstätt, antwortet auf das Referat von Hans Mendl mit einem für uns verfassten Dialogartikel, der auch die Anfragen, Probleme und Grenzen performativer Religionsdidaktik deutlich macht. Angela Kaupp, Akademische Rätin an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, beleuchtet schließlich die Möglichkeiten und Hindernisse notwendiger Zusammenarbeit von Schule und Pfarrgemeinde, wie sie von den Bischöfen im Anschluss an das Konzept eines performativen Religionsunterrichts eingefordert worden ist. Im Praxisteil haben wir schließlich für Sie an Beispielen aus unserem Bistum verschiedene Elemente eines Religionsunterrichts zusammengestellt, der mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen will: So skizziert Brigitte Lob verschiedene Formen von Ritualen für den Religionsunterricht, Mechthild Bitsch-Molitor zeigt, was an der Ausdrucksform geistlicher Musik an liturgischem Lernen möglich ist, Felicitas Janson stellt die Möglichkeiten einer Kirchenraumpädagogik am Beispiel des Mainzers Doms vor und Eugen Rieß berichtet von den positiven Erfahrungen mit der Einrichtung des Sozialpraktikums an der St. Lioba-Schule Bad Nauheim – ein Element religiösen Lernens, das von den Bischöfen in ihrem Schreiben besonders hervorgehoben wird. Natürlich finden Sie auch in diesem Heft die vertrauten Rubriken „Forum Religionsunterricht“, Buchbesprechungen, die Vorstellung neuer Materialien aus den Arbeitsstellen für Religionspädagogik und das Fortbildungsprogramm 1/2007 für Religionslehrer/innen unseres Bistums. Besonders einladen möchten wir Sie zur Lektüre des Interviews mit Domdekan Prälat Heinz Heckwolf, das wir im Rahmen unserer Reihe „Gesichter im Bistum“ geführt haben.

Ihnen und Ihren Familien wünschen wir ein gesegnetes, friedvolles Weihnachtsfest und ein gutes Neues Jahr 2007

Ihre Redaktion

Hans-Jürgen Veit

Irene Veith

Clauß Peter Sajak

*„Du wirst ein Kind empfangen,
einen Sohn wirst Du gebären...
Der Heilige Geist wird über Dich kommen
und die Kraft des Höchsten wird Dich überschatten.“
Lukas 1,31 und 35*



Verkündigung aus Burundi, von Bernard Bigendako.

Foto: Pollak

Sehr geehrte, liebe Religionslehrer und Religionslehrerinnen,

auf dem afrikanischen Holzrelief aus Burundi kommt das Thema dieses RU-Heftes auf ganz eigene Weise ins Spiel. An Weihnachten feiern wir, was aus den hier ausgetauschten Worten geworden ist – viel „mehr als reden über Religion ...“

Die im Lukasevangelium beschriebene Ansage des verkündenden Engels „Du wirst ein Kind empfangen ... Der Heilige Geist wird über Dich kommen“ (Lk 1,32 und 35), bleibt kein nur akustisch wahrnehmbares Sprechen. Genauso wenig ist die Antwort, die Maria am Ende der Begegnung gibt, nur eine mündliche Aussage: „Mir geschehe nach deinem Wort“ (Lk 1,34). Diese Antwort schafft neue Realität, wirkt performativ. In diesem Dialog zwischen Himmel und Erde setzt Gott eine andere Wirklichkeit. Das „Mehr“ dieses Redens feiern wir am Fest der Geburt Christi.

Alles beginnt mitten in der alltäglichen Arbeit. Wie viele andere Frauen sitzt diese afrikanisch gestaltete Maria vor ihrer Hütte an der Steinmühle und dem Mahlstein, mit dem sie Korn zerkleinert. Der Schutzzaun um das kleine Anwesen ist zwar geöffnet, aber eigentlich darf kein Fremder ungebeten durch das Tor im Zaun eintreten. Der Engel respektiert die Privatsphäre. Ohne einfach einzudringen spricht er hinein in die persönliche Freiheit des Menschen. Dass seine Kunde von oben, von Gott kommt, das zeigen seine Flügel und das betont sein rechter Zeigefinger. Der Gottesbote zielt damit nicht auf die Bananenstaude, die Frucht, die ebenso alltäglich als Grundnahrung dient, wie das Korn, das Maria bereitet. Er verweist auf den, der ihn gesandt hat.

Die Angesprochene lässt sich stören, blickt hinauf. Wie sehr auch sie diesen Zug nach oben mitgeht, der ihren sonstigen Horizont übersteigt, zeigen ihre Konzentration auf den Himmel und die offenen Hände, die alles loslassen, womit sie sonst beschäftigt sind. Neues wächst nicht in den alten Bahnen. Voraussetzung sind innere Offenheit, genügend Raum und mutiges Vertrauen.

Wenn unser Religionsunterricht „mehr als reden über Religion“ sein soll, brauchen wir selbst diesen inneren Raum immer neuer Offenheit. Wir brauchen genauso diesen Respekt des Boten vor dem Lebensraum, vor der persönlichen Freiheit unserer Schüler und Schülerinnen. Auch bei professioneller Wissensvermittlung



sollte die Richtungsanzeige nicht undeutlich bleiben - woher die Botschaft kommt und wohin sie zielt. Wissend, dass wir manchmal auch als ungebetene Zaungäste im Lebensgefüge unserer Schüler und Schülerinnen wahrgenommen werden, birgt unser Reden im

Religionsunterricht dennoch die Chance, den entscheidenden Mehrwert zu treffen. Auch durch unsere Worte kann sich immer neu eine Geburt Christi ereignen. Dies so, dass im Dialog mit den Schülern und Schülerinnen nicht nur Jesu Botschaft zu Gehör kommt, sondern er selbst gegenwärtig erfahrbar wird.

Gewiss ziehen Menschen oft bewusst oder unbewusst einen Schutzzaun um sich, den wir nicht durchbrechen dürfen, auch wenn er manchmal den Zugang für unsere Worte und Inhalte blockiert. Dennoch bleiben vielerlei Chancen, wenn die Intention stimmt, wenn wir Mut zum Wagnis und der gesetzten Zielperspektive haben, dass wir mehr als Worte vermitteln wollen, mehr als reden über Religion.

Am Ende dieses Jahres möchte ich Ihnen sehr herzlich danken, für jeden Tag, an dem sie ganz persönlich versucht haben, ihren Unterricht und die schulische Arbeit in diesen großen Perspektiven zu gestalten. Ich freue mich mit Ihnen über alles Gelungene, das von Enttäuschung und Sorge über manche Grenzen nicht überdeckt werden soll.

Zum Fest der Geburt Christi wünsche ich Ihnen immer wieder die Erfahrung, dass das Wort wirklich Fleisch geworden ist und unter uns lebt (vgl. Joh 1, 14).

Mit besten Segenswünschen für Sie und die Ihren zu Weihnachten und für 2007

Ordinariatsdirektorin Dr. Gertrud Pollak
Dezernentin für Schulen und Hochschulen

Religionsunterricht inszenieren und reflektieren

Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“

Von Hans Mendl

1. Performativer Religionsunterricht – eine Neuauflage des Katechese-Konzepts

Sobald man im Religionsunterricht das Feld einer rein kognitiven Beschäftigung „über“ Religion verlässt und Handlungsfelder „in“ Religion gestaltet, drängt sich unweigerlich die Frage auf: Darf man das überhaupt? Bedeutet dies innerhalb des ordentlichen Schulfachs „Religionsunterricht“ nicht eine Grenzüberschreitung? Riecht das nicht gar nach einem Rückfall in eine doch längst als überwunden geglaubte katechetische Gestalt des Religionsunterrichts?

Konkret: Soll man Schüler zum Schulgebet nötigen oder sie davon dispensieren, wenn sie darauf bestehen, weil Gebet von „Freiwilligkeit und innerem Antrieb“¹ lebt? Müssen alle Schüler einer Klasse an einem Sozialprojekt teilnehmen oder gibt es die Möglichkeit, sich davon abzumelden? Wie steht es überhaupt um die Wertigkeit konkreter Ausdrucksformen „in Sachen Religion“: Wenn Schüler bei einer kirchenraumpädagogischen Exkursion in einer Kirche ein Lied singen oder im Wechsel einen Psalm sprechen: Handelt es sich hierbei nur um eine „als-ob“-Handlung, die probeweise Inszenierung eines liturgischen Elements – oder ist das ein authentischer liturgischer Akt?²

Diejenigen, die die Verabschiedung eines katechetischen Konzepts als Wende für einen pluralitätsoffenen Religionsunterricht wertschätzen, auch weil sie eventuell selber noch über leidvolle Erfahrungen mit einem Religionsunterricht nach dem „alten“ Konzept berichten können, befürchten, dass ein performatives Modell die schulische Verankerung des Faches gefährden könne. Befürworter argumentieren entgegengesetzt: Wenn sich der Religionsunterricht nicht stärker hin zu einer performativen Gestalt ändert, erweist er sich als nicht zukunftsfähig. Diese Position, die ich selber vertrete, muss begründet werden.³ Dies ge-

schieht zunächst mit einem drastischen Blick in die jüngere Geschichte eines katechetischen Religionsunterrichts (Kap. 2) und in die darauf bezogene Bedeutung der Würzburger Synode (Kap. 3). In den folgenden drei Kapiteln (Kap. 4-6) versuche ich zu klären, wieso dieses Modell einer Erweiterung bedarf: von den lernenden Subjekten, dem Gegenstand Religion und den angestrebten religiösen Lernprozessen her. Konsequenzen für verschiedene Felder werden im nächsten Kapitel (Kap. 7) veranschaulicht – möglichst konkret und mit Beispielen versehen. Am Ende erfolgt eine mehrfache Rückbesinnung: Zunächst werden Grenzen des performativen Konzepts skizziert, die nötig sind, um nicht ins katechetische Fahrwasser zu geraten (Kap. 8). Der Beitrag endet mit der Frage, welche Kompetenzen Religionslehrende benötigen, um ein solches Konzept verantwortlich zu gestalten (Kap. 9).

2. Die Last der Geschichte

Dass wir heute nicht blauäugig für eine Inszenierung von Religion plädieren können, hat viel mit der Geschichte des Faches Religionsunterricht und seiner Entwicklung zu tun. Autobiographische Zeugnisse belegen, dass die These, eine gewisse Art religiöser Erziehung habe auch zu einem „Religionsverlust“⁴ oder zu einer „Gottesvergiftung“⁵ geführt, durchaus berechtigt ist. Zwei Beispiele mögen genügen: Edgar Forster⁶ beschreibt in seiner Autobiographie die Kindheit und auch den Religionsunterricht in Niederbayern so – es waren die 50er Jahre des letzten Jahrhunderts.

„In der zweiten Klasse besuchte ich die Katholische Volksschule für Knaben Eggendobel, eine zwei(t)klassige Zwergschule. Unsere Lehrerin war die Pfrein Pfister, eine bigotte alte Jungfer mit Dutt im Gnack, Nickelbrille auf der Nase und angetan mit schwarz-graubraunem Sack- und Asche-Gewand; am liebsten veranstaltete sie wahre Gebetsorgien im Unterricht. Sie besuchte jeden Tag vor der Schule die Heilige Messe und empfing in der Eucharistiefier täglich die Hl. Kommunion und bedauerte, dass sie es nicht öfters dürfe. Dem Pfarrer Fischer machte sie jeden Woche zweimal Meldung einer Meß- und Gebetsstatistik, wie viele von uns ca. 45 Buben beim Aufstehen nicht gebetet hatten, wie viele vor und wie viele nach dem Frühstück das Beten versäumt hatten, wie viele den Engel des Herrn vergessen hatten, wie groß die Zahl der Nichtbeter vor und nach dem Mittagessen war usw. usw.

Das folgende Schema zeigte die Mindestanzahl von Gebeten, die

Gebet	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa.	So.
nach Aufstehen							
Engel des Herrn							
vor Frühstück							
nach Frühstück							
vor Schule							
nach Schulpause							
nach Schule							
Engel des Herrn							
vor Mittagessen							
nach Mittagessen							
vor Kaffeepause							
nach Kaffeepause							
Engel des Herrn							
vor Abendessen							
nach Abendessen							
vor Einschlafen							
Hl. Messe							

nach ihrer Ansicht für einen guten Christen heilsnotwendig seien. Es hat sich mir bis heute eingepägt ...“

Diese drastische Situationsbeschreibung – die leider mit anderen ergänzbar wäre⁷ – weist auf ein problematisches

Konzept religiöser Erziehung in der Schule hin, das letztlich zur massiven Krise des Religionsunterrichts im Vorfeld der Würzburger Synode führte: Der Religionsunterricht wurde als verlängerter Arm einer kirchlichen Katechese verstanden und gelegentlich mit den entsprechenden Repressalien auch durchgeführt. Im Religionsunterricht fand, wie das Beispiel zeigt, eine doppelte Sozialkontrolle statt: Einerseits wird die Inszenierung von Religion im Unterricht selbst eingefordert („Gebetsorgien“) und andererseits wird die Autorität der Religionslehrkraft auch auf den außerschulischen Bereich geweitet, indem die häusliche Gebetspraxis einer Überprüfung unterzogen wurde.

Dass solche didaktischen Elemente wie die Gebetsstatistik keine Einzelfälle darstellen, sondern als traditionell bewährte Maßnahmen eines zeitgemäßen Religionsunterrichts erachtet wurden, verdeutlicht ein knapper Hinweis in den Katechetischen Blättern fünfzig Jahre zuvor: Geworben wird für eine „praktische Kontrollkarte für den Schulgottesdienst“:

„Die Kinder erhalten zu Beginn eines jeden Monats im Kuvert eine Kontrollkarte, welche Rubriken für Sonn-, Fest- und Werkstage, für Beicht und Kommunion enthält. Vor oder nach dem Schulgottesdienst erhalten die Kinder (bei der Kirchentüre oder auf ihrem Platze) eine Kontrollmarke. Zu Hause klebt das Kind die gummierte Marke in die Rubrik der Karte. Der Katechet sammelt nach Belieben, jedenfalls am Schluss des Monats die Kontrollkarte ein und sieht sie zu Hause durch. So spart man viel Zeit, welche durch das lästige Umfragehalten verloren geht. Auf diese Weise können auch

Kontrolle der Schulmesse. In der St. Joseph-Vereinsdruckerei in Klagenfurt ist eine praktische Kontrollkarte für den Schulgottesdienst erschienen. Die Kinder erhalten zu Beginn eines jeden Monats im Kuvert eine Kontrollkarte, welche Rubriken für Sonn-, Fest- und Werkstage, für Beicht und Kommunion enthält. Vor oder nach dem Schulgottesdienst erhalten die Kinder (bei der Kirchentüre oder auf ihrem Platze) eine Kontrollmarke. Zu Hause klebt das Kind die gummierte Marke in die Rubrik der Karte. Der Katechet sammelt nach Belieben, jedenfalls am Schluß des Monats die Kontrollkarte ein und sieht sie zu Hause durch. So erspart man viel Zeit, welche durch das lästige Umfragehalten verloren geht. Auf diese Weise können auch die Eltern ihre Kinder überwachen; dem Katecheten bieten diese Kontrollkarten zugleich ein Dokument gegenüber schwierigen und kurzfristigen Eltern.

*die Eltern ihre Kinder überwachen; dem Katecheten bieten diese Kontrollkarten zugleich ein Dokument gegenüber schwierigen und kurzfristigen Eltern.“*⁸

Ein solches Eindringen in die Privatsphäre wurde im Prozess der Moderne zunehmend als eine unangemessene Grenzüberschreitung empfunden.

Wieso ich mit solchen vielleicht drastisch wirkenden Beispielen aus der Geschichte des Religionsunterrichts beginne? Wenn wir heute über die Möglichkeiten eines stärker erfahrungsorientierten Religionsunterrichts nachdenken, müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass diese Last der Geschichte eine Hypothek darstellt, mit der wir zu rechnen haben, und deshalb immer wieder betont werden muss: Zu einem solchen vereinnahmenden Modell von Religionsunterricht wollen wir nicht zurück!

Die Funktionsträger in Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft, die Eltern- und besonders Großelterngeneration heutiger SchülerInnen, also die heute ca. 50–70jährigen haben häufig einen solchen Religionsunterricht erlebt und äußern sich von den eigenen Erfahrungen aus kritisch über den Religionsunterricht, ohne wahrzunehmen, dass sich dieser konzeptionell längst vom missionarischen Modell entfernt hat. Die eigene Erfahrung erweist sich somit als WahrnehmungsfILTER, mit dem dann auch der aktuelle Religionsunterricht rezipiert wird. So polemisiert beispielsweise der bekannte Gehirnforscher Manfred Spitzer in seinem Buch „Lernen“⁹ mit den entsprechenden Negativbeispielen gegen den Religionsunterricht und ist für dessen Ab-

schaffung – und verfehlt mit seiner Darstellung doch das weiterentwickelte Modell eines Religionsunterrichts „nach Würzburg“. Dass auch schulische Funktionsträger und Verantwortliche für den Religionsunterricht zu dieser Generation gehören, erschwert die konzeptionelle Entwicklung performativer Elemente zusätzlich: denn auch sie argwöhnen, wie bereits eingangs angedeutet, man falle damit „hinter Würzburg“ zurück.

3. Würzburg und die Folgen

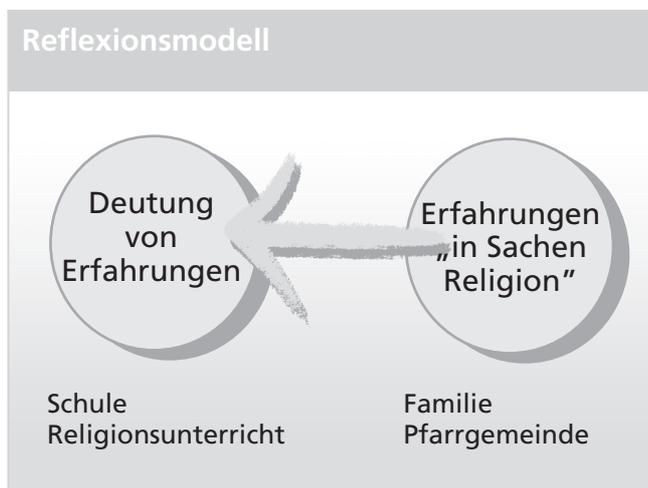
Gegenüber dieser Ausgangslage eines gesellschaftlich und auch theologisch nicht mehr tragfähigen Konzepts des Religionsunterrichts stellt der Beschluss der Würzburger Synode aus dem Jahre 1974 das „Dokument einer Wende“ dar, wie es der Religionspädagoge Wolfgang Nastainczyk¹⁰ einmal bezeichnet hat. Dieses Dokument markiert den Befreiungsschlag gegen die konfessionalistische Engführung religiöser Erziehung und bedeutet den Übergang vom missionarischen zum diakonischen Konzept religiösen Lernens in der Schule: Das Handeln der Kirche in der Schule versteht sich nunmehr auf allen Feldern als selbstloser Beitrag für die Identitätsentwicklung junger Menschen und für die Humanisierung des Schullebens. Damit verbunden war eine konsequente Trennung von Gemeindekatechese und Religionsunterricht in Adressatenkreis, Inhalten und einer je eigenen Didaktik. Fortan bemühte man sich in allen kirchlichen Dokumenten, den Anschein einer Grenzüberschreitung zu vermeiden. Auch wenn diese rigide Unterscheidung gelegentlich arg rigoristisch wirkt, so z.B. bei der starren Trennung von Schulpastoral und Religionsunterricht,¹¹ stellte diese Ausdifferenzierung für den Religionsunterricht freilich

eine Professionalisierung dar. Die Frucht dieser Bemühungen sieht man am aktuellen Stellenwert des Religionsunterrichts, der besonders in der Grundschule breit anerkannt ist.

Die grundlegende Zielbestimmung dieses diakonischen Religionsunterrichts besteht nicht in der existentiellen Glaubenseinführung, nicht in der konfessionellen Sozialisation oder in der Hinführung zur Pfarrgemeinde; der Religionsunterricht nach der Würzburger Synode ist für eine disparate Schülerschaft (gläubige, suchende, ungläubige ... Schüler) gedacht, er „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“, er „weckt und reflektiert die Frage nach Gott“¹², – das ist die zentrale Aufgabe. Dies bedeutete einen wichtigen Schritt nach vorne hin zu einem gesellschaftsoffenen Konzept von Religionsunterricht.

Allerdings brachte die Angst, nicht ins alte missionarische Fahrwasser zu verfallen, Probleme mit sich, die wir heute aus der Distanz deutlicher erkennen. Besonders problematisch ist die Anlage des Faches nach dem Reflexionsmodell schulischen Lernens. Dieses stellt zunächst keine Besonderheit dar, sondern entspricht der Eigenart des Handlungsortes Schule. Im Biotop Schule als „Moratorium des Lebensernstes“¹³ wird auf reflektierte Art und Weise auf Wirklichkeit zugegriffen. Unterricht und damit auch Religionsunterricht

ist zunächst kein Ort unmittelbarer religiöser Erfahrung. Vielmehr baut unterrichtliches Lernen darauf auf, dass Erfahrungen mit Religion mitgebracht werden; der Religionsunterricht ist dann der Ort des Reflektierens und des Deutens. Dieses Modell funktionierte bei einer halbwegs vorhandenen Einbettung der SchülerInnen ins konfessionelle Milieu, mutierte insgesamt aber zu einer „als-ob“-Didaktik (als ob alle irgendwie geartete religiöse



Erfahrungen mitbrächten) bzw. führte zur Aporie, wenn durchsaut wurde, dass so etwas nicht mehr funktionierte.

Ein zweites Problem stellt die Rezeption der Curriculumtheorie im Religionsunterricht dar – in der Didaktik ein Meilenstein zur Professionalisierung des Unterrichts und damit auch des Religionsunterrichts, freilich mit dem Nachteil, dass dies gelegentlich zu einem kognitiv fixierten Religionsunterricht führte, weil innerhalb dieser Lerntheorie nur der Bereich der Kenntnisse und des Wissens einer Evaluation zugeführt werden konnte. Emotionales und handlungsorientiertes Lernen kam innerhalb der systemischen Grenzen zu kurz.

Wenn aber der Religionsunterricht mehr ist als „nur“ Religionskunde, dann reicht ein Unterricht „über“ Religion nicht aus, sondern es muss auch ein Unterricht „in“ Religion erfolgen. Das hat Folgen für die inhaltliche Gestaltung und das Rollenverständnis des Religionslehrers. Die entsprechenden Sollbruchstellen zwischen dem curricularen Anspruch und dem Selbstverständnis eines „starken“ (das Konzept des Religionsunterrichts) und nicht nur „schwachen“ (das wäre Religionskunde) Modells wurden bis heute nicht ausreichend reflektiert.

Die grundlegende Frage lautet: Wie verhalten sich „Erfahrung“ und „Reflexion“ im Religionsunterricht zueinander? Wie viel an Erfahrung ist nötig/wünschenswert/möglich? Wie viel Religion darf oder muss sogar sein, damit der Gegenstand angemessen verhandelt werden kann? Die Auflistung handlungsorientierter Möglichkeiten im Religionsunterricht will nicht nur motivieren und ermutigen, sondern dient auch der Frage, wo je eigene Grenzen gesetzt werden: Darf man im Religionsunterricht (Rosenkranz?) beten, Gottesdienst feiern, meditieren? Gerade der spirituell-liturgische Bereich scheint ein besonders sensibler zu sein, an dem sich die Geister „pro“ und „kontra“ scheiden.

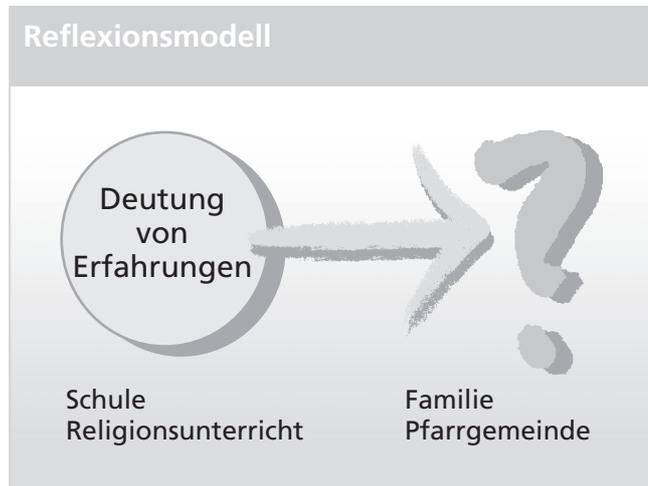
Die Argumente für einen performativen Religionsunterricht sollen im Folgenden auf drei Ebenen entfaltet werden:

- ausgehend vom lernenden Subjekt und seinem Zugriff auf Religion,

- über den speziellen Gegenstand „Religion“ und seiner Eigenart,
- bis hin zur Frage nach den angemessenen Prozess-Modalitäten religiösen Lernens.

4. Der Ausgangspunkt: das lernende Subjekt

Die didaktischen Konzepte der Vergangenheit und Gegenwart pendeln zwischen zwei Hauptdeterminanten hin und her: die Adressaten oder lernenden Subjekte und der Gegenstand des Lernens. Diese beiden Größen müssen zunächst genauer betrachtet werden, um über die geeignete Inszenierungsform entscheiden zu können.



Der Prozess einer „Verschulung von Katechese“ ist in größeren historischen Zeitläufen einer Geschichte des Christentums betrachtet noch verhältnismäßig jung: Er beginnt mit breiterer Wirksamkeit erst im Zeitalter der Glaubensspaltung. Seither geht Religion in die Schule und ist mit den entsprechenden Vorstellungen dessen, was Schule und schulisches Lernen leisten soll und kann, verbunden. Wie bereits

erwähnt: Das typische Reflexionsmodell schulischen Lernens funktionierte im Religionsunterricht so lange halbwegs, als eine breite stabile religiös-kirchliche Sozialisation bei den Schüler/innen gegeben war. In diesem gesellschaftlichen Kontext gelang auch ein Katechismus-Unterricht, der zwar zu allen Zeiten von den Lernenden als religiöses Trockenfutter empfunden wurde, aber immerhin darauf bauen konnte, dass die den Schülern in diesem Rahmen begegnete religiöse Sprache, die Themen und Gebete nicht völlig fremd waren: Den Referenzrahmen für die kognitive Fundierung von Religion stellten die religiösen Erfahrungen dar, die die Schüler von daheim (Pfarrgemeinde, Familie) mitbrachten. Was aber geschieht nun, wenn Kinder keine Gottesdienstpraxis mitbringen, keine Gebete können, nicht wissen, was an Weihnachten und Ostern gefeiert wird? Die Defizite im Bereich expliziter religiös-konfessioneller Erfahrungen sind bei heutigen SchülerInnen evident; das bedeutet zwar nicht, dass

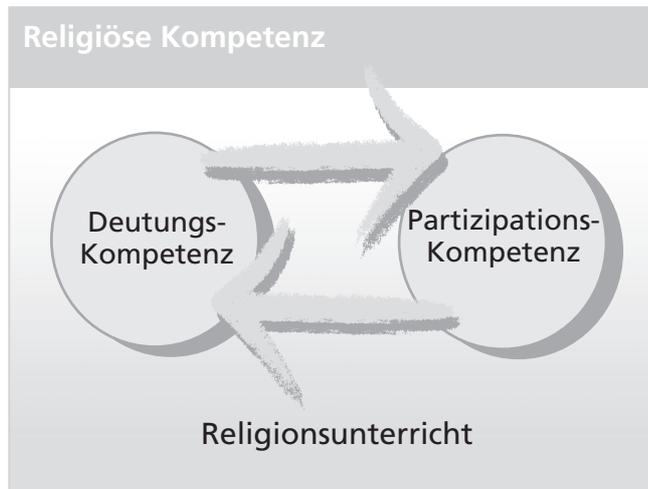
die Schüler/innen nicht originäre menschliche Grunderfahrungen und Sehnsüchte und individuelle religiöse Grunderfahrungen mitbrächten. Dennoch: religiöses Basiswissen (Gebete, biblische und liturgische Kenntnisse), die Fähigkeit zur Entschlüsselung religiöser Codes (CMB, INRI, Michelangelo „Erschaffung des Adam“) und eine religiöse Sensibilität („hinter die Dinge

schaufen“) können nicht mehr vorausgesetzt werden. Ein drastisches Beispiel, das kürzlich ein Religionslehrer aus Niederbayern mitteilte: Auf seinen Hinweis in einer 7. Klasse, Jesus sei nur 30 Jahre alt geworden, fragt ein Schüler allen Ernstes betroffen nach: „Was hat ihm denn gefehlt?“.

Der garstige Graben zwischen dem Erfahrungswissen und dem Glaubenswissen, dem Depositum fidei, hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte massiv verbreitert. Was aber geschieht, wenn der Lerngegenstand so weit von der Welt der Schüler entfernt ist, dass sie keine Fragehaltung mehr entwickeln? „Der Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach Gott“: Wie muss Unterricht organisiert sein, damit die Fragen der Schüler geweckt werden? Auch in anderen Religionen weiß man, dass eine Kultur des Fragens in einer passenden rituellen Handlung am besten verortet sind: nicht von ungefähr wird beim jüdischen Pessach-Mahl dem Jüngsten die Rolle des Fragenden zugewiesen.

Fazit: In einer postchristlichen Gesellschaft und angesichts des „garstigen Grabens“ zwischen einem fehlenden expliziten religiösen Erfahrungswissen und der Glaubenstradition erscheint ein ausschließliches Reflexionsmodell religiösen Lernens nicht mehr als tragfähig, wenn es das Ziel ist, dass Kinder und Jugendliche religiös kompetent werden.

Der Pädagoge Dietrich Benner folgert: „Damit Welterfahrung und Menschenumgang unterrichtlich und schulisch erweitert werden können, bedarf es zunächst einmal grundlegender Welt- und Umgangserfahrungen. Wo diese Voraussetzung nicht durch vorschulische Erziehung und Sozialisation gesichert ist, muss sie zum Zwecke einer nachfolgenden unterrichtlichen Unterweisung zunächst einmal künstlich mit Hilfe schulischer Erkundungen, Hospitationen, Exkursionen und Übungen gestiftet und gesi-



chert werden“¹⁴. In curricula- ren Zeiten wurde etwas in den Hintergrund gedrängt, dass seit Herbart die moderne öffentliche Schule eine doppelte Zweckbestimmung hat: nicht nur eine Weltdeutung, sondern auch die Fähigkeit zum Umgang mit der Welt. Insofern muss heute die Fähigkeit zur Deutung von Religion ergänzt werden mit einer Partizipationskompetenz, weil nur

auf diese Weise das Wissen durch Erfahrung erweitert und im Gegenzug ein tieferes Verständnis des eigenen und fremden Handelns möglich werde.

Wenn also die Voraussetzungen der lernenden Subjekte ernst genommen werden, dann bedarf es anderer Präsentationsmodi als nur reflexiver, um Religion verstehen zu können. Das muss aber auch vom Gegenstand her noch näher durchdacht werden.

5. Der Gegenstand: die performative Tiefendimension von Religion

5.1. Das Auseinanderdriften von „objektiver“ und „subjektiver“ Tradition

Auch Rudolf Engler meint: Die veränderte Situation nach dem Traditionsabbruch erfordere einen veränderten Präsentationsmodus religiöser Ausdrucksformen.¹⁵ Dies ist zunächst ein didaktisches Argument, welches theologisch untermauert werden muss: Zunächst: dass kirchliche Religion in der Wahrnehmung heutiger Menschen verglichen mit früheren Zeiten verdunstet, ist evident:

- **Phänomenologisch:** Explizite Religion prägt heute weit weniger unseren Alltag, als das früher der Fall war. Die Kathedralen der Neuzeit sind Bank-Türme und Fußballstadien; dahinter verblassen Kirche und Wegkreuze; konfessionelle Religion erweist sich als „verstellte Religion“.
- **Gesellschaftlich:** Der Papst-Boom dieser Jahre darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es um gesellschaftliche Reputation des Christentums nicht zum Besten bestellt ist, wie alle Wertestudien zeigen. Konfessioneller Glaube gilt als unattraktiv und wird in ästhetischer Hinsicht als „unansehnliche Religion“ bewertet – man denke nur an die Ästhetik

kirchlicher Schaukästen im Vergleich mit einer durchschnittlichen Werbetafel.

- **Individuell:** Religion ist wechselseitig „unsichtbar“: Die Kirchen tun sich nach wie schwer mit einem offenen Religionsbegriff, der sich individuell in vielfältigen außerkirchlichen Spielarten manifestiert. Gleichzeitig gehören viele traditionelle Formen kirchlicher Religiosität nicht zum Verhaltensrepertoire nicht nur von Jugendlichen. Man kennt die Rituale eines Rockkonzerts oder eines Stadionbesuchs, fühlt sich aber unsicher bei einem Gottesdienst anlässlich der Hochzeit eines Freundes: Die Abfolge von normierten Handlungsschritten bleibt unverständlich, weil man nicht über die entsprechenden Wahrnehmungen und Routinen mehr verfügt.

Verstellte, unansehnliche, unsichtbare Religion: so lautet die Ausgangsbasis bezüglich des eigenen konfessionellen Glaubens für viele Kinder und Jugendlichen, die den konfessionellen Religionsunterricht besuchen. Um nicht bereits hier missverstanden zu werden: Guter Religionsunterricht zielt nicht ausschließlich und nicht einmal primär auf konfessionellen Glauben, wie weiter unten mit Bezug auf die Diskussion zum Kompetenz-Begriff erläutert werden wird. Dennoch erscheint die Frage bedeutsam, wie zentrale Aspekte christlichen Glaubens in den Religionsunterricht überhaupt eingebracht und von den Schülern verstanden werden können – zunächst einmal unabhängig von dem damit verbundenen Zielhorizont.

Genügt es, den Gegenstand „Religion“ zu unterrichten, ohne in die Praxis von Religion einzuführen? In diesem Punkt erweist sich der Prozess der Säkularisierung durchaus als hilfreich: Wenn die Selbstverständlichkeiten schwinden, stößt man wieder auf das, was Religion im Wesen ausmacht, und bemerkt zugleich die Grenzen einer rein diskursiven Einführung „in“ Religion.

5.2. Die christliche Religion – Mitteilung und Unterweisung, Lehre und soziale Praxis

Dass eine ausschließlich rationale religiöse Erziehung letztlich ortlos ist, zeigt bereits ein Blick in die Geschichte: Die theologische Reflexion war immer nachrangig gegenüber der christlichen Praxis. Zu allen Zeiten war man sich darüber im Klaren: Die christliche Religion kann nicht mitgeteilt, ohne immer zugleich auch dargestellt zu werden. Bereits das Wort „Katechese“ besticht durch seine eindeutige Uneindeutigkeit. „Katecheo“ heißt „mitteilen“ und „unterweisen“. Es geht also um die Mitteilung einer

Botschaft und einer Unterweisung in ihr; Form und Inhalt einer Einführung in den Glauben können voneinander nicht getrennt werden. Derzeit wächst die Sensibilität dafür, „dass die Vermittlung des gelehrten Glaubens nicht ohne Bezug zum gelebten Glauben gelingen kann“¹⁶. Nochmals: in früheren Zeiten konnte sich der Religionsunterricht schon deshalb auf diskursive Elemente beschränken, weil die Einübung in den Glauben in Gemeinde und Familie vonstatten gingen.

Aber andererseits: Überschreiten wir nicht die Grenzen des Unterrichtsfachs Religion, wenn dort stärker in den Handlungsbezug gelebten Glaubens referiert wird? Muss der „Bezug zum gelebten Glauben“ mit Respekt auf die freie Entscheidung der Schülerinnen und Schüler nicht mit einer gewissen Distanz erfolgen?

Eine solche skrupulöse Skepsis wäre in anderen Fächern völlig absurd – vielleicht ist es hilfreich, einmal das eigene Feld zu verlassen und nach Analogien in anderen Fächern Ausschau zu halten:

Was würde man über einen Sportunterricht sagen, der nur aus Sporttheorie bestünde, ausschließlich im Klassenzimmer stattfinden würde, in dem sich die Kinder und Jugendlichen aber nicht bewegen, sich nicht körperlich betätigen und nicht spielen?

Wie würde man einen Musikunterricht qualifizieren, bei dem nicht gesungen wird, sondern höchstens Musik angehört, Partituren studiert und Musikerbiographien und Musikepochen und -stile gepaukt würden?

Was würde man von einem Kunstunterricht halten, bei dem auf ähnliche Weise auf jede praktische künstlerische Betätigung verzichtet und nur eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Kunst“ – evtl. mit Bildmaterial – stattfinden würde?

Ähnliches gilt aber auch für den Physikunterricht: Ist er vorstellbar ohne Experimente? Oder für den Sprachunterricht, der bei modernen Sprachen immer auch ein Sprech- und Konversationsunterricht sein muss. Oder für den Wirtschaftsunterricht, von dem aus Börsenspiele organisiert werden. „Das Vertrautmachen mit einer sozialen Praxis ist keine Besonderheit des Religionsunterrichts“¹⁷, heißt es im Bischofswort.

Ein Unterrichtsgegenstand erfordert also eine je eigene Art der Inszenierung, will man ihm und den Zielbeschreibungen im Kontext schulischen Lernens gerecht werden.

Lässt sich diese Argumentationsstruktur auch auf den Religionsunterricht übertragen? Welcher Art von Inszenierung bedarf es in diesem Fach? Die Ausgangsthese dieses Beitrags lautet: Ein Unterricht, in dem nur „über“ Religion gesprochen wird, also mehr oder weniger Religionskunde, ist dem Gegenstand nicht angemessen. Das werde ich auf verschiedenen Ebenen zu entfalten versuchen. Gleichzeitig wird einerseits darüber nachzudenken sein, woher die eingangs beschriebenen Skrupel herrühren und wo andererseits auch Grenzen für eine Inszenierung von Religion liegen.

5.3. „To do things with words“ – zur Besonderheit religiöser Sprache

Wissenschaftstheoretisch wird die veränderte Profilierung religiösen Lernens meines Erachtens am angemessensten mit dem Konzept eines „performativen Religionsunterrichts“ beschrieben, welches als theoretischer Rahmen die konkreten Erfahrungsfelder zu bündeln vermag und dafür sorgt, dass Religion „in Form bleibt“. Um systematisch die Eigenart von „Religion“ in den Blick zu bekommen, helfen Ansätze aus der Sprachphilosophie weiter, die hier nur angedeutet werden können:

Die Sprechakttheorie gibt Auskunft über die Gestalt und Funktion von Sprache: Es gibt eigentümliche sprachliche Handlungen, die nicht nur etwas aussagen, sondern zugleich eine Wirklichkeit setzen: „How to do things with words“, lautet der Originaltitel eines Werks von John Austin: „Ich verspreche dir“, „ich schwöre“, „ich wette“ wären beispielsweise solche „performativen“ Äußerungen. Indem wir solche Sätze äußern, vollziehen wir zugleich eine Handlung, die auch Folgen hat.¹⁸

Die religiöse Sprache gehört auch zu den eigentümlichen performativen Sprachformen: Mit den sprachlichen Handlungen der Religion, einem Gebet, einem Segen, einem Lob-Psalm, einem Gelübde wird bereits eine Wirklichkeit gesetzt: Es wird gebetet, gesegnet, etwas gelobt und versprochen.¹⁹

Kann ich nun die Bedeutung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises und eines Versprechens begreifen, ohne diese Akte selber vollzogen zu haben? Diese Grunddynamik eines Zusammenhangs von Aussage und Vollzug oder genauer der Erschließung der Bedeutung einer Aussage über ihren Vollzug lässt sich unschwer auch auf andere religiöse Phänomene übertragen: Kann ich die Ethik des Christentums ohne Bezug auf eine sozial-karitative Vollzugsform begreifen? Und lässt sich diese lediglich in papierener Form unterrichtlich adäquat erfassen? Die deutschen Bischöfe schreiben hierzu im aktuellen Dokument zum Religi-

onsunterricht: „Denn ohne die Begegnung mit gelebtem Glauben kann die Lebensbedeutung des gelehrten Glaubens nicht erschlossen werden“²⁰.

5.4. Vom Überschuss der Form

Theologisch kann ich das mit einer weiteren Argumentationsstruktur untermauern: Georg Baudler meint, die Gefahr eines dominant diskursiven Religionsunterrichts bestünde darin, dass hier der Überschuss der Form von Religion verschenkt würde, der aber unlösbar zu ihrem Inhalt gehöre. Alle Beispiele, die im übernächsten Kapitel angefügt sind, belegen diese These, der Religionsunterricht müsse neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben erhalten!²¹

Das Ziel müsse es also sein, nicht nur über Religion zu reden, sondern Religion zum Sprechen und in Bewegung zu bringen. Denn Religion kann nur verständlich werden, wenn sie auch inszeniert wird; hier passt die schöne Formel: „vom Mehrwert der Religion, wenn sie in Form bleibt“. Denn die „Erschließung der Christentums-Praxis kann sich nicht nur in diskursiver Sprache vollziehen, sie verlangt vielmehr nach szenischer und gestischer, leiblicher und räumlicher Darstellung“²². Daraus folgt für Bernhard Dressler: „Im Religionsunterricht selbst muss Religion als eine Kultur symbolischer Kommunikation Platz gewinnen“²³, weil nur so Religion erfahren und begriffen werden kann!

5.5. Bescheidwissen über Religion und Glaube durch Erfahrungsfelder gelebter Religion

Wenn es im Bischofspapier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“²⁴ heißt, im RU gehe es „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“, so kommt das noch nicht an den Anspruch eines performativen Konzepts heran, das deutlicher integrativ angelegt ist: Durch die Ermöglichung von Religion kann die Dynamik religiöser und christlicher Welterfahrung in ihrer Tiefendimension verstanden werden.²⁵ Die These lautet im Umkehrschluss: ein reines „Bescheidwissen über Religion und Glaube“ ist überhaupt nicht möglich, wenn nicht eine Annäherung an seine gelebten Erfahrungstiefe erfolgt.

Insofern müssen nach Hans Schmid im Religionsunterricht dissoziative (reden über) mit assoziativen Elementen (reden mit) ergänzt werden.²⁶ Innerhalb eines solchen Konzepts erhält auch die Tradition eine neue Rolle; sie kommt nicht nur diskursiv, sondern auch handlungsbezogen ins Spiel. Die Frage lautet also:

Wo wird Religion konkret? Es ist eine religionspädagogische Wahrnehmungs-Aufgabe, zu schauen, wo Religion ihre Wirkung entfaltet. Um es nochmals mit einem Ausdruck der Sprechakttheorie zu vertiefen: Nicht nur die Semantik, sondern auch die Pragmatik von Religion interessiert, deshalb besteht die Aufgabe darin, die illokutionäre Kraft von Religion und religiöser Sprache zu entdecken, zu inszenieren und auf ihre Plausibilität hin zu überprüfen.

6. Der Lernprozess:

„erkennen“ ist mehr als „wissen“

Ein solcher Religionsunterricht muss didaktisch dem verpflichtet sein, was Georg Hilger mit dem Begriff der „produktiven Verlangsamung“ umschrieben hat.²⁷ Das dreischrittige Modell eines ästhetisch orientierten Religionsunterrichts (sinnliche Wahrnehmung – gedankliche Durchdringung – praktische Gestaltung) stellt mehr als nur eine methodische Aufeinanderfolge verschiedener didaktischer Handlungsschritte dar; es sollte als Hermeneutik religiösen Lernens schlechthin und Kriteriologie gelingenden Religionsunterrichts verstanden werden, da es als integratives Muster entsprechende Einseitigkeiten (z.B. „nur“ kognitive oder „nur“ handlungsbezogene Verfahren) vermeidet.

Gerade angesichts der gelegentlich verengten Diskussion um Grundwissenskataloge und Bildungsstandards erscheint der Hinweis angebracht, dass Erkenntnisprozesse weit mehr sind als reine Wissensprozesse.

Das bedeutet zunächst einmal eine Schwerpunktverlagerung auf diejenigen Lernebenen, die im traditionellen Unterricht vernachlässigt werden: „Was ich berühre, berührt mich“, meint Elisabeth Buck einleitend zum Konzept eines „Bewegten Religionsunterrichts“²⁸. Wir wissen aus der Lernpsychologie, dass träges Wissen nur vermieden werden kann, wenn motivationale, situative und emotionale Aspekte einbezogen werden und die verschiedenen Wissensdomänen des expliziten, impliziten und bildlichen Wissens miteinander verschränkt werden.²⁹ Ein solcher Fokus enthält natürlich auch eine schulkritische Spitze: „Die größte Schande der Pädagogik ist, dass wir aus neugierigen, tatenlustigen Kindern Stillhalte- und Mitschreibeschüler machen“³⁰, meint Hartmut von Hentig.

Mit einer Didaktik der Aneignung, die lerntheoretisch mit einer konstruktivistischen Religionspädagogik³¹ untermauert werden kann, lässt sich der garstige Graben zwischen modernem Subjekt und kirchlicher Religion überbrücken: Es geht um die Er-

möglichung individueller Lernprozesse in sozialen Zusammenhängen und in anregenden Lernlandschaften. Wenn die Erfahrungen heutiger Menschen und tradierter Religion so weit auseinanderklaffen, dann sind nach Peter Berger sowohl deduktive wie reduktive Verfahren nicht ausreichend; vielmehr spricht vieles für ein induktives Verfahren, welches Werner Ritter so interpretiert: „Einmal wird die menschliche Erfahrung als Ausgangspunkt religiöser Reflexion verstanden, zum anderen werden mittels unterschiedlicher Methoden jene Erfahrungen thematisiert, welche sich in verschiedenen Religionstraditionen verdichtet haben, damit sie zu gegenwärtigen Erfahrungen in eine produktive Beziehung gebracht werden“³².

Diese Schwerpunktverlagerung kann andererseits didaktisch aber auch zur neuen Einseitigkeit führen, wenn diskursive Elemente zugunsten handlungsorientierter völlig ausgeblendet werden. Deshalb muss im Folgenden immer auch (selbst-)kritisch darauf geachtet werden, dass Erfahrung und Reflexion im rechten Verhältnis zueinander didaktisch entfaltet werden.

Vor dem Hintergrund dieser knappen theoretischen Ausführungen zur Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts sollen im nächsten Kapitel zentrale Inszenierungsfelder beschrieben werden, die allesamt die These veranschaulichen: Es bedarf einer stärkeren Erfahrungsorientierung religiösen Lernens an allen Lernorten, um dem Gegenstand, den lernenden Subjekten und den Prozessmodalitäten religiösen Lernens gerecht zu werden.

7. Inszenierungsfelder eines performativen Religionsunterrichts

Religionsunterricht heute sollte in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen subjekt-, erfahrungs- und prozessorientiert angelegt sein. Zugleich muss dieser Ansatz von vorneherein vor einem Missverständnis geschützt werden, nämlich der Mutmaßung, ein solches Bildungskonzept reduziere den Bildungsbegriff auf eine subjektivistische Nabelschau – „mich selber bilden, wie ich bin“, wie Goethes Wilhelm Meister meint.³³ Bildung funktioniert auch als konstruktivistische Selbstbildung nicht ohne Inhalt. „Sich-Bilden heißt, sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, der Religion zu erschließen“, heißt es im so genannten „Bildungs-Papier“ der Deutschen Bischöfe aus dem Jahre 1996.³⁴

Das bedeutet: Religiöses Orientierungswissen der Tradition ist unabdingbar – als materialer Grund jeglicher Bildungsprozesse.

In der Auseinandersetzung damit entwickeln Kinder und Jugendliche ihre Identität.

Das Fach muss also „in Religion“ einführen und darf sich dabei nicht auf einen Unterricht „über Religion“ beschränken. Einige der vielfältigen Felder, in denen ein diskursives „Reden über Religion“ durch „Erfahrungen in Religion“ nicht ersetzt, sondern ergänzt und vertieft werden können, sollen im Folgenden vorgestellt werden:

- nicht nur „über“ Religion sprechen, sondern das Fach so konzipieren, dass Kinder und Jugendliche mit ihren Fragen und Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen;
- nicht nur „über“ Gemeinde und Gemeinschaft etc. sprechen, sondern Gemeinschaft auf jugendgemäße Weise inszenieren;
- nicht nur „über“ Moral diskutieren, sondern ethisches Verhalten einüben;
- nicht nur „über“ Kirchen nachdenken, sondern in Kirchen Haltungen, Lieder, Riten ausprobieren;
- nicht nur „über“ Meditation reden, sondern meditative Elemente erproben;
- nicht nur „über“ Gebet und Liturgie sprechen, sondern zum experimentellen Beten und liturgischen Handeln anleiten und diese Erfahrung auch reflektieren;
- nicht nur „über“ biblische Texte sprechen, sondern sich von den biblischen Erzählern in Geschichten verwickeln lassen, sie als Spiegelungsfolien und Resonanzräume für eigene Erfahrungen werden lassen;
- nicht nur „über“ religiöse Kunstwerke reden, sondern selbst dem Glauben einen künstlerischen Ausdruck verleihen;
- nicht nur etwas „über“ andere Religionen kennen lernen, sondern Menschen einer anderen Religion begegnen;
- nicht nur „über“ Sakramente und ihre Symbole und Symbolhandlungen sprechen, sondern die heilsame Bedeutung ritueller Handlungen („to do things with words“) erspüren;
- sich nicht nur „über“ Mönche, andere exotische Christen oder local heroes wundern, sondern in der Begegnung Nähe und Distanz spüren;

Bildungsprozesse im performativen RU



- nicht nur „über“ vergangene Geschichte etwas nachlesen, sondern Erinnerungsorte aufsuchen.

7.1. Im Mittelpunkt der Mensch

Der erste Erfahrungs-Gegenstand sind die Kinder und Jugendlichen selber. Im Religionsunterricht müssen die Schüler/innen immer wieder selbst mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen, ihren Lebenswelten und Anfragen zum Thema werden. Wenn der Mensch das Ziel Gottes ist³⁵, was ist dann das Ziel des Religionsunterrichts? Auch in Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen und besonders mit dem Bildungsgegenstand „Religion“ müssen Kinder und Jugendliche konsequent zu einem Selbstaussdruck befähigt und angehalten werden. Dieser markante erste Punkt hat auch eine wichtige bildungspolitische Dimension: Angesichts der fortschreitenden Ökonomisierung von Bildung (die Sprache der Ökonomie ersetzt derzeit schleichend die Sprache der Pädagogik – man spricht beispielsweise von Deregulierung, Autonomisierung, Qualitätssicherung und Evaluation von Schule) stellt gerade ein biographisch und lebensweltlich angelegter Religionsunterricht einen wichtigen Brückenpfeiler für einen subjektorientierten Bildungsbegriff dar. Deshalb muss das Fach Religionsunterricht so konzipiert sein, dass Kinder und Jugendliche als Subjekte des Lernens radikal in der Mitte stehen!³⁶

7.2. **Gemeinschaftserfahrung**
Im diakonischen Konzept des Religionsunterrichts wird der Beitrag des Religionsunterrichts für den Bildungs- und Erziehungsauftrag des öffentlichen Schulwesens in zweierlei Hinsicht entfaltet (das wird dann in allen kirchlichen Dokumenten und Lehrplänen auf ähnliche Weise formuliert): Der Religionsunterricht trägt bei zur Identitätsbildung heutiger Kinder und Jugendlicher und zur Humanisierung des Schullebens. Vom zweiten Aspekt aus hat der Religionsunterricht also eine gemeinschaftsstiftende Funktion am Handlungsort Schule. Dies bezieht sich auf die Klassengemeinschaft genauso wie auf die Schulgemeinschaft: Maßnahmen der Schulpastoral, Besinnungstage, aber auch klassenübergreifende Projekte und Projektgruppen.

7.3. Ethische Handlungsfelder

Es reicht nicht aus, dass SchülerInnen die Thesen der Bergpredigt auswendig lernen oder über ihren Geltungsbereich klug diskutieren, sie müssen diese in ihrem Anspruch und ihrer Humanität im Leben und am eigenen Leib erfahren, weil sie nur so ein „zu einem vertieften Verständnis der Zuwendung Jesus zu den Armen gelangen und den Einsatz für Arme und Erniedrigte als konkrete Form der Nachfolge Jesu deuten“³⁷. Ethische Urteile bewähren sich im ethischen Handeln. Fritz Oser formuliert als erstes seiner „zehn Gebote der Moralerziehung“: „Keine moralische Stimulierung zu höherer Stufe ohne Stimulierung moralischer Handlung“³⁸; diskursethische Ansätze müssen mit handlungstheoretischen ergänzt werden.

Die Ethik des Christentums erfährt man am besten am eigenen Leib: Es müssen nicht immer nur die großen Compassion-Projekte³⁹ sein, auch wenn es wünschenswert wäre, dass an jeder Schule in einer Mittelstufenklasse ein mehrtägiges Sozialprojekt genauso selbstverständlich wäre wie das Schulkonzert, das Sportfest oder das Börsenspiel. Auch in kleinerem Rahmen kann sozial-caritatives Handeln eingeübt werden. Unsere österreichischen Nachbarn machen es uns zudem erfolgreich vor, dass die Integration von Behinderten in Regelschulen durchaus möglich ist!

7.4. Kirchenraumerfahrung

Den heiligen, auratischen Charakter eines Kirchenraums lernt man weder über die Didaktik des Arbeitsblattes noch durch kulturgeschichtlich angelegte Kirchenführungen kennen. Für viele SchülerInnen stellt der Kirchenraum keine vertraute Umgebung mehr dar: Sie sind als konfessionelle Analphabeten nicht a priori in der Lage, Kirche als auratischen Raum zu empfinden und die immanenten semantischen religiösen Codes zu erschließen. Deshalb ist es so wichtig, dass Kinder und Jugendliche im Kirchenraum Haltungen, Lieder, Riten ausprobieren. Auf diese Weise können sie mit allen Sinnen räumlich manifestierten „Glauben in Tradition“ erfahren und bekommen ein Gespür für den Umgang mit heiligen Räumen.⁴⁰

7.5. Spirituelle Erfahrung

Ein Gespür für Re-Ligio(n), die Rückbindung an die Größe, die uns unbedingt angeht, erwirbt man sich über reflektierende kognitive Akte. „Über“ die Tiefendimension von Religion kann und muss man auch reden; Geschmack gewinnen wird man dadurch nicht. Wer Religion begreifen will, muss den Modus der Weltwahrnehmung von Religion kennen lernen. Damit SchülerInnen

lernen, „hinter die Dinge zu sehen“, sind spirituelle Grunderfahrungen im Religionsunterricht so wichtig.⁴¹ Insofern braucht ein Religionsunterricht, der sowohl dem eigenartigen Gegenstand „Religion“ als auch dessen Modus eines Zugriffs auf Wirklichkeit angemessen ist, eine deutliche spirituelle, meditative und liturgische Ausprägung,⁴² denn gerade „Liturgie zeigt ‚Religion in Form‘“⁴³. Dabei muss realistisch davon ausgegangen werden, dass das, was im Religionsunterricht leistbar ist, auf der Ebene der experimentellen Vorerfahrung angesiedelt ist; deshalb sprechen wir beispielsweise nicht von „Meditation im Religionsunterricht“ sondern vorsichtiger von der Erprobung „meditativer Elemente“. Dennoch kann Unterricht durch erprobende Rückgriffe auf spirituelle Elemente des Christentums weit intensivere Eindrücke hinterlassen als „nur“ ein diskursiver Zugriff, wie an einem Beispiel gezeigt werden soll: Informationen über Taizé kann man auch über Texte und Filmdokumente vermitteln; den Geist von Taizé kann man am ehesten erspüren, wenn im Meditationsraum Gesänge aus Taizé meditativ erfahrbar werden. Dass diese Gesänge zur alltäglichen Praxis der SchülerInnen werden oder sie in den nächsten Ferien nach Taizé fahren, wird nicht das primäre Ziel einer solchen Inszenierung sein.

7.6. Biblische Texte als Resonanzräume für eigene Erfahrungen

Dass auch heutige Bibeldidaktik einem erfahrungsorientierten Ansatz verpflichtet ist, brauche ich nicht weiter ausführen.⁴⁴ Gerade in den letzten Jahren wurden dazu vielfältige Modelle entwickelt, auch in der Diözese Passau, wenn ich nur an das Projekt von Manuel Stinglhammer mit dem Titel „Jesus in Burghausen“ erinnere:⁴⁵ Es geht darum, sich von den biblischen Erzählern in Geschichten verwickeln zu lassen, sie als Spiegelungsfolien und Resonanzräume für eigene Erfahrungen zu nutzen.

7.7. Die Glauben (handwerklich) ausdrücken

Glaube wird dann handgreiflich, wenn man im Religionsunterricht nicht nur rezeptiv über Kunstwerke spricht, sondern selbst schöpferisch künstlerisch tätig wird. Dies entspricht der Grunddynamik, den im Unterricht vermittelten Eindrücken auch einen adäquaten subjektiven Ausdruck zu verschaffen. Gerade wenn hier Lernprodukte (Bilder, Collagen, Kirchenfenster, bearbeitete Ytongsteine, Ausstellungen, Power-Point-Präsentationen ...) entstehen, werden diese auch einem kommunikativen Austausch zugänglich. Solche Lernwege haben einen eminent konfessorischen Charakter, weil Kinder und Jugendliche hier lernen, ih-

rem Glauben einen künstlerischen Ausdruck zu verleihen und dafür geradestehen.

7.8. Interreligiöse Begegnungen

Es gehört zu den Standards interreligiösen Lernens oder einer Didaktik der Weltreligionen, dass es hierbei nicht in erster Linie um die trockenen Glaubenslehren einer fremden Religion geht, sondern um das Kennenlernen von gelebten Ausprägungen von Religion. Von daher interessieren in erster Linie die Menschen, die eine andere Religion leben. Insofern muss es das Ziel sein, nach den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten immer wieder den unmittelbaren Kontakt mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit zu suchen und entsprechende Projekte zu inszenieren,⁴⁶ um die Gretchen-Frage zu stellen: „Wie hältst du’s mit deiner Religion?“

7.9. Heilsame Riten erspüren

Die oben angerissene Theorie des Performativen „how to do things with words“ erhält eine besondere Bedeutung, wenn man sie auf die heilsamen Handlungen einer Religion anwendet. Sakramente und ihre Symbole, Symbolhandlungen, heilige Riten werden in ihrer wohltuenden und heilbringenden Wirkung erst im Tun selbst erfahrbar. Man wird im Religionsunterricht über den Segen, den Jakob von seinem Vater erhält, die Bedeutung des Chrisams bei der Firmung oder die Bedeutung von verschiedenen Gebetshaltungen auch reden; eine erfahrungsorientierte Tiefendimension erlangen solche Gespräche, wenn man die heilende Bedeutung ritueller Handlungen („Religion tut gut!“) am eigenen Leib erspürt. Solche Riten „müssen getan werden, um verstanden zu werden“⁴⁷. Und wenn Schüler entsprechende Riten (die Bekreuzigung mit Weihwasser, wenn sie die Wohnung verlassen; den Blasius-Segen, das Aschenkreuz, den Empfang des eucharistischen Brotes) nicht mehr gewohnheitsmäßig kennen, muss der Religionsunterricht selbst mit ritualisierenden Elementen gestaltet sein.

7.10. Lernen an fremden Biografien

Kinder und Jugendliche, denen selbst die eigene Religion fremd ist, lernen diese am besten über interpersonelle Spiegelungen kennen. Das Projekt „Local heroes“ (www.ktf.uni-passau.de/local-heroes) ist diesem Grundgedanken verpflichtet. In der virtuellen oder realen Begegnung mit Menschen, die in gestufter Radikalität Christsein oder einfach nur altruistisches Menschsein leben und die Herausforderungen des Alltags annehmen, spüren SchülerInnen Nähe und Distanz und erhalten Orientierung für

eigene Lebensentscheidungen. Die Palette möglicher Vorbilder ist groß – der Himmel Aller-Heiligen ist weit! –: dies reicht von den großen Heiligen und Helden der (Kirchen-)Geschichte und biblischen Personen über die „Helden des Alltags“ – Menschen wie du und ich, die einmal in ihrem Leben etwas Besonderes getan haben, kirchlichen Mitarbeitern, Engagierten in Umweltgruppen oder Sozialeinrichtungen bis hin zu den Medienhelden und Stars der Jugendkultur.⁴⁸

7.11. Lebendige Geschichte erfahren

(Kirchen-)Geschichtliche Themen gehören nachweislich zu den unbeliebtesten Themen im (Religions-)Unterricht. Dies hängt natürlich mit der Lebensferne des Gegenstands zusammen, die sich häufig auch in einer wenig liebevollen Präsentation niederschlägt. Auch hierzu gibt es überzeugende handlungsorientierte Gegenkonzepte⁴⁹, wo nicht nur „über“ vergangene Geschichte etwas nachgelesen wird, sondern man Erinnerungsorte aufsucht. Solche phänomenologische Verfahren bestechen in mehrfacher Hinsicht: Sie nehmen ihren Ausgang von heute noch wahrnehmbaren Auswirkungen geschichtlicher Ereignisse, sie laden zum Entdecken und Erkunden ein und sie ermöglichen eine Präsentation der Lernprodukte. Gerade im Primarbereich ist Kirchengeschichte immer die Geschichte des Nahbereichs. Solche Entdeckungsreisen können beispielsweise auf einen Friedhof führen, zur Erkundung der Orts- und Heimatgeschichte oder zur Spurensuche nach besonders markanten Personen des Nahraums (z.B. in Kaufbeuren: die selige Creszentia, im Rottal: der selige Bruder Konrad).

7.12. Inszenierung – nicht nur im Religionsunterricht

Die beschriebene Grunddynamik einer performativen Religionspädagogik lässt sich auch auf andere Handlungsorte als den Religionsunterricht übertragen: Auch in der Jugendarbeit und in der Gemeindekatechese haben aus guten Gründen projekt- und handlungsorientierte Lernformen Konjunktur: Ich denke beispielsweise an den Projektcharakter bei der Firmvorbereitung (ein Firmpass mit unterschiedlichen Projekt-Elementen), die Bedeutung von Wegliturgien bei der Erstkommunion-Katechese oder den Eventcharakter in der Jugendarbeit (von den 72-Stunden-Aktionen bis zum Weltjugendtag).

Die „Sehnsucht nach mehr“ von Jugendlichen erfordert auch in Katechese und Jugendarbeit eine erfahrungsdichte Inszenierung.

8. Wie viel Religion darf sein?

Die breite Palette der dargestellten Handlungsmöglichkeiten mag den einen faszinieren, den andern aber abschrecken: Überfordert das nicht den normalen Unterricht? Führt das nicht letztlich dazu, dass Lehrer nur noch mit einem schlechten Gewissen umherlaufen angesichts dessen, was wünschenswert wäre?

Deshalb muss deutlich gesagt werden: Man sollte Realist bleiben und die kontextuellen Grenzen der Institution Schule anerkennen. Viele der beschriebenen Möglichkeiten würden besser organisiert werden können, wenn wir „Schule neu denken“⁵⁰ würden. Solange dies nicht der Fall ist, müssen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten Grenzen ausgelotet und Handlungsfelder aufgetan werden. Die Projektideen und Vorschläge sollen hierzu motivieren.

Der spannende Focus, mit dem im Folgenden das Grundkonzept eines performativen Religionsunterrichts vor dem Hintergrund der beschriebenen Praxisfelder nochmals kritisch reflektiert werden soll, ist eher konzeptioneller Art: Wie viel Religion darf überhaupt sein? Und passt der Begriff der „Inszenierung“?

8.1. Inszenierung – ein umstrittener Begriff

Mehrmals in diesem Beitrag wurde der Begriff „Inszenierung von Religion“ verwendet. Er provoziert vielleicht. Kann man Religion oder gar Glaube inszenieren? Theologisch lautet die Antwort eindeutig „nein“. Die gläubige Antwort des Menschen auf das vorausgehende Heilsangebot Gottes lässt sich nicht produzieren, schon gar nicht außengesteuert und im Kontext eines verpflichtenden schulischen Religionsunterrichts. Aber Lehrende können durchaus Umgebungen schaffen, in denen die Sensibilität für und die Plausibilität und Identität von Religion gefördert werden kann.

Der Begriff der „Inszenierung“ will aber auch einen weiteren Aspekt zum Ausdruck bringen: Jede Form von Erfahrungs-Ermöglichung im Religionsunterricht trägt den Charakter eines spielerischen Probehandelns. Das Spiel ist etwas sehr Ernstes und Regelmäßiges, es ist emotional geprägt und kommunikativ ausgehandelt, hat andererseits aber seinen begrenzten Raum und seine begrenzte Zeit. Damit unterscheidet sich die „Inszenierung von Religion“ auch von Katechese: Der Respekt vor anderen existentiellen und lebensgeschichtlichen Entscheidungen verbietet es, über den Unterricht hinausreichende Konsequenzen „in Sachen Religion“ verbindlich vorzuschreiben. Es handelt sich also bei allen Formen der Inszenierung von Religion um ernsthafte,

aber unverbindliche Tastversuche, ein Kennenlernen der Konnotationen von Religion, die für viele SchülerInnen eine fremde Welt darstellen. Auf einladende Weise soll Religionsunterricht „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher) wecken.

8.2. Grenzüberschreitungen?

Trotzdem nochmals die Rückfrage: Bearbeitet man die beigefügte Liste möglicher Handlungsfelder, so beschleicht vielleicht doch beim einen oder anderen Feld Unbehagen. Darf man tatsächlich SchülerInnen zu etwas veranlassen? Ist das nicht zu vereinnahmend? Nebenbei bemerkt: Kein Sportlehrer, Musiklehrer, keine Handarbeits- oder Englischlehrerin würde auf ihr Fach bezogen diese Anfrage verstehen. Schule versteht sich als verpflichtende Veranstaltung für alle Kinder und Jugendliche, zumindest im schulpflichtigen Alter. In diesem gesellschaftlichen Zwangsaggregat werden Schüler immer auch zu Erfahrungen motiviert / veranlasst / gezwungen, die sie möglicherweise freiwillig nicht angehen würden. Schule nötigt Schülern Erfahrungen auf, die Erwachsene für sinnvoll erachten. Das sehen im Konkreten die betroffenen Schüler ganz anders: Der pummelige Tobias muss über den Kasten springen, der handwerklich ungeschickte Jonathan etwas zusammenkleben oder gar häkeln, die unmusikalisches Corinna singen.

Von dieser Perspektive aus betrachtet bin ich zunehmend selbstkritisch, ob nicht im Religionsunterricht häufig zu defensiv argumentiert wird, wenn es darum geht, Kindern und Jugendlichen fremde Erfahrungen zuzumuten.

8.3. Grenzziehungen

Dennoch halte ich es angesichts der historischen Altlasten für sinnvoll, nach Entlastungsargumenten Ausschau zu halten, um den Verdacht eines Rückfalls in überwundene katechetisch eingeführte Zeiten im Religionsunterricht auszuräumen:

- Ein erstes Entlastungsargument: Es handelt sich bei performativen Lernformen um ein Probehandeln „auf Zeit“. SchülerInnen sollen etwas ausprobieren aus dem Angebot christlicher Tradition, sie sollen sich auf neue Erfahrungen einlassen, ohne dass daraus eine dauerhafte existentielle Haltung werden muss. Auch dieser Ansatz unterscheidet sich nicht von anderen Fächern: Man mutet Kindern und Jugendlichen zu, dass sie im Sportunterricht turnen, im Musikunterricht singen, sich im Kunstunterricht künstlerisch betätigen, in

Deutsch einen Aufsatz schreiben und in englischer Sprache Konversation betreiben, ohne dass sie Leistungssportler, Sänger, Künstler, Journalist oder Übersetzer werden müssten.

- Ein zweites Entlastungsargument: Wenn im Unterricht dissoziative mit assoziativen Elementen ergänzt werden⁵¹, dann geschieht dies also auf experimentelle Weise, gelegentlich sehr sprunghaft und zumeist punktuell. Außerdem sollte das Erfahrungsangebot breit genug sein, um individuelle Füllungen vorzunehmen. Man nennt das ein Arbeiten mit „offenen Strukturen“. Um es an einem Beispiel anzudeuten: Wenn Kinder beispielsweise nach der Tsunami-Katastrophe über die Theodizee-Frage nachdenken, wieso dies Gott zugelassen habe, und ihr Nachdenken in eine Gebetsform bringen sollen, dann können bei solchen Prozessen Bittgebete für die Verstorbenen oder ihre Angehörigen, Anfragen an Gott oder eigene Ratlosigkeit zum Ausdruck kommen.
- Ein drittes Entlastungsargument: Probeaufenthalte in religiösen Welten beinhalten immer auch Fremdheitserfahrungen.⁵² Einige Schüler werden sich nach dem Ausprobieren eindeutig positionieren („das ist nichts für mich“), andere finden vielleicht daran Geschmack. In einer Mittelstufenklasse wurde nach dem ersten Hören eines Taize-Lieds beispielsweise spontan geäußert: „af a soa Musik warn ma eha ned aus“; nach der meditativen Erfahrung der Taize-Spiritualität über eine Unterrichtsstunde hinweg äußerten immerhin einige Schüler: „des woar goa ned so schlecht“ – in der niederbayerischen Sprachform ist das schon fast ein Superlativ!
- Und ein viertes Entlastungsargument: Wenn wir davon sprechen, man müsse „Religion inszenieren und reflektieren“ oder die Partizipationskompetenz müsse die Deutekompetenz ergänzen, so sind jeweils beide Pole als gleich wichtig zu erachten. Religionsunterricht ist als ordentliches Unterrichtsfach immer auch Unterricht „über“ Religion. Deshalb erscheint mir in der Auflistung von Handlungsmöglichkeiten die Doppelpoligkeit „nicht nur“ – „sondern auch“ so bedeutsam zu sein. Das Anliegen eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts würde missverstanden, wenn man dabei völlig auf diskursive Akte verzichten würde – das ist ja gerade die Gefahr von Unterrichtsmodellen, die sich „ganzheitlich“ nennen, diesen Anspruch aber häufig nicht einlösen, weil sie auf kognitive Durchdringung und den kommunikativen Aus-

tausch verzichten. Auch um den Vorwurf der Grenzüberschreitung zu entkräften, scheint es mir wichtig zu sein, darauf zu verweisen, dass im Religionsunterricht keine religiöse Erfahrung ermöglicht werden darf, die nicht zugleich auch einer Reflexion unterzogen wird, weil damit eine Distanz zur Erfahrung möglich wird.⁵³ „Was macht das mit mir?“, könnte eine Grundformel für alle sozialen, meditativen, liturgischen oder existentiellen Erfahrungen sein. Durch solche Akte einer distanzierten Reflexion, Meta-Kommunikation und den entsprechenden Austausch in der Lerngruppe werden SchülerInnen entscheidungsfähig, handlungsmächtig und religiös dialogfähig⁵⁴, entdecken die Qualität eines probehaften Zugriffs auf fremde Religion, finden Geschmack oder entscheiden sich gegen bestimmte Riten, Modelle, Praktiken. Wir laden zu einer Praxis ein, deren nachhaltige Praktizierung selbstverständlich nicht vorgeschrieben werden kann! Man kann hier vom respektvollen und zugleich entschiedenen Umgang der französischen Bischöfe mit der Postmoderne lernen, die in ihrer säkularen Gesellschaft Mut zusprechen, den Glauben vorzuschlagen.

Der Verdacht, ein solches Plädoyer für einen performativen Religionsunterricht bedeute einen Rückfall in zu Recht kritisierte deduktionistische Phasen vereinnahmender missionarischer Katechese, kann auch mit einem nochmaligen Verweis auf die grundlegende Lerntheorie des Konstruktivismus ausgeräumt werden:⁵⁵ Gerade der Respekt vor der Selbst-Konstruktion jeglicher Lernender, die aus einer postmodernen Palette von Sinndeutungen Leben und Glauben konstruieren, ermöglicht es, selbstbewusst und entschieden „den Glauben vorzuschlagen“⁵⁶ und zum Ausprobieren und Reflektieren der Schätze christlicher Tradition einzuladen.

9. Kompetenzen der Lernenden und Lehrenden

9.1. Ziel heutigen RU

Ein performativer Religionsunterricht kann nur dann ohne Grenzüberschreitung gelingen, wenn man ihn konsequent im konzeptuellen Konzept eines Religionsunterrichts „nach Würzburg“ entwickelt. Wenn man deshalb über das Ziel heutigen Religionsunterrichts nachdenkt, muss man zunächst einige Zieloptionen ausblenden, die innerhalb eines „Religionsunterrichts für alle“ nicht tragfähig wären: Problematische Globalziele für alle Schüler wären das Erlangen einer konfessionellen Identität, die vollständige Eingliederung in die Kirche oder die Einübung

in den Glauben. Das alles wäre „zu viel“. Genauso problematisch, weil „zu wenig“ wäre nur ein Wissen über Religion.

Wenn heute über das Ziel religiösen Lernens am Handlungsort Schule nachgedacht wird, dann fällt, gerade im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards, immer wieder der Begriff der „religiösen Kompetenz“. Rudolf Englert hat dies in dreifacher Hinsicht als Fähigkeit zur religiösen Weltdeutung, Fähigkeit zur Interpretation religiöser Traditionen und Fähigkeit zur persönlichen religiösen Positionierung beschrieben.⁵⁷ Diese Beschreibung ist zwar einerseits innovativ, weil die individuelle Entwicklung einer religiösen Gestalt in den Blick kommt. Sie ist andererseits noch der Ebene einer reflektierten Auseinandersetzung mit Religion verhaftet. Wie bereits oben erwähnt halte ich den Vorschlag von Dietrich Benner für weiterführend:⁵⁸ die Deutungs-Kompetenz müsse mit einer Partizipationskompetenz ergänzt werden, denn wenn originäre religiöse Erfahrungen fehlten, dann müssten diese im Unterricht erst zugänglich werden, um Wissen mit Erfahrung zu erweitern. Auch andere Konzepte, zum Beispiel die Formulierung von Kompetenzfeldern bei der Beschreibung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg⁵⁹, gehen in diese Richtung.

Meine eigene „Kompetenz-Formel“ in Fortführung dieser Beschreibungen lautet so: Lernende werden „in Sachen Religion“ kompetent, wenn sie in Auseinandersetzung mit den religiösen Konstruktionen anderer und unterstützt mit dem Deutungsangebot christlicher Tradition ein selbstständiges und vor der Vernunft verantwortbares Urteil in Fragen der Religion sowie je eigene religiöse Spuren entwickeln (Deutungs- und Partizipationskompetenz); dieser Prozess lässt sich in Teilbereichen auch operationalisieren und evaluieren.

9.2. Kompetenzen der Lehrenden

Abschließend stellt sich die Frage, welche Kompetenzen die Lehrenden benötigen, um einen solchen performativen Religionsunterricht zu gestalten. Der „professionstypische Habitus“⁶⁰ von Religionslehrer/innen umfasst selbstverständlich alle „normalen“ Lehrerkompetenzen sowie solche, die man für einen allgemeinen „guten“ Religionsunterricht benötigt (z.B. neben der Sach- und didaktischen Kompetenz vor allem die Wahrnehmungskompetenz). Deutlich wurde auch, dass viele der beschriebenen Unterrichtsideen über den Handlungsraum Schule hinausreichen. Das erfordert weit mehr Organisationstalent, als dies für einen normalen 45-Minuten-getakteten, Religionsunterricht vonnöten ist.

Für die spezielle Gestalt eines performativen Religionsunterrichts brauchen ReligionslehrerInnen in weit höherem Maße

- eine klar erkennbare **konfessionelle Identität**, weil Lehrende anders als in einer reinen Religionskunde und von einer „Beobachterperspektive“ aus⁶¹ als authentische Zeugen gelebten Christentums bei aller Individualität und Kritikfähigkeit, die bereits die Würzburger Synode Lehrern zugesteht, gleichsam als personale Medien veranschaulichen, inwiefern Form und Inhalt von Religion für sie selber zusammengehören;
- eine deutlich ausgeprägte **Spiritualität und liturgische Kompetenz**, weil die Inszenierung von Religion gerade in diesen Feldern Lehrende erfordert, die über Rollensicherheit und eine spirituelle Sensibilität verfügen;
- eine ausgeprägte **Beziehungsfähigkeit**, weil die permanente Fragestellung „was macht Religion mit mir?“ nur in offenen Kommunikationsformen adäquat bewältigt werden kann;
- besonders aber eine gelassene **Ambiguitätstoleranz** – die Fähigkeit, Widersprüche und Entscheidungen gegen Religion bzw. einzelne vorgestellte Erfahrungswelten respektvoll auszuhalten –, weil nur diese Haltung davor bewahrt, den beschriebenen Rahmen nicht zu überschreiten.

Ein Wahlspruch, der die Notwendigkeit einer Inszenierung von Religion untermauert, könnte ein Satz aus dem Exerzitien-Büchlein von Ignatius von Loyola bedeuten: „Nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genüge, sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen.“⁶² In diesem Sinne möchte ich Ihnen den Mut zur Inszenierung von Religion(sunterricht) wünschen.



Dr. Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau. Der Beitrag ist eine gekürzte Fassung des Vortrags, den Hans Mendl als Einleitungsreferat auf dem Arbeitsforum für Religionspädagogik am

21. März 2006 in Donauwörth gehalten hat.

Anmerkungen

- 1 Ingrid Blöching, *Das Schulgebet – Türöffner zu liturgischen Feiern*, in: *KatBl* 129 (2004), 415-419, hier 415.
- 2 Vgl. Michael Meyer-Blanck, *Liturgie und Ritual. Kirchlicher Gottes-*

- dienst oder Inszenierung von Religion durch Jugendliche? Neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben für den Religionsunterricht, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), *Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik*, Münster 2000, 349-358.
- 3 Vgl. auch die Basisversion dieses Beitrags: Hans Mendl, *Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts*, in: Bischöfliches Ordinariat Passau. Hauptabteilung Schulen und Hochschule (Hg.), *Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht*, Passau 1/2005, 4-16.
- 4 Erwin Ringel/Alfred Kirchmayer, *Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen*, Wien u.a. 1986.
- 5 Tilman Moser, *Gottesvergiftung*, Frankfurt a. M. 1976.
- 6 Edgar Forster, *Kathole oder Sozi? Ortsanschauungen des Edgar Forster*, München 2000, 8f.
- 7 Vgl. Frank McCourt, *Die Asche meiner Mutter*, München 1998, bes. 157-183; und Valentin Reitmajer, *Kindheit in Niederbayern: vor 50 Jahren*, Oberding 2000.
- 8 *KatBl* 36 (1910), 135.
- 9 Manfred Spitzer, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg u. Berlin 2002 und meine Kritik in: Hans Mendl, *Gehirnforschung gut, Religionsunterricht ungenügend. Eine Replik auf Manfred Spitzer*, in: VKRG inform. Mitgliederzeitschrift des Verbandes katholischer Religionslehrer/innen und Gemeindeferenten/innen im Kirchendienst 14 (1004), Heft 2, 17-19.
- 10 Wolfgang Nastainczyk, *Dokument einer Wende. Zehn Jahre Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*, in: *Regensburger RU-Notizen* 3/1984, 16-19.
- 11 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*, Bonn 1996, 18.
- 12 *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u.a. 4. A. 1976, 113-152. Hier der Abschnitt 2.5.1.
- 13 Bernhard Dressler, *Bildung – Religion – Kompetenz*, in: *ZPT* 56 (2004), 258-263, 263.
- 14 Dietrich Benner, *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, in: *Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 3 (2004), Heft 2, 22-36, hier 30.
- 15 Rudolf Englert, „Performativer Religionsunterricht?“ *Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth*, in: *rhs* 45 (2002), 32-36, 33.
- 16 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 24.
- 17 Ebd., 25.
- 18 Vgl. John L. Austin, *Zur Theorie der Sprechakte (How to to things with words)*, Stuttgart 1972.
- 19 Vgl. ebd. und Wim A. de Pater, *Der Sprechakt, seinen Glauben zu bekennen. Gottes Gegenwart in der Erschließungssprache christlicher Religion*, in: Heinrich Fries u.a., *Möglichkeiten des Redens über Gott*, Düsseldorf 1978, 31-56.
- 20 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Anm. 16), 15.
- 21 Vgl. Georg Baudler, *Liturgie und Ritual. Kirchlicher Gottesdienst oder Inszenierung von Religion durch Jugendliche? Neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben für den Religionsunterricht*, in: Groß, Engelbert/König, Klaus (Hg.), *Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik*, Münster 2000, 359-366, hier 366.
- 22 Vgl. Thomas Klie, Thomas/Silke Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 149.
- 23 Bernhard Dressler, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, in: *rhs* 45 (2002), 11-19, hier 11.
- 24 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 31.
- 25 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), Abschnitt 3.2.
- 26 Vgl. Hans Schmid, *Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem ‚Wozu‘ religiöser Bildung heute*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 50/2003, 49-57.
- 27 Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 315.
- 28 Elisabeth Buck, *Religion in Bewegung. Sekundarstufe I*, Göttingen 2005, 12.
- 29 Vgl. Hans Mendl, *Religiöse Wissen – was, wie und für wen?*, in: *KatBl* 128 (2003), 318-325, 320f.
- 30 Zitiert in Buck, *Religion in Bewegung* (Anm. 28), 12.
- 31 Vgl. Hans Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik*, Münster 2005.
- 32 Werner Ritter, *Der ‚Erfahrungsbegriff‘ – Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie*, in: Werner H. Ritter/Martin Rothgangel (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie*, Stuttgart u.a., 149-166, 158.
- 33 Vgl. Hans Mendl, *Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts*, WInzer 2004, 38-41.
- 34 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Anm. 24), 27.
- 35 Vgl. Paul Neuenzeit, *Ziel Gottes ist der Mensch. Zur Begründung ziel-*

- gerichteten Handelns im Religionsunterricht, in: KatBl 108 (1983), 809-819.
- 36 Vgl. Hans Mendl, *Im Mittelpunkt der Mensch* (Anm. 33).
- 37 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), 26.
- 38 Fritz Oser, *Moralpsychologische Perspektiven*, in: Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 81-109, 87.
- 39 Vgl. Lothar Kuld, Lothar/Stefan Gönninger, *Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000.
- 40 Vgl. Roland Degen/Ing Hansen (Hg.), *Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen*, Münster u.a. 1998; Margarete Luise Goecke-Seischab/Frieder Harz, *Komm, wir entdecken eine Kirche. Räume erspüren, Bilder verstehen, Symbole erleben. Tipps für Kindergarten, Grundschule und Familie*, München 2001; Christiane-B. Julius/Tessen vom Kameke/Thomas Klie/Anita Schürmann-Menzel, *Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxis-hilfe*, Loccum 1999; Vgl. Hans Mendl, *Im Mittelpunkt der Mensch* (Anm. 32), 67-73.
- 41 Vgl. ebd., 61-64.
- 42 Vgl. KatBl 129 (2004), Heft 6: *Liturgische Bildung*.
- 43 Klie/Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion* (Anm. 22), 147.
- 44 Vgl. Hans Mendl, *Auf dem Weg zu einer erfahrungsbezogenen existentiellen Bibeldidaktik*, in: Prisma. Informationen des Schulreferats/Religionspädagogisches Seminar Passau, Heft 1/2001, 6-13.
- 45 Vgl. Hans Mendl, *Im Mittelpunkt der Mensch* (Anm. 32), 87-89.
- 46 Vgl. Hans Mendl, *Wie hältst Du's mit Deiner Religion? Religion in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturen und Religionen am Paul-Klee-Gymnasium*, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, Heft 1/1998, 35-40.
- 47 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), 25.
- 48 Hans Mendl, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Überlegungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005.
- 49 Vgl. Markus Schiefer Ferrari, *Erinnerungsorte erkunden. Bedeutung und Notwendigkeit von Exkursionen im Religionsunterricht*, in: Kontakt 1/2004, 6-14.
- 50 Vgl. Hartmut von Hentig, *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, Weinheim 2004.
- 51 Vgl. Hans Schmid, *Mehr als Reden über Religion*, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 3-10.
- 52 Klie/Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion* (Anm. 22), 149.
- 53 Meyer-Blanck, *Liturgie und Ritual* (Anm. 2), 358.
- 54 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), 27.
- 55 Vgl. Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik* (Anm. 30).
- 56 Die französischen Bischöfe, *Den Glauben vorschlagen in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken in Frankreich*, in: H. Müller/N. Schwab/W. Tzscheetzsch (Hg.), *Sprechende Hoffnung – Werdende Hoffnung. Proposer la foi dans la société actuelle*, Ostfildern 2001, 16-74.
- 57 Vgl. Rudolf Englert, *Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht*, in: KatBl 123 (1998), 4-12.
- 58 Dietrich Benner, *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht* (Anm. 13).
- 59 Vgl. Hartmut Rupp, Hartmut/Peter Müller, *Bedeutung und Bedarf einer religiösen Kompetenz*, in: Entwurf 2004, Heft 2, 14-18.
- 60 Vgl. Hans-Georg Ziebertz/Stefan Heil/Hans Mendl/Werner Simon, *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitat*, Münster 2005.
- 61 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), 34.
- 62 Vgl. Ignatius von Loyola (1956), *Die Exerzitien*. Übertragen von Hans Urs von Balthasar, Einsiedeln 1956, 7.

Reden über Religion

Eine Stellungnahme zu Hans Mendls Plädoyer für einen performativen Religionsunterricht

Von Klaus König

Religionsunterricht hat hier und da den zweifelhaften Ruf, ein Laberfach zu sein. Es werde geredet, (zu)viel geredet, alle könnten sich mit ihrer Alltagskompetenz zu allen möglichen belanglosen oder belangvollen Fragen äußern. Es fällt schwer, diesen Eindruck auf einer breiten Ebene genau zu überprüfen, zumal Lehrpläne, Lehrerkommentare zu Schulbüchern und viele veröffentlichte Unterrichtsvorschläge vom Gegenteil zeugen: Die Fülle an vorgestellten kreativen Arbeitsformen, ästhetisch ambitionierten Vorschlägen, außerschulischen Erkundungen und meditativen Anregungen belegt, wie methodisch vielfältig und praxisbezogen religiöses Lernen in der Schule sein kann. Ob dies tatsächlich so ist, lässt sich auf breiter Ebene genauso schwer nachweisen wie die angebliche Vormachtstellung des bloßen Redens. Aber der Ruf des Laberfachs ist da und fordert Konsequenzen, die zwei unterschiedliche Richtungen einschlagen:

- Zum einen wird die schon vorhandene Praxisorientierung zum Programm erhoben und als teilnehmende Erschließung einer Glaubenspraxis akzentuiert. Die mit dem Begriff „performativ“ charakterisierte Religionspädagogik steckt ein weites Panorama unterschiedlicher Zielsetzungen ab, die von der Einübung in Formen gläubiger Praxis aus den konfessionellen Traditionen¹ bis hin zur Anregung von experimentellen Inszenierungen reicht, in denen Ängste, Tabuisiertes und Bedrohliches gegenwärtiger Lebenswelten und deren religiös motivierte Veränderungspotentiale ins Spiel kommen². Auf diese Weise soll das Reden, das Gespräch nicht abgeschafft, sondern durch Erfahrungen, die die Lernenden außerhalb der Schule kaum mehr machen, fundiert und angeregt werden.
- Zum anderen muss das Reden, explizit das Reden über Religion als eine weiterhin gängige Praxis des Religionsunterrichts deutlicher profiliert werden. Denn auch die Rede über Religion ermöglicht religiöse Lernprozesse, die von Erfahrungen

ausgehen und alternative Handlungsoptionen freisetzen, religiöse Perspektiven und Deutungen probenhalber einnehmen und Wahrnehmungsstrukturen bedenken. Es ist falsch, Reden über Religion mit einer distanzierten Religionskunde gleichzusetzen. Auch im Reden über Religion setzen sich die am Religionsunterricht Beteiligten mit religiöser Praxis und religiösen Gehalten auseinander, wenn im Religionsunterricht eine Gesprächskultur aufgebaut und Gesprächsdisziplin eingehalten wird. Auf diese Weise muss der Eindruck, dass im Fach Religion gelabert wird, erst gar nicht entstehen. Reden über Religion kann insofern von einem Aspekt performativer Religionsdidaktik lernen, als es auch im Reden auf Formen und Strukturen ankommt, die ‚Reden über‘ zu einem ernsthaften Lernprozess ausgestalten.

Dieser Beitrag plädiert dafür, die Lernchancen des Redens über Religion wahrzunehmen und sie als einen zentralen Aspekt des Religionsunterrichts zu vertiefen. Ich argumentiere auf drei Ebenen: Zunächst machen ausgewählte christentumsgeschichtliche Implikationen des Begriffs ‚Religion‘ plausibel, warum Reden über Religion innerhalb eines christlichen Bezugs von Religionsunterricht notwendig ist. Um dieses Reden noch deutlicher zu profilieren, diskutiere ich in einem zweiten Schritt Verknüpfungen von Reden und Erfahrung. Zuletzt soll der Hinweis auf Gesprächsstrukturen eine Form anbieten, die die Lernenden zu bewusster und stringenter Argumentation auffordert.

1. Religion im Religionsunterricht

In der Schule wird Religionsunterricht erteilt. Im Vergleich zu einem Glaubensunterricht bietet Religionsunterricht erweiterte Perspektiven, die mit spezifisch christlichen Merkmalen des Begriffs ‚Religion‘ verbunden sind.

1.1. Möglichkeit zur Distanz

Mit der Geschichte der europäischen Aufklärung ist eine Veränderung der Definition von Religion verbunden, die Religion auch an menschliche Gegebenheiten und Dispositionen knüpft. Damit verliert Religion den Charakter einer unentrinnbaren Tatsache. Menschen können sich zu ihr verhalten und sich entscheiden. Die so ermöglichte Distanz zur Religion fordert zum Nachdenken über eigene Gewissheiten, den eigenen Glauben oder Nicht-Glauben auf. „Das größte Verdienst des europäischen Begriffes von Religion ist es dabei, dass der Verdacht, es könnte

sich um Ideologie handeln, immer auch oder sogar besonders auf die eigenen Überzeugungen angewendet wird.⁴³ Die eigene Überzeugung wird von außen befragt, muss sich rechtfertigen und geht aus diesem Prozess vertieft oder verändert hervor. Mit dem aufgeklärten Religionsbegriff kann man nicht nur aus der Innenperspektive des Glaubens über Religion und Glaube reden, sondern auch aus unterschiedlichen Außenansichten. Religion wird diskursfähig. Dies setzt Religionsunterricht um: Er bietet eine konfessionell orientierte Innenansicht, die sich von außen befragen lässt und die ihrerseits Außenperspektiven auf ihre Stimmigkeit und lebenspraktischen Folgen hin untersucht. Insofern bilden Außenperspektiven nicht nur ein großzügig eingeräumtes Zugeständnis an den aufgeklärten, pluralen Zeitgeist, sie sind vielmehr ein notwendiges Element religiöser Reflexion. Der Austausch unterschiedlicher Perspektiven bedarf des Redens über Religion, weil es eine vertiefte, reflexive Auseinandersetzung mit Religion ermöglicht – ganz gleich, aus welcher Überzeugung sie von einzelnen Schülerinnen und Schülern geführt wird. Reden über Religion im Religionsunterricht kann legitimerweise alle Lernenden auffordern, am Ball zu bleiben. Da die Unterschiedlichkeit der Blickrichtungen und Überzeugungen gewollt und gewürdigt wird, muss sich keine(r) unter dem Motto „Das ist nichts für mich.“ ausklinken. Religionsunterricht macht also im Reden ernst mit Religion, weil sie sich darin gesprächsfähig erweist und die Lernenden in die Auseinandersetzung um eine spezifische Wahrnehmung und Deutung von Wirklichkeit hineinzieht.

1.2. Aufforderung zur Plausibilisierung

Religion gibt es neben und außerhalb des Christentums. Der Dialog mit anderen religiösen Traditionen und Phänomenen fordert eine argumentative Auseinandersetzung, die das Proprium religiöser Traditionen und Zugänge genauer bestimmt und Gemeinsamkeiten zwischen ihnen sucht, ohne das dynamische Anderssein des Anderen zu vernachlässigen. Für den Religionsunterricht hat die Integration eines weiten Religionsbegriffs sowohl zur Öffnung – z.B. von der Katechese zum Religionsunterricht – als auch zur Abgrenzung – z.B. konfessionelle Prägung gegenüber einem religionskundlichen Konzept – beigetragen. Insgesamt erhöht sich durch den Bezug zu Religion die Aufforderung zur Argumentation, weil sich religiöse Kompetenz als verantwortungsvolle Wahrnehmung des Eigenen sowie des Anderen, als ein produktiver Streit um unterschiedliche Wahrheitsansprüche und als mehrperspektivische Dialogfähigkeit artikuliert.

Nun steht diese Intensivierung der Argumentation in einem gewissen Kontrast zur Situation: Viele Lerngruppen spiegeln zwar religiöse Pluralität, wenn die Messdienerin ggf. neben einem Mitschüler sitzt, der unkirchlich an übersinnlichen Phänomenen interessiert ist, und der distanziert nach der Geltung des Christlichen fragende Schüler sich neben einer un-theistischen⁴⁴ Schülerin befindet, die keinen Bezug zur Religion erkennen lässt. Die Verschiedenheit führt aber häufig zu keiner Auseinandersetzung über die Stimmigkeit und die praktischen Folgen der unterschiedlichen Positionen. Denn die Zugänge zu tradierter Religion oder zu religionsfunktionalen Angeboten des kulturellen Mainstreams sollen weniger eine personale Orientierung für das eigene und soziale Leben erfüllen, sie müssen vielmehr zum eigenen Lebensgefühl passen und ermöglichen einen lockeren, saloppen Umgang mit Religion, der von systematisierten Begründungs- und Geltungsansprüchen weitgehend absieht. Auf diesem Hintergrund erscheint Reden über Religion schnell als unverbindliches Labern, indem die Sache der Religion mal so oder so oder auch anders sein kann. Die Abkoppelung der subjektiven Position von einer bestimmten religiösen Tradition fördert zwar Offenheit, reduziert aber auch die Orientierungsleistung von Religiosität und findet kaum mehr einen Adressaten für religiöse Reflexion. Gestützt wird diese Haltung durch den Eindruck, dass bei vielen gewaltsam ausgetragenen Konflikten in unserer Welt u.a. ein eindeutiger, unbedingt verbindlicher und daher kaum toleranzfähiger religiöser Glaube beteiligt ist, demgegenüber sich die eigene Offenheit als die ethisch tragfähigere und bessere Variante erweist.

Religionsunterricht darf dieser Tendenz zur Kritik- und Reflexionslosigkeit nicht einfach entgegenkommen, indem er auf eine religiöse Argumentationskultur verzichtet und sie z.B. durch kaum mehr reflektierte kreative oder liturgieähnliche Aktionen ersetzt – was selbstverständlich nicht ihre prinzipielle Ablehnung meint. Umgekehrt gibt es keine einfachen Rezepte, um reflexive Standards im Religionsunterricht zu erhöhen, nach denen etwa möglichst viele Plausibilisierungsargumente aus der christlichen Tradition einzubringen und zu überprüfen wären. Um die Lernenden aus ihrer „Ich-finde-Toleranz“ heraus zu holen, ihnen eine argumentative Urteils- und Dialogfähigkeit über Religion zu erschließen, braucht es wohl eine Gesprächskultur, die sich langsam aufbaut. In ihr stellen Schüler und Schülerinnen ihre Sicht dar und lernen sich mit anderen Positionen so auseinander zu setzen, dass Gemeinsamkeiten und Ergänzungen, aber auch Alternativen, Widersprüche, kognitive Konflikte und befragbare

Hintergründe zum Vorschein kommen. „Auf diese Weise ist es möglich, in der unterrichtlichen Auseinandersetzung Kriterien zu etablieren, die in Bezug auf Menschenbilder, Gottesvorstellungen, ethische Konzepte usw. Unterscheidungen erlauben. Von daher lässt sich auch die Ansicht überwinden, religiöse Pluralität bedeute das Nebeneinander durchwegs gleich gültiger Standpunkte.“⁵ Reden über Religion im Religionsunterricht ist für viele Lernende die Gelegenheit, ihre Form von (Nicht)Religion durch einen kritischen Vernunftgebrauch zu überprüfen und Relationen zu benennen, in denen Wahrheitsansprüche gelten.

1.3. Christentum als aufgelöste Religion

In Mitteleuropa hat das Christentum eine über tausendjährige Geschichte hinter sich, die Spuren hinterlassen hat. Das betrifft nicht nur den Sonntag, die großen Feste, bedeutende und kleine Werke aus allen Bereichen der Kunst, es ist vielmehr an Strukturen unserer Zivilisation, also an unserer Art zu denken, zu handeln und miteinander umzugehen beteiligt. Ein wichtiger Hinweis für diesen langen Prozess kommt gegenwärtig aus den Geschichtswissenschaften: Sie bieten eine Sicht des Mittelalters an, die es nicht mehr nur das ganz andere, archaisch-magische Zeitalter vor der Neuzeit – als der eigentlichen Vor-Zeit unserer Gegenwart – interpretiert. Vielmehr sind elementare Strukturen der mitteleuropäischen Gegenwart auch durch die Inkulturationsformen des Christlichen im Mittelalter gelegt⁶. Dabei handelt es sich in der Regel um eine Verkettung von religiösen, politischen und wirtschaftlichen Umständen, die auf komplexen Hin- und Umwegen, mit unterschiedlichen Bündnissen und Abgrenzungen strukturbildend bis in unsere Gegenwart hineinwirken. Da Inkulturationsprozesse lange dauern und unterschiedliche Transformationen durchlebt haben, verlieren die durch sie entstandenen Strukturen häufig ihren religiösen Status und gewinnen eine zivilisatorische Selbstverständlichkeit. Auf diese Weise wird christliche Religion als sichtbares Phänomen aufgelöst, ist aber gleichwohl hintergründig präsent. Dies betrifft die Entsakralisierung von Natur und Politik einschließlich ihrer vielfachen Folgen, die Formung der Familie durch Konsensehe und die Ablehnung der Ahnenverehrung, die Aufwertung von Disziplin durch die konfessionelle Konkurrenz in der frühen Neuzeit u.ä. Die Aufzählung macht deutlich, dass mit Form und Inhalt von Inkulturation kein automatisches Qualitätsurteil verbunden ist, eine Entwicklung soll nach ihrer Wahrnehmung auch bewertet und auf ihre zukünftige Gestaltung hin befragt werden. Aber sie zeigt doch, wie Grundstrukturen mitteleuropäischer Lebensart ent-



Raffael, Die Schule von Athen

standen sind und nun auf zivilisatorisch-religiöse Gegebenheiten anderer Religionskulturen treffen. Um einen Dialog mit Menschen aus anderen Religionskulturen, die von anderen Inkulturationsgeschichten geprägt wurden, führen zu können, braucht es den Einblick in die Eigenart des mitteleuropäischen Sonderwegs⁷.

Dabei kommt religionsdidaktisch ein weiterer Aspekt zum Tragen, der die Praxis von Religion betrifft: Sie ist eben nicht nur eine Praxis von Einzelpersonen oder Kirche. Um es pointiert auszudrücken: Christentum wird als Religion auch praktisch, wenn es verschwindet, d.h. wenn es in zivilisatorische Strukturen aufgeht und sich dort verwirklicht. Da sich das Christentum nur partiell inkulturiert, braucht es eine christliche Praxis, die über das bisher Erreichte hinausgeht und die zivilisatorischen Transformationen christlicher Gehalte kritisch begleitet. Das Wechselverhältnis von kulturell-religiösen Strukturen mit Kirche(n), Institutionen und Einzelnen besitzt für die Etablierung christlich motivierter Normen und Praktiken eine spannende und spannungsreiche Dynamik. Da es sich um eine Praxisform handelt, die sich in ihrer strukturellen Langfristigkeit der Verfügung Einzelner sowie wahrscheinlich auch der Kirchen entzieht, erweitert sie den Begriff religiöser Praxis um eine Dimension, die nicht unmittelbar in Aktionen oder Inszenierungen umsetzbar ist. Es braucht das ggf. textgestützte Gespräch, um z.B. die u.U. zivili-



sationsmitgestaltende Wirkungsgeschichte eines biblischen Textes oder Zusammenhangs zu erarbeiten⁸ oder zu entdecken, dass die Beichte nicht nur sakramentale Sündenvergebung ist, sondern eine nachwirkende kulturelle Bewusstseinsform erzeugt, die den Zwang zur Disziplin mit der Chance allgemein verbesserter Lebensverhältnisse verknüpfte⁹. Die Bearbeitung kulturellreligiöser Bestände, ihrer Herkunft und ihrer Zukunft löst Religionsunterricht nicht kulturgeschichtlich auf, sondern führt mitten in die Auseinandersetzung um religiös motivierte Praxis und deren

wie immer geartete Geltung hinein, weil an ihr alle, die sich einem kulturellen Raum zugehörig fühlen, unterschiedlich gestuft teilhaben. Um exemplarisch zu verdeutlichen, was das für den Religionsunterricht bedeuten könnte, zitiere ich eine Schülern, die sich am Ende ihrer Realschullaufbahn befindet: „Da Christen glauben, dass sich die Würde des Menschen nicht seiner Leistungsfähigkeit oder seinem sozialen Verhalten verdankt, sondern dass sie ihm ohne Bedingungen und Anforderungen von Gott geschenkt ist, sollten Christen in einer Leistungsgesellschaft verstärkt für Institutionen und Regelungen sorgen, die Alten, Kindern, Kranken und Schwachen ein würdevolles Leben ermöglichen. Darüber habe ich mir Gedanken gemacht mit dem Ergebnis, dass ich es für wichtig und richtig halte und dafür eintrete, auch wenn ich diesen Glauben nicht teile.“ M.E. bildet eine solche Aussage ein anzuerkennendes Ziel religiösen Lernens, weil es kompetent den Zusammenhang kulturellreligiöser und sichtbar christlicher Praxis – einschließlich eines theologischen Hintergrunds – beurteilt ohne eine eigene, einschlägige Praxis vorauszusetzen.

Die drei ausgewählten Aspekte eines christlich angereicherten Religionsbegriffs – die Fähigkeit zur Außenperspektive, die Notwendigkeit von Reflexivität und die Integration kulturellreligiöser Praxis – ermöglichen es Religionsunterricht, durch Reden über

Religion zur Förderung religiöser Kompetenz beizutragen. Denn alle drei Aspekte beschreiben Fähigkeiten – andere Perspektiven einnehmen, sich mit Religion argumentativ auseinander setzen und sich der strukturellen Präsenz einer Religion stellen –, die diskursive Lernphasen benötigen.

2. Didaktische Profilierung

Reden über Religion ist religionsdidaktisch in erster Linie angefragt, weil es nicht mehr auf außerschulische Erfahrungen mit Religion setzen kann, die im Gespräch reflektiert werden. Um Reden über Religion didaktisch zu profilieren, ist also nach Möglichkeiten zu suchen, Erfahrung und Reden intensiver aufeinander zu beziehen.

2.1. Durch Reden Erfahrung machen

Reden ist Handeln. Diese grundlegende Einsicht demonstriert Unterricht in jeder Stunde – es wird aufgefordert, zurückgewiesen, bestätigt, ermahnt usw. Die Semiotik beschreibt den Handlungscharakter von Sprache – und anderen Zeichen – durch das Zusammenwirken dreier Faktoren, nach dem die Bedeutung einer Äußerung sich nicht nur aus der Zusammenstellung der Worte (Syntax) und deren Inhalt (Semantik) zusammensetzt, sondern auch von vielen Kontext- und Wirkungszusammenhängen (Pragmatik) bestimmt wird. Die Aufforderung „Martin, schließe bitte das Fenster!“ kann als gesprochene Äußerung je nach Betonung der Einzelworte z.B. ganz unterschiedliche Bedeutungen entfalten: Martin und niemand sonst ist angesprochen, er möge das Fenster schließen und es nicht hin- und herbewegen, ein bestimmtes Fenster ist gemeint o.ä. Kommen nun noch andere Kommunikationspartner hinzu, können sie auf dem Hintergrund ihrer Kontexte diesen Satz noch einmal ganz anders verstehen. Der semiotische Dreiklang lässt sich auch auf große Zeichensysteme – z.B. Religion – übertragen. In dieser Perspektive bildet Religion ein Zusammenspiel unterschiedlicher Zeichen, Symbole und Worte, die einen jeweils eigenen und vor allem miteinander verknüpften Inhalt besitzen und die in unterschiedliche Lebenszusammenhänge hinein wirken. Alle drei Dimensionen beziehen sich wechselseitig aufeinander, sodass sich die Bedeutung einer religiösen Äußerung erst erschließen lässt, wenn alle drei Ebenen beachtet werden. Reden über Religion ist defizitär, wenn nur auf die richtige Reihenfolge von Sätzen oder Zeichenhandlungen geachtet wird, wie es in manchem Ableger eines nur halb verstandenen Katechismusunterricht der Fall ist.

Reden über Religion ist auch unvollständig, wenn ausschließlich der semantische Gehalt von biblischen Erzählungen, Glaubenssätzen oder Traditionen erarbeitet wird. Reden über Religion ist ebenso mangelhaft, wenn die intendierte Aneignung religiöser Inhalte in ihrer unmittelbaren ethischen Anwendung besteht. Erst die Verknüpfung der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Ebene, die im Einzelfall durchaus unterschiedlich akzentuiert werden kann, profiliert Reden über Religion so, dass Schülerinnen und Schüler Religion als interaktives System aus Wahrnehmung, Deutung und Praxis bearbeiten können.

Ein Beispiel:

Die in der Rechtfertigung aus dem Glauben zugesagte unbedingt geltende Würde der Person bildet einen religiösen Inhalt, der für Kinder und erst recht für die Identitätsarbeit Jugendlicher von zentraler Bedeutung ist. Um diese Zusage in ihrem Wirklichkeits- und Wahrheitsgehalt zu erarbeiten, nehmen die Lernenden den Zusammenhang von Rechtfertigung, Gottes- und Menschenbild und Ethik wahr (syntaktische Ebene). Sie fragen nach den individuellen und gesellschaftlichen Kontexten, die den Inhalt der Rechtfertigung aus dem Glauben insofern mitbestimmen, als sie personale Würde gegen die christliche Intention an Bedingungen knüpfen – das kann durch eine formalisierte Gesetzesfrömmigkeit, eine ständisch-hierarchische Gesellschaftsstruktur oder eine Leistungskultur geschehen (semantische Ebene). Um zu klären, welche konkreten Formen personaler Würde und Freiheit innerhalb eines Kontextes Rechtfertigung aus dem Glauben freisetzt, müssen Erfahrungsmöglichkeiten und faktische Wirkungen benannt und bedacht werden (pragmatische Ebene). Auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler im Reden über Religion Erfahrungen mit ihrem Denken und der Konstruktion ihres eigenen Selbstverständnisses machen. Welche Konsequenzen sie daraus ziehen, muss ihnen überlassen bleiben.

2.2. Nach dem Reden etwas erfahren

Ein Bedenken gegenüber dem unterrichtlichen Reden über Religion stammt aus der nachweisbaren Tendenz, dass das Reden bei immer mehr Schülerinnen und Schülern keinen praktischen Erfahrungshintergrund mehr hat und Unterrichtsgespräche entsprechend erfahrungsarm verlaufen. Wenn man aber wissen will, worüber man spricht, braucht es für Religion zumindest ansatzweise einen Bezug zu religiöser Praxis. So verstanden besitzt Reflexion gegenüber der Praxis einen nachrangigen Charakter, weshalb die fehlende, außerschulische Praxis in der Schule wenigstens

probehalter nachgeholt werden muss. Diese plausible Argumentation für einen performativen Religionsunterricht lässt sich für religiöses Lernen auch umdrehen: Das argumentative Reden über Religion hat seinen Platz vor einer praktischen Erprobung.

Dafür sprechen drei Gründe:

1. Wenn praktische Erfahrungen fehlen, kann es notwendig sein, durch ein unterrichtliches Bedenken eine Praxis überhaupt erst in den Raum des Möglichen hereinzuholen. Kinder und Jugendliche sollten also zunächst durch eine diskursive Bearbeitung auf Dimensionen von dem aufmerksam werden, was sie tun, erproben oder inszenieren könnten. Diese Reihenfolge findet sich auch in der kirchlichen Tradition, denn geänderte oder neue christlich motivierte Praxisformen wären z.B. für die Jahre der aufkeimenden Reformation am Beginn des 16. Jahrhunderts – vom Bibellesen bis zum Bauernaufstand – nicht ohne vorheriges theologisches Denken möglich gewesen.
2. Reden über eine religiöse Praxis kann zu innovativen Praxisformen beitragen. Dies hat für den angemahnten fehlenden Praxishintergrund vieler Schülerinnen und Schüler eine besondere Plausibilität, weil durchaus traditionelle theologische Argumente und Positionen auf gegenwärtige Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten treffen, deren Kombination zu nach beiden Richtungen hin stimmigen und neuen Praxisansätzen führen kann. Eine ausführliche Bearbeitung einer Theologie des Gebets z.B. kann mit Jugendlichen, die innerhalb ihrer Gruppen und auf der Basis vielfacher elektronischer und musikalischer Praktiken spezifische Kommunikationsformen besitzen, sach- und subjektgerechte Gebetsformen initiieren, die durch einen Vorrang der Gebetspraxis so nicht entstanden wären.
3. Theologische Reflexion nützt religiöser Praxis, wenn sie die Praxis u.a. vor Fehlformen und nicht bedachten Folgen schützt. Theologie warnt vor Gottesbildern, die menschliche Freiheit und Verantwortung bedrohen, grenzt religiöse Feiern von okkulten Ritualen ab, verneint Gewalt als Mittel religiöser Praxis u.ä.. Diese präventive Funktion kann Argumentieren über Religion auch im Unterricht ausfüllen. Das Kind – um es in einem Bild auszusagen – muss nicht erst in den Brunnen fallen, um es zum Denken aufzufordern. Eine Anregung zur Gebetspraxis ohne vorherige reflexive Bearbeitung kann problematische Erwartungen an Gebetserfüllung freisetzen und bei Nichterfüllung das Gebet insgesamt dis-

kreditieren, was durch die Beachtung vorher erarbeiteter Grundsätze weniger leicht passiert. Wenn die Erschließung eines Kirchenraums durch die theoretische Bearbeitung eines sakral-symbolischen Raumverständnisses vorbereitet wird, kann den Lernenden plausibel sein, dass nicht jede Form des Verhaltens im Raum seiner Erschließung dient.

Wenn die reflexiven Teile den praktischen vorgeschaltet werden, verändert sich die Praxis, weil ihre „unbedingte Ernsthaftigkeit“¹⁰ und die Notwendigkeit einer konfessorischen Grundhaltung – z.B. für das Beten und Gott feiern – erkannt wurden. Deshalb ist im Einzelfall zu entscheiden, ob die bearbeitete Praxis in der Lerngruppe überhaupt erprobt werden kann und ob der Religionsunterricht der geeignete Ort dafür ist. Bei einer Lerngruppe, in der sich sehr weit auseinander strebende religiöse Positionen festmachen lassen, kann eine Verlagerung religiöser Praxisteile in unterrichtsnahen Bereichen¹¹ – z.B. in die Arbeit der Schulpastoral, als Angebot in Einkehrtagen oder als jahrgangsübergreifendes Projekt – der angemessenere Weg sein.

2.3. Erfahrung durch vernetztes Wissen

Lehrerinnen und Lehrern wird der Befund bekannt vorkommen, dass bei der Erarbeitung vieler Themen im Religionsunterricht von vorne begonnen werden muss. Die Lernenden artikulieren kaum spezifische Vorkenntnisse und die Unterrichtsplanung kann nicht an die direkt vorher behandelten Themen anschließen. Die mangelnden Anwendungsmöglichkeiten bereits erworbener Kompetenzen verstärken den Eindruck, im Religionsunterricht wird (zu)wenig gelernt und (zu)viel gelabert. Das liegt nicht an den Unterrichtseinheiten selbst, in denen durch die Erarbeitung themenbezogener, komplexer Wissenbestände, die mit unterschiedlichen Erschließungsformen kombiniert werden, durchaus ein tragfähiges Orientierungswissen angebahnt und von den Schülerinnen und Schülern auch angeeignet wird. Aber es verpufft, weil durch die vielen, heterogenen Themen mit anthropologischem oder systematisch-theologischem, biblischem oder historischem, ethischem oder interreligiösem Akzent aufbauen und vernetztes Lernen erschwert oder gar verhindert wird. Für den wirkungsvollen Aufbau von Kompetenz ist es allerdings entscheidend, Anschlüsse herzustellen, Erworbenes wieder anzuwenden, Verknüpfungen zu verdeutlichen und neue Einzelkenntnisse mit Bekanntem zu vernetzen. Nun gibt es in den Lehrplänen schon seit vielen Jahren eher zaghafte Versuche, rote Fä-

den sichtbar zu machen und die Vielfalt der Themen einander zuzuordnen. Für die vertikale Sequenzierung, die die Inhalte schuljahresübergreifend verbinden will, haben sich Themen- oder Begegnungsfelder durchgesetzt, die z.B. biblisch, kirchlich, interreligiös ambitionierte Überschriften haben und denen pro Jahrgang meist eines der zu bearbeitenden Themen zugewiesen wird¹². Für die horizontale Sequenzierung, die die Inhalte innerhalb eines Jahrgangs miteinander verknüpfen will, finden sich in vielen Lehrplänen jahrgangsspezifische Leitsätze oder Leitmotive, die einen themenübergreifenden Horizont angeben. Bei einer geschickten und durchdachten Auswahl von Leitmotivik und Themen gelingt es manchen Lehrplänen, die Leitsätze als verbindende Perspektiven zu beschreiben, auf die hin die Einzelthemen eines Jahrgangs ausgerichtet werden können¹³. Um Religion in seiner Vielgestalt als ein kohärentes Ganzes im Unterricht zu verdeutlichen, müssten solche Versuche intensiviert werden. Dann könnten Schülerinnen und Schüler wenigstens die Erfahrungen mit bedachter und beredeter Religion, die sie im Unterricht selbst gemacht haben, auch wieder im Unterricht einbringen und einen für sie selbst spür- und nachweisbaren Kompetenzaufbau erleben. Das bedeutet einen nicht zu unterschätzenden Lerngewinn, weil der Religionsunterricht für immer mehr Kinder und Jugendliche der wichtigste Erfahrungsraum für Religion ist. Sequenzierung auf dem Hintergrund gegenwärtiger Lehrpläne¹⁴ lässt sich verstärken, wenn

- etwa die schulischen Fachkonferenzen sich auf leitmotivisches Arbeiten in horizontaler und vertikaler Hinsicht verständigen,
- dies auch im Unterricht durch inhaltliche Zuspitzungen und entsprechende Wiederholungen und Anknüpfungen deutlich wird,
- die Lernenden den perspektivischen Bezug der Einzelthemen zu einem übergreifenden Motiv weg- oder landkartenförmig visualisieren oder dies für sie sichtbar gemacht wird.

Die Möglichkeiten aufbauenden Lernens beziehen sich nicht nur auf die inhaltlichen Bereiche des Religionsunterrichts, vielmehr schließen sie auch Erarbeitungs- und Erschließungswege mit ein. Wenn z.B. Erzählen einer der Königswege für den Umgang mit religiösen Wahrnehmungs- und Deutungsweisen ist, bedeutet es nicht nur eine methodische Fertigkeit, unterschiedliche Erzählformen ggf. über mehrere Schuljahre hinweg so zu trainieren, dass der Perspektivenreichtum zunimmt. Nacherzählen, Erzäh-

len aus unterschiedlichen Sichtweisen, aktualisieren, verfremden, eine Gattung wechseln, Gegenerzählungen verfassen und Pointen verschieben bilden ausgewählte Formen, die in verschiedenen Inhaltsbereichen subjektive Interpretations- und Aneignungswege fördern. Praktisch bedeutet dies z.B., in einem Schuljahr in biblischen, ethischen oder historischen Themenbereichen einen besonderen Akzent auf das Nacherzählen zu legen und dabei seinen deutenden Charakter hervorzuheben, indem Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Nacherzählungen miteinander vergleichen, in verschiedener Dichte nacherzählen u.ä. Das folgende Schuljahr widmet sich – unter Aufnahme der erreichten Erzählkompetenz – dem Erzählen aus den Perspektiven unterschiedlicher Akteure und dem Erzählen für verschiedene Adressaten. In den weiteren Schuljahren wird dieser Lernprozess fortgesetzt, indem zunehmend komplexere Erzählformen zum Einsatz kommen. Auch auf diese Weise profiliert sich Reden im Religionsunterricht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Reden über Religion kein erfahrungs- und handlungsarmer, distanzierter und unverbindlicher Vorgang sein muss. Reden über Religion ist selbst eine spezifische Erfahrungsform, sie holt eigene und die Erfahrungen anderer ein, initiiert neue Erfahrungen, bereitet sie reflektierend vor und nach und ist an ihrem steten Wachstum beteiligt. Insofern entschärft sich der – zum Zweck der Verdeutlichung etwas schroff vorgetragene – Gegensatz zwischen Reden und Handeln, Reflektieren und Inszenieren im Religionsunterricht.

3. Gesprächsstrukturen

Die methodische Vielfalt, die den Religionsunterricht ohnehin auszeichnet, umgreift auch die Gesprächsformen: Die Spannweite reicht vom lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch bis zu schülermoderierten Gruppengesprächen, sie schließt er- und verarbeitende Gespräche ein und besitzt mannigfache mediale Grundlagen¹⁵. Um das Gespräch als eine Lernsituation noch deutlicher auszuzeichnen, kann eine Konturierung der Gesprächsstruktur hilfreich sein. Mit Gesprächsstruktur ist keine zusätzliche methodische Variante gemeint, sondern eine Form der inhaltlichen Aufbereitung, die die Methodik ergänzt und durchdringt. Sie intensiviert die inhaltliche Auseinandersetzung, indem sie ihr eine bestimmte Ordnung gibt. Sie begrenzt die Unverbindlichkeit, die durch methodische Abwechslung allein nicht aufzuheben ist, und überführt Meinungsäußerung in Argumentation. Die Gesprächsstruktur muss einfach und klar sein, damit

sie nicht zum eigentlichen Inhalt wird, sondern der Auseinandersetzung um Religion dient. Dafür benötigt sie ansprechende oder anstößige Themen, die als Fragen, Probleme oder Situationen allen Beteiligten bewusst sind.

Für eine religiös reflektierte Wahrnehmung und Deutung des Lebens bezieht sich die theologische Tradition des Christentums auf philosophische Kategorien und Denkwege. Um eine nachdenkliche Rede über Religion in Form zu bringen, liegt es nahe, in der Philosophie nach Denkrichtungen zu suchen, die sich in Gesprächsstrukturen transformieren lassen¹⁶. Diese Umformung verlangt weder von den Lehrenden noch von den Lernenden eine gründliche Kenntnis der Denkrichtung, es geht vielmehr um eine gesprächsstrukturierende Anwendung einiger Grundsätze z.B. aus Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. Im Unterricht kann es ertragreich sein, eine einzelne Form konsequent durchzuführen. Da die aus der Philosophie abgeleiteten Gesprächsstrukturen auf unterschiedlichen inhaltlichen und formalen Ebenen angesiedelt sind, lassen sie sich verschieden kombinieren.

3.1. Die hermeneutisch orientierte Gesprächsstruktur

Äußert eine Schülerin den Satz: „Ich glaube nicht an Gott.“, so lässt ein unter hermeneutischen Vorzeichen geführtes Unterrichtsgespräch ihn nicht nur als subjektives Bekenntnis stehen. Es wird vielmehr nach den Kontexten, Hintergründen, Erfahrungen und flankierenden Grundeinstellungen dieses Satzes gefragt, die zu einem genaueren Verstehen führen. Diese Fragen stellen sich alle am Gespräch Beteiligten, denn alle bringen ein Vorverständnis mit, das die Wahrnehmung, ggf. auch die Beurteilung dieser Äußerung prägt. Diese Gesprächsform will also das Verborgene einer Aussage, einer Position oder Situation interpretierend offen legen, um ein tieferes Verstehen anzubahnen. Sie will weder zu eindeutigen Tatsachenaussagen gelangen, noch zu moralischen Imperativen, sondern das Eigene und Eigenartige einer Position oder Situation bewahren und dadurch verstehen lernen. Um dies zu erreichen, werden Hintergründe durch vorsichtiges Nachfragen, Umkreisen und die Eröffnung weiterer Horizonte etwa durch Beispiele und Konkretisierungen möglichst sachgemäß und genau aufgespürt.

3.2. Die phänomenologisch orientierte Gesprächsstruktur

Phänomenologie will einer Sache auf den Grund gehen, sie genau und unverstellt wahrnehmen.

Die Grundform des phänomenologisch orientierten Gesprächs liegt demnach im Beschreiben, nicht im Erklären oder Interpre-

tieren. Wesentlich ist, sich den Gegenstand oder Sachverhalt möglichst genau vorzustellen, ihn von verschiedenen Perspektiven (Personen, Situationen, Fachgebieten) aus zu betrachten, ihn mit Ähnlichem zu vergleichen und abzugrenzen sowie Wichtiges von weniger Wichtigem zu trennen, um sein Allgemeines von seinen Besonderheiten zu scheiden. Exaktheit, Vorstellungsvermögen sowie die Bereitschaft, von eigenen Urteilen absehen zu können, werden in dieser Gesprächsform gefordert und gefördert. Für den Satz: „Ich glaube nicht an Gott.“ gilt es, nach seiner genauen Bedeutung zu suchen, indem die Schülerinnen und Schüler z.B. zunächst ihre individuellen Gefühle und Einstellungen zum Satz äußern und dies als eine Voreinstellung erkennen, die seine differenzierte Wahrnehmung prägt oder vielleicht auch behindert. Im Bewusstsein der eigenen Bedingtheit können sie nun die Einzelworte – ich, glaube, Gott – auf ihren semantischen Gehalt hin untersuchen, den Satz mit möglichen Parallelen – „Ich glaube nicht an die Sterne.“ – vergleichen u.ä., um sich der Bedeutung des Satzes perspektivenreicher und genauer zu nähern.

3.3. Die dialektisch orientierte Gesprächsstruktur

Der dynamische Bezug von These, Antithese und Synthese bildet das Grundgerüst der Dialektik. Als Gesprächsstruktur geht sie über die – auch im Religionsunterricht beliebte – Pro- und Kontra-Diskussion hinaus, weil sie den Kontrast, Widerspruch oder Gegensatz auf einer höheren, umgreifenden Ebene aufhebt und der dialektische Prozess dann wieder neu beginnen kann. Das hohe Argumentationspotential dieser Struktur liegt in der Frage, wie alle drei Elemente aufgebaut und begründet werden. Hier kommen z.B. hermeneutische und/oder phänomenologische Verfahren wieder zum Einsatz, um die formale Struktur der Dialektik mit inhaltlichen Argumentationsmustern zu füllen. Von der Begründung der These: „Ich glaube nicht an Gott.“ und ihrer möglichen Antithese: „Ich glaube an Gott.“ hängt es ab, wie eine beide Sätze integrierende Synthese gefunden wird. Sie kann z.B. beim Glauben ansetzen – „Glaube/Nicht-Glaube sind Projektionen“ – oder bei der Verallgemeinerung des Gottesbegriffs – „Menschen haben/glauben an etwas, das für sie unbedingt wichtig ist“. Selbstverständlich können beide Synthesen als neue These fungieren, um die Argumentation weiter zu vertiefen. In dieser gerafften Skizze hinterlässt die an der Dialektik orientierte Gesprächsstruktur einen spröden und stark formalisierten Eindruck. Sie wird erst lebendig, wenn die hier übersprungenen, erfahrungsbezogenen, situativen oder thesenhaft vorgetragenen Begründun-

gen für die Elemente im Unterricht kommuniziert werden. Dann wird deutlich, dass diese Gesprächsstruktur durch die Aktivierung des Widerspruchs und seiner Aufhebung eingefahrene Denkmuster löst und neue Erkenntnismöglichkeiten eröffnet. Die hier nur angedeuteten, erweiterbaren Gesprächsstrukturen bilden Vorschläge, um dem Reden über Religion eine Form zu geben, die Reflexionspotentiale weckt und die Aufforderung zur Argumentation verstärkt. Sie benötigen vorsichtige Einstiege und langfristige Übung, um die Gesprächs- und Reflexionskultur im Unterricht zu fördern. Zwar bildet die Rede eine zentrale Handlungsweise für ihre Anwendung, es ist aber auch wichtig, Texte, Kurzfilme, Karikaturen o.ä. für die Klärung von Hintergründen, die genaue Beschreibung eines Phänomens oder die Plausibilisierung einer Gegenthese einzusetzen. So genährt, kann Reden über Religion die Auseinandersetzung mit und um Religion und Glaube im Religionsunterricht stärken und kräftigen.



Klaus König arbeitet am Lehrstuhl für Religionspädagogik, für Katechetik und Didaktik der Religionslehre an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. den Artikel von Hans Mendl in diesem Heft.
- 2 Vgl. Silke Leonhard/Thomas Klie (Hg.), *Schauplatz Religion*. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003 sowie die kritische Einordnung von Michael Domsgen, *Der performative Religionsunterricht - eine neue religionsdidaktische Konzeption?*, in: *RpB* 54 (2005) 31-49.
- 3 Michael Meyer-Blanck: *Protestantische Perspektiven I*, in: Engelbert Groß (Hg.), *Religion als Wahrnehmung. Konzepte und Praxis in unterschiedlichen Kulturen und Kirchen*, Berlin 2006, 211-228, hier 221.
- 4 „Untheistisch“ soll begrifflich eine Haltung einfassen, die nicht bewusst a-theistisch ist, sondern von sich aus überhaupt keinen Zugang religiösen Gehalten findet und auch nichts vermisst, vgl. - mit Bezug zu dem Schriftsteller Erich Loest - Eberhard Tiefensee, *Ökumene der „dritten Art“*. Christliche Botschaft in areligiöser Umgebung, in: Tiefensee, Eberhard/König, Klaus/Groß, Engelbert, Pas-

- toral und Religionspädagogik in Säkularisierung und Globalisierung, Berlin 2006, 17-38.
- 5 Friedrich Schweitzer/Rudolf Englert/Ulrich Schwab/Hans-Georg Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh/Freiburg 2002, 102.
 - 6 Vgl. die Überblicke von Jacques Le Goff, *Die Geburt Europas im Mittelalter*, München 2004; Michael Mitterauer, *Warum Europa? Mittelalterliche Grundlagen eines Sonderwegs*, München 2003 und Ferdinand Seibt, *Die Begründungs Europas*. Ein Zwischenbericht über die letzten tausend Jahre, Frankfurt 2002.
 - 7 Um die Eigenheiten – auch die religiös bestimmten – der europäischen Entwicklung besonders deutlich herauszuarbeiten, zeigt Michael Mitterauer, *Warum Europa?* (vgl. Anm.6), wie anders inhaltlich vergleichbare Prozesse in islamischen und asiatischen Räumen verlaufen sind.
 - 8 Als kleiner Hinweis dient die Frage, die der Ratsvorsitzende der EKD, Bischof Wolfgang Huber, gestellt hat: „Wer weiß noch, dass die strafrechtliche Figur der unterlassenen Hilfeleistung (§ 323c StGB) sich der Beispielgeschichte Jesu vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) verdankt?“ In: Ders., *Vom Nutzen und Nachteil von Traditionen für das Leben*. Die Kirchenväter und die Kirche von morgen, in: *EvTh* 63 (2003) 8-24, hier S. 11.
 - 9 Vgl. Klaus König, *Wo ist das Christentum?*, in: *KatBl* 128 (2003) 397-404.
 - 10 Burkard Porzelt, *Die Religion (in) der Schule*. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: *RpB* 54 (2005) 17-29: „Zudem ist aus theologischer Sicht zu fragen, ob und inwieweit sich genuin religiöse Akte sich überhaupt ‚probehalber‘ vollziehen lassen. Religiöse Vollzüge implizieren schließlich unbedingte Ernsthaftigkeit. Nur sehr eingeschränkt lassen sie sich deshalb ins didaktische Feld übertragen und dort punktuell ‚ausprobieren‘. Beten und Gott feiern lässt sich nicht einfach auf Probe!“ (Ebd. 27).
 - 11 Engelbert Groß, *Konsequenter Religionsunterricht: Aktion und Projekt*. Praxis des Christlichen in theologischer, pädagogischer und didaktischer Perspektive, Donauwörth 1994, S. 225ff. nennt diese Bereiche „religionspädagogische Sphären“, die sich in unterschiedlich dichtem Bezug zum Religionsunterricht befinden und sowohl das Schulleben bereichern als auch ganz aus dem schulischen Angebot herausfallen können.
 - 12 Dem Schulbuchwerk von Hubertus Halbfas - „Religionsunterricht in der Grundschule“ und „Religionsbuch für das 5.-10. Schuljahr“ liegt ein eigener, nicht länderspezifischer Lehrplan zu Grunde, der eine thematische vertikale Sequenzierung konsequent umsetzt, vgl. den Überblick bei Hubertus Halbfas, *Lehrpläne und Religionsbücher*. Notizen zu einer didaktischen Theorie, in: *rhs* 33 (1990) 228-244.
 - 13 In den mir über das Internet zugänglichen Lehrplänen für das Fach Katholische Religion der Sekundarstufe I aus Hessen liegt ein vertikaler Sequenzierungsversuch über Begegnungsfelder zugrunde, während die Pläne für das 5.-6. Schuljahr in Rheinland-Pfalz horizontale Leit motive anführen und diese auch mehr oder minder konsequent mit der Leiste „Bezug zu Schülerinnen und Schülern“ verbinden.
 - 14 Das bedeutet keineswegs, dass Lehrpläne ihren Anteil an einer kumulativen Sequenzierung schon hinreichend erfüllt hätten. Auch die Diskussion um Bildungsstandards müsste sich diesem Bereich deutlicher widmen.
 - 15 Vgl. den instruktiven Überblick von Stefan Bittner, *Das Unterrichtsgespräch*. Formen und Verfahren des dialogischen Lernens und Lehrens, Bad Heilbrunn 2006.
 - 16 Vgl. Johannes Rohbeck, *Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen*, in: *ZDPE* 22 (2000) 82-93, hier 83. Für diese unterrichtsmethodische Transformation philosophischer Denkrichtungen bietet nicht nur der Aufsatz von Johannes Rohbeck, sondern das gesamte Heft 2/2000 der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik wichtige Hinweise, die freilich den Philosophieunterricht im Blick haben. Noch weiter ausgeführt und ergänzt sind diese Anregungen in: Johannes Rohbeck (Hg.), *Methoden des Philosophierens* (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik Bd.1), Dresden 2000 sowie im Folgeband: Johannes Rohbeck, (Hg.), *Philosophische Denkrichtungen* (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik Bd. 2), Dresden 2001. Eine kleine Einführung für den RU bietet Klaus König, *Gesprächsformen des Philosophierens*, in: *Religionsunterricht heute* (Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz) 31 (4/2003), 9-12.

Unterschiedliche ,Spielfelder' religiöser Bildung und Erziehung

Chancen und Risiken einer Kooperation von Religionsunterricht und Gemeinde

Von Angela Kaupp

Religionsunterricht, Gemeindekatechese und kirchliche Jugendarbeit sind religiöse Handlungsfelder, die sich weitgehend an die gleichen Adressaten richten: Kinder und Jugendliche im Schulalter. Dabei können Schule und Gemeinde als ‚Spielfelder‘ bezeichnet werden, auf denen verschiedene ‚Spiele‘, d.h. nach bestimmten Regeln gestaltete Handlungen, stattfinden. Regeln versuchen ein Spiel für alle Mitspielenden nachvollziehbar und nach Kriterien von Gerechtigkeit festzulegen, sodass ein Miteinander möglich ist. Spiele sind abhängig von der jeweiligen Spielidee, den konkreten Teilnehmerinnen und Teilnehmern und vom Spielverlauf. Im Folgenden sollen die ‚Spielfelder‘ religiöser Bildung und Erziehung in Schule und Gemeinde erläutert und im Anschluss daran die Unterschiedlichkeit der ‚Spiele‘ und ein mögliches Zusammenspiel reflektiert werden.

1. Die ‚Spielerinnen und Spieler‘: die Kinder und Jugendlichen

Für die heutigen Jugendlichen ist „das Aufwachsen unter den Sozialisationsbedingungen der Individualisierung zum allgemeinen Phänomen geworden“¹. Dies verändert die Lebens- und Glaubensbedingungen dieser Generation:

Christliche ‚Spielregeln‘ waren in der volksskirchlichen Situation in allen Lebensbereichen gültig und führten zu einer unhinterfragten Übernahme der christlichen Botschaft. Heute wird die Bedeutung dieser Botschaft für den eigenen Lebensentwurf hinterfragt und evtl. werden nur bestimmte Aspekte als für sich relevant erachtet.

Jugendliche leben in Netzwerken, die aufgrund der Eigengesetzlichkeiten und Milieugrenzen oft keinen oder kaum Kontakt zur christlichen Gemeinde haben. Jugendliche aus dem gleichen Wohngebiet kennen sich vielleicht, gehen aber in verschiedene Schulen und die jeweiligen Netzwerke, in denen sie aufgrund ihrer Interessen und Einstellungen ‚zuhause‘ sind, überlappen sich kaum. Entscheidendes Kriterium für die Wahl einer sozialen Einbindung ist die jeweilige Erlebnisqualität. Netzwerke mit dem Charakter einer Gelegenheitsstruktur und beliebig langer Zugehörigkeit sind attraktiver als Dauerstrukturen mit möglichst langer Zugehörigkeit.²

Während die Schule aufgrund der Schulpflicht Jugendliche für eine bestimmte Zeit an einen Ort bindet und so längerfristige Lehr-/Lernprozesse ermöglicht, entscheiden sich Jugendliche für Aktivitäten in Gemeinde und Jugendarbeit (weitgehend) frei. Die Dauer des Engagements ist flexibel und ohne große Sanktionen revidierbar.

2. Die ‚Spielfelder‘ Schule, Gemeinde und Jugendarbeit sind im Wandel

Gesellschaftliche Veränderungen führen zu neuen Anforderungen an Bildung allgemein sowie an religiöse Bildung und Erziehung: Bildungsstandards und der Ruf nach Ganztagschulen sind ein Ausdruck davon.

a) Schule ist nicht nur Lern-, sondern auch Lebensraum

Die nicht zu leugnende Realität, dass Jugendliche in der Schule nicht nur Lern-, sondern auch Lebenszeit verbringen, wird in schulpädagogischen Zusammenhängen verstärkt in den Blick genommen. Schule als Lebensraum erfordert andere Formen der Didaktik und der Kommunikation. Interessanterweise wächst auch in der Schulpädagogik der Wunsch nach Ritualen. So formuliert der Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe: „Schulzeit ist in Lebenszeit und in historische Zeit eingebunden. Schulzeit ist markiert durch biographische Einschnitte – Einschulung, Schulwechsel, Schulabschluss – und durch zyklisch wiederkehrende Ereignisse – Schuljahresbeginn, Geburtstage, Ferien, Schuljahresende. Diese Einschnitte und Zyklen bedürfen einer symbolischen Vergegenwärtigung, soll Lebenszeit nicht zum Einheitsbrei verkommen“³. Vorbehalte gegenüber Ritualen als Formen der Strukturierungen von Schulleben, verknüpft der Erziehungswissenschaftler vornehmlich mit der Altersgruppe der sogenannten 68er-Generation, Lehrerinnen und Lehrern, die heute ca. 55 bis 65 Jahre alt sind. Für sie war die Abwertung von Ritualen

notwendig, um sich von den traditionalistischen Herkunftsmilieus zu lösen.⁴ Heutige Schülerinnen und Schüler und jüngere Lehrerinnen und Lehrer, die diese Enge nicht mehr erlitten haben, arbeiten sich weniger an Autoritäten ab und ihre Erfahrungen mit kirchlichen Strukturen sind weniger traumatisiert – zum Teil sind sie nicht einmal mehr vorhanden.⁵ Hierin liegt auch eine Chance für eine unverkrampfte Begegnung mit kirchlichen Institutionen und Ritualhandlungen.

b) Religionsunterricht braucht religiöse Ausdrucksgestalten

Standen religiöse Inhalte und damit ein christlicher Religionsunterricht vor einigen Jahrzehnten grundsätzlich in Frage, so wird heute die Notwendigkeit einer Vermittlung von Grundkenntnissen über Religion zunehmend als Bestandteil der Allgemeinbildung bewertet. Die Entwicklungen und religiösen Konflikte der letzten Jahrzehnte zeigten, dass Religion nicht verschwindet, sondern sich in neuen Formen ausprägt. Der Verlust an Kirchlichkeit und christlichem Wissen ist nicht mit dem Verlust an Religiosität und dem Bedeutungsverlust von Ritualen gleichzusetzen. Es ist sogar festzustellen, dass Menschen verstärkt nach (religiösen) Formen suchen, um ihr Leben zu strukturieren. Diese Suche ist (im christlichen Kontext) nur teilweise an eine Gemeinschaft gebunden und führt als individueller Prozess zu vielfältigen Formen religiösen Ausdrucks.⁶ Das Fehlen gemeinschaftlich geteilter religiöser Traditionen erschwert einen korrelativ angelegten Religionsunterricht, der sich entsprechend dem Synodenbeschluss „Religionsunterricht in der Schule“ theologisch und pädagogisch begründet.⁷ Wenn Schülerinnen und Schüler keine Erfahrungen mehr mit christlichen Traditionen und Glaubensinhalten haben, dann ist das Christentum wie eine fremde Religion. Zugänge müssen zunächst gezeigt und erschlossen werden⁸, denn völlig Unbekanntes kann nicht reflektiert werden. Verschiedene Ansätze eines „performativen Religionsunterrichts“ versuchen, im reflexiv-spielerischen Gebrauch der Zeichen und ihrer Codes ein Feld für probeweises Denken und Handeln zu eröffnen, so dass die Wahrheitsfrage thematisiert werden kann. Dabei ist zwischen der didaktischen Inszenierung und der authentischen religiösen Praxis zu unterscheiden⁹: Religionsunterricht dient der Bildung in religiösen Fragen und nicht der Einübung von Glaubensvollzügen. Probehandlungen eines „performa-

tiven Religionsunterrichts“ müssen auch Schülerinnen und Schülern möglich sein, die sich als nicht-religiös oder nicht-christlich verstehen. Gelingt dies nicht, so werden entweder Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Glaubensvollzügen gezwungen oder diese Ausdrucksgestalten des Glaubens werden banalisiert (z.B. lässt sich die Feier der Eucharistie als Glaubensvollzug nicht ‚nachspielen‘).

c) Gemeindegatechese sucht nach neuen Formen

Gemeindegatechese versteht sich als „die Gesamtheit aller bewusst initiierten, partnerschaftlich strukturierten, biographisch orientierten, zeitlich begrenzten Lernprozesse im Glauben, die in gemeindlicher Trägerschaft unter Einbezug von ehrenamtlichen KatechetInnen organisiert werden“¹⁰. Während der Religionsunterricht sowohl gläubigen als auch zweifelnden und ungläubigen Schülerinnen und Schülern gerecht werden soll¹¹, will Gemeindegatechese in den Glauben und das Leben der Kirche einführen und dazu beitragen, dass „Glaubenswillige zu einem reflektierten Glauben gelangen“¹². Gatechese soll je nach Zielgruppe differenzierend „situations- und erfahrungsbezogen, evangeliumsgemäß, prozesshaft und begleitend, positiv und verbindlich und schließlich partizipatorisch gestaltet werden“¹³. Diese Form der Glaubenseinführung gerät mit dem Verschwinden des christlichen Milieus zunehmend an ihre Grenzen. Die „katechetischen Bemühungen führen (immer seltener) zu einem Mitleben mit der Kirche. Die Sakramentengatechese scheint eher etwas von Sympathiewerbung zu haben oder von dem, was gelegentlich als ‚biografische Ritendiakonie‘ bezeichnet wird.“¹⁴ Entkirchlichungstendenzen lassen sowohl die Verkirchlichungs-bemühungen katechetischen Handelns als auch das Gemeindebild der „konzentrischen Kreise“ obsolet werden. Trotzdem ist der Empfang eines Sakraments für Menschen (bei Kindern und Jugendlichen gehören auch die Eltern dazu!) auch heute noch ein konkreter Kontaktanlass mit der Gemeinde. Dabei treffen z.T. konträre Erwartungen aufeinander: Während die Kerngemeinde (mit ihren Haupt- und Ehrenamtlichen) das Ziel hat, Menschen mit der christlichen Botschaft und dem kirchlichen Leben in Kontakt zu bringen, wünschen sich viele Fragende einen kirchlichen Segen für ein wichtiges lebensgeschichtliches Ereignis, eine würdige Gestaltung ihrer Familienfeier oder sie verstehen die kirchliche Feier als ein Ereignis, das einer Normalbiographie entspricht („das gehört halt irgendwie dazu“), ohne dies weiter reflektieren zu wollen.

d) Kirchliche Jugendarbeit kämpft um ihre Bezugsgruppe

Jugendarbeit unterscheidet sich von Katechese, die im Dienst des kirchlichen Grundvollzugs „Verkündigung“ steht, durch ihr diakonisches Selbstverständnis. Jugendarbeit „stellt sich darauf ein, dass sie Räume und Lernfelder zu schaffen versucht, in denen junge Menschen, junge Christen Leben zu erfahren, zu verstehen und zu gestalten lernen“¹⁵. Mit den Veränderungen im Bereich der Schule wandelt sich auch das Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler. Wie andere gemeindliche Aktivitäten leidet kirchliche Jugendarbeit unter dem geringeren Zeitbudget ihrer Adressat(inn)en. Viele besuchen freiwillig schulische Arbeitsgruppen, haben außerschulisch musikalische oder sportliche Verpflichtungen, die von den Eltern gefördert werden, oder jobben, um sich ihren Lebensstil leisten zu können. Im Rahmen der Ganztagsbetreuung wird nach „Jugendbegleitern“ in der Schule gesucht und es noch nicht auszumachen ist, welche Bedeutung dies auf die Gewinnung von Gruppenleiterinnen und -leitern in der Gemeinde und die gemeindliche und verbandliche Jugendarbeit haben wird.

Die beschriebenen Entwicklungstendenzen lassen die Frage aufkommen, ob die Probleme nicht gelöst wären, wenn sich Verantwortliche aus Schule, Gemeinde und Jugendarbeit an einen Tisch setzen und eine gemeinsame Strategie entwickeln. Wäre mit einem Nachmittagsprogramm in der Schule nicht allen gedient? Der Schule, die nach Programmanbietern sucht, ebenso wie den Verantwortlichen in Gemeinde und Jugendarbeit, die kaum gemeinsame Termine mit den Jugendlichen finden?

In der Praxis wird jedoch geklagt, dass der Pfarrer uninteressiert oder die Schulleiterin unkooperativ sei, und dass die Lehrer irgendwo wohnen und sich nicht für die Gemeinde vor Ort interessieren. Indem das Kooperationsproblem personalisiert wird, gerät außer Acht, dass die Arbeit an den unterschiedlichen Lern- und Lebensorten nach bestimmten Organisationslogiken und nach unterschiedlichen Spielregeln funktioniert, die nicht immer kompatibel sind.

3. Die ‚Spielpläne‘ von Schule, Gemeindekatechese und Jugendarbeit

a) Der Schulalltag als Wettkampfspiel

Der Spielplan: Als ordentliches Lehrfach an der öffentlichen Schule ist Religionsunterricht an Bildungspläne gebunden und hat den Auftrag, Jugendliche zu befähigen, sich in der religiösen Pluralität zu orientieren. Dazu ist die Vermittlung von Grundkenntnissen unerlässlich. Da der Schule neben der inhaltlichen Quali-

fikations- und der gesellschaftlichen Integrationsfunktion auch die der beruflichen Selektion zukommt, gehören der Vergleich von Leistungen und Notengebung zum Spielfeld, auch in einer Schule als Lebensraum. Die klare Rechtsstruktur wird sich auch auf den schulischen Freizeitbereich auswirken, z.B. in der Frage der Qualifikation der Anbieter und der Bedingungen der Raumnutzung.

Die Trainerinnen und Trainer: Profis mit einer fachlichen und didaktischen Ausbildung verfolgen in erster Linie das Ziel, Kindern und Jugendlichen das notwendige Wissen didaktisch aufbereitet zu vermitteln. Religionslehrerinnen und -lehrer sind Fachexperten und als Hauptamtliche sowohl der Schulbehörde als auch ihrer Kirche rechenschaftspflichtig. Um eine Rollendistanz zu wahren und zwischen Beruf und Privatleben zu unterscheiden, ist zu überlegen, wie viel Engagement in der Freizeitgestaltung an der eigenen Schule sinnvoll ist.

b) Gemeindekatechese als Freundschaftsspiel

Der Spielplan: Im Unterschied zum schulischen Religionsunterricht sind Angebote der Gemeindekatechese freiwillig und finden in der Freizeit der Beteiligten statt. In Abgrenzung zur familiären religiösen Sozialisation und zur kirchlichen Jugendarbeit, handelt es sich um organisierte und zeitlich begrenzte Prozesse der Glaubensvermittlung. Der Gedanke des Wettkampfs liegt fern. Eine mehrwöchige oder -monatige Begleitung Jugendlicher ist eher als ‚Freundschaftsspiel‘ zu sehen, das dem Ziel dient, Jugendlichen bei religiösen Suchprozessen behilflich zu sein und sie mit den Strukturen des Glaubenslebens im Rahmen einer Gemeinschaft vertraut zu machen.

Die Trainerinnen und Trainer: In der Gemeindekatechese sind seit den 1970er Jahren vor allem ehrenamtliche Frauen (und Männer) tätig, häufig die Eltern der Kinder. Ihre Rolle ist vor allem die von Glaubenszeug(inn)en. Obwohl eine pädagogische oder theologische Professionalität nicht vorauszusetzen ist, sind die Anforderungen hoch und zeichnen sich durch Rollenkomplexität aus: Insofern die Katechetinnen und Katecheten Glaubenswissen vermitteln, haben sie die Rolle einer Lehrkraft, insofern sie über ihren eigenen Glauben sprechen, sind sie Zeugin und Zeuge der christlichen Botschaft oder auch selber Suchende und Zweifelnde, insofern sie Jugendlichen bei der Identitätsfindung zur Seite stehen, übernehmen sie sozialpädagogische Aufgaben und insofern sie gemeinsame Unternehmungen durchführen, haben sie die Rolle eines Gruppenleiters oder eines Freundes/einer Freundin.¹⁶

Im Unterschied zur Anfangszeit der Gemeindekatechese haben heute viele Erwachsene keinen Bezug zur Kirchengemeinde und die Berufstätigkeit beider Elternteile, vielfältige Beanspruchungen durch Freizeitaktivitäten der Kinder oder eine kritische Distanz zur Kirche führen zu einer geringeren Bereitschaft, sich in der Freizeit kirchlich zu engagieren.

c) Jugendarbeit als Freundschafts- und Abenteuerspiel

Der Spielplan: Kirchliche Jugendarbeit will mit Kindern und Jugendlichen deren Freizeit in kirchlichen Zusammenhängen (Pfarrei, Seelsorgeeinheit, Jugendverband) gestalten. Die Stärke der Jugendarbeit liegt darin, dass Jugendliche selbstverantwortlich handeln und sich außerhalb didaktischer Arrangements, die von Erwachsenen gestaltet werden, Kompetenzen aneignen können, wie z.B. den Umgang mit demokratischen Spielregeln oder die Fähigkeit zur Durchführung von Gruppenfahrten. In der Jugendarbeit sehen viele Jugendliche ihren Freundeskreis vor Ort. Hier wird nicht nur ‚Freud und Leid‘ geteilt, sondern auch manches Abenteuer erlebt. Jugendarbeit stellt für Jugendliche in gewisser Weise eine Eigenwelt dar, deren Regeln sich von denen der Erwachsenenwelt abhebt.

Die Trainerinnen: Wie in der Gemeindekatechese, so engagieren sich auch in der Jugendarbeit vor allem Freiwillige. Die Leiterinnen und Leiter sind oft nur wenig älter als ihre Adressat/innen und deswegen als Vorbilder und Identifikationsfiguren, aber auch als Freunde wichtig.

4. Chancen und Risiken der Zusammenarbeit verschiedener ‚Spielfelder‘

Die ‚Spielfelder‘ sind in Bewegung geraten: Jugendverbände überlegen sich Freizeitangebote am Nachmittag in der Schule, Bibelstage werden in Kooperation von Schule und Gemeinde angeboten, Hauptamtliche in der Seelsorge erarbeiten Elemente der Schulpastoral und Jugendliche engagieren sich im Rahmen schulischer Sozialpraktika in kirchlicher Jugendarbeit oder gemeindlicher Diakonie.¹⁷

Je nach Schulart sind unterschiedliche Kooperationen denkbar: Für eine Pfarrgemeinde wird sich eine Kooperation mit der Grundschule nahe legen, während das städtische Gymnasium möglicherweise mit einem überpfarrlich organisierten Jugendverband eine gemeinsame Strategie entwickeln kann. Projektkooperationen werden sich leichter verwirklichen lassen als langjährige Kooperationsvereinbarungen zwischen hauptamtlich in der Schule und ehrenamtlich in Gemeinde oder Jugendverband Tätigen.

Verantwortliche für Schulpastoral haben aufgrund ihrer beruflichen Situation Einblick in die Spielfelder Schule und Gemeinde und könnten ihre Rollenvariabilität¹⁸ einbringen, indem sie als ‚Spielkoordinator(inn)en‘ fungieren und die Spezifika der Spielfelder im Blick behalten.

Rollenkonflikte sind zu beachten, da verschiedene Formen des Gefalles von pädagogischer und theologischer Professionalität ebenso zu finden sind, wie die Möglichkeit, dass ehrenamtlich tätige Eltern in der Schule ihrer Kinder eine semi-professionelle Rolle konfliktbeladen erleben.

Soll Kooperation langfristig gelingen, darf sie nicht auf Kosten eines ‚Spielfeldes‘ gehen: Wird z.B. eine Gruppenleiter/innenbildung aufgrund eines Teildeputats für Schulpastoral in der Schule angeboten, so fördert dies sicher die Gruppenkompetenz der Schüler/innen in der Schule, geht jedoch möglicherweise auf Kosten der Jugendarbeit, die gerade in Zeiten der Seelsorgeeinheiten durch eine Gruppenleiterschulung ein überpfarrliches ‚Wir-Gefühl‘ der Jugendlichen fördern kann, das dem nächsten Zeltlager zugute kommt. Wird die Firmvorbereitung als freiwilliges Angebot in der Schule durchgeführt, so erleichtert dies die Terminsuche, die Jugendlichen werden aber noch weniger Gemeindeglieder als Glaubenszeugen kennenlernen und die Schwelle zum Engagement in der Gemeinde wird sich eher erhöhen. Daher ist verständlich, dass die Lösung nicht darin liegen kann, außerschulische Aktivitäten einfach in Schulräume zu verlegen, zumal Jugendliche dann immer mehr auf Schule als einziges Spielfeld und die eigene Altersgruppe als einzige Bezugsgruppe festgelegt werden.

Im Idealfall gelingt es, die jeweiligen personellen und räumlichen Möglichkeiten und Grenzen zu prüfen und jedem Spielfeld seine spezifische Spielidee zu belassen, darüber hinaus aber neue, gemeinsame Spielideen zu entwickeln, um so Antworten auf aktuell anstehende Fragen der religiösen Bildung und Erziehung zu geben.



*Angela Kaupp, Dr. theol. Dipl. päd.,
arbeitet als Akademische Rätin*

*am Arbeitsbereich Pädagogik und Katechetik der Theologischen
Fakultät an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.*

Literatur

- 1 Norbert Mette, *Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung*, in: Ulrich Becker/ Christoph Th. Scheilke (Hg.), *Aneignung und Vermittlung*, Gütersloh 1993, 69-84, hier: 75.
- 2 Vgl. Heiner Keupp u.a., *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek 1999, 153-170.
- 3 Thomas Ziehe, *Rituale zwischen ‚Schulrecht‘ und ‚Schülerorientierung‘*, in: Michael Wermke (Hg.), *Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht*, Münster 2000, 122.
- 4 Ebd., 123.
- 5 Vgl. Bernhard Dressler, *Ist der Generationenwechsel ein Paradigmenwechsel? Zum Gestaltwandel der Religion an der Schule*, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 53. Jg. (2001) 314-320; Rudolf Engler, *Religionsunterricht als Realisation*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 45. Jg. (2002) 3.
- 6 Zur Unterschiedlichkeit verschiedener Stile jugendlicher Religiosität vgl. Angela Kaupp, *Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen*, Ostfildern 2005, 350-377.
- 7 Vgl. *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg u.a. 1976, Abschnitte 2.3 und 2.4.
- 8 Vgl. Bernhard Dressler, *Leben! Handeln! – Der Religionsunterricht im „Haus des Lernens“*, in: Wermke, *Rituale* (wie Anm. 3), 75-98, hier: 82.
- 9 Bernhard Dressler, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 45. Jg. (2002) 11-19, hier: 14.
- 10 Bernd Lutz, *Perspektiven einer lebensbegleitenden Gemeindekatechese*, in: Gottfried Bitter/ Albert Gerhards (Hg.), *Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen*, Stuttgart u.a. 1998, 235-252, hier: 242.
- 11 Vgl. *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“* (wie Anm. 7), Abschnitte 1.4. und 2.5.
- 12 *Arbeitspapier „Das katechetische Wirken der Kirche“*, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II*, Freiburg/Br. u.a. 1977, Abschnitt A.3.1.
- 13 Vgl. Sekretariat d. Dt. Bischofskonferenz (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn, 2004, 18-25.
- 14 Ebd., 12.
- 15 Vgl. *Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“*, in: Bertsch, *Gemeinsame Synode* (wie Anm. 7), 289.
- 16 Vgl. Hedi Brix, *Erfahrungen aus der Praxis einer Katechetin – ein Diskussionsbeitrag*, in: Bitter/ Gerhards, *Glauben lernen* (wie Anm. 10), 29-39; Beate Sucher-Frey, *Was macht die Sakramentenkatechese so schwer? Welche Erfahrungen belasten – wie entsteht die Demotivation der Hauptamtlichen?*, in: *Lebendige Katechese* 19. Jg. (1997) 22-25.
- 17 Vgl. diese und weitere Beispiele in: Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart: *Kirche und Schule in Kontakt – eine Handreichung*, Rottenburg-Stuttgart 2006, 12-42. (Kostenloser PDF-Download unter <http://schulen.drs.de>).
- 18 Vgl. Ralph Rebbholz, *Von Architekten und Brückenbauern. Sieben Rollenbilder für Verantwortliche in der Schulpastoral*, in: Joachim Burkard/ Paul Wehrle (Hg.), *Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle*, Freiburg 2005, 157-166.

RU-heute online

www.bistum-mainz.de/ru-heute

Unsere Zeitschrift ist auch auf der Homepage des Bistums Mainz (www.bistum-mainz.de) vertreten. Eine Download-Datei ermöglicht es Ihnen, das gesamte Heft oder auch Einzelartikel herunter zu laden. Sie können uns auch Ihre Meinungen, Wünsche und Anregungen per E-Mail zukommen lassen.

RU.heute@bistum-mainz.de

Ihr Redaktionsteam

Ordnung entwickeln

Rituale im Schulalltag

Von Brigitte Lob

Und wieder verschwand ein Schüler sang- und klanglos aus der Klasse – wegen Umzugs der Eltern; der letzte ging ab wegen zu schlechter Noten, und davor ging eine, weil sie lieber eine Ausbildung anfangen wollte, als das Abi durchzuziehen.

Abschiede ohne große Verabschiedung. Mit Gewissheit sind es Brüche für die weggehenden Schüler/innen, ohne die Möglichkeit, diese Brüche zu gestalten oder darin begleitet zu werden.

Unter den Religionslehrer/innen und speziell unter den Schulseelsorger/innen wächst die Aufmerksamkeit für diese und andere Lebensbrüche, Umbrüche und Krisen. Eine Möglichkeit, diese im Schulalltag einzubeziehen, besteht in der Durchführung von Ritualen. Über die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Ritualen zur Verarbeitung schwieriger Situationen, zur Überwindung von Sprachlosigkeit und Ohnmacht, zur Entschleunigung und zum Schutz in schweren Zeiten, zur Geborgenheit und Ordnung sind zahlreiche Publikationen in letzter Zeit erschienen.

Auch die Gefahren des Destruktiven, des Missbrauchs und der Manipulation durch Rituale sind beleuchtet worden.

Doch in der Literatur findet sich seltener die Vorstellung konkreter Rituale für den Schulalltag. Besondere Zeiten, außergewöhnliche Situationen und Krisen waren Anlässe, auf Fortbildungen im Bistum Mainz Rituale selber zu entwickeln.

1. Rituale selber entwickeln

Drei Merkmale zeichnet ein Ritual aus: Immanenz (spürbar, hör- und sehbar), Transparenz (es muss jedem klar sein, was da geschieht) und Transzendenz (es muss über sich selbst hinaus weisen, mehr sein als die Handlung). Leonardo Boff („Kleine Sakramentenlehre“) benutzt diese Begriffe zur Kennzeichnung von Sakramenten, was hier auch für Rituale gut passt.

Die Immanenz erfordert sinnhafte Zeichen und Handlungen. Mit dem bekannt gegebenen Thema, einer angekündigten Abfolge (klarer Anfang, bekanntes Symbol, akzeptierte Handlung, klares Ende), einem verlässlicher Zeitpunkt, Ort und mit einer

vertrauenswürdigen Leitung wird Transparenz erreicht. Der Kern des Rituals, z.B. die Betrachtung des Symbols oder eine symbolische Handlung, bezieht sich erkennbar/hörbar auf den Anlass des Rituals. Wenn das Zeichen auf den Grund (Abschied, Versöhnung, Erinnerung, Gemeinschaft) hinweist, ist auch das 3. Merkmal der Transzendenz deutlich.

Diesen Begriff möchte ich hier nicht inflationär verstanden wissen. Aber es gilt zu beachten, dass in allen Klassen, selbst im katholischen Religionsunterricht schon längst nicht mehr nur gläubige Schüler einer Religionsgemeinschaft sitzen. Dies erfordert eine nüchterne Differenzierung, in welcher Schüler-Zusammensetzung ein Ritual allein nur auf den Anlass hinweist, oder wo auch die Einbindung des Gottesgedankens und des Gottvertrauens im Religionsunterricht und in der Schulpastoral denkbar ist.

Zur praktischen Entwicklung eines Rituals ist es hilfreich, wenn ein Symbol verwandt wird, das die Zusammengehörigkeit der Teilnehmer/innen ausdrückt (z.B. Puzzleteile eines ganzen Bildes oder Scherben einer CD) und auch der Erinnerung dient (Symbol wird mitgegeben).

Für die Sinne ansprechend sind Duft (Rosmarinnadel, Basilikum- oder Salbeiblatt, Räucherkegel, Zimtstange, u.v.a.), Klang (Musik, Klangschalen-Ton, Naturgeräusche, etc.), Geschmack (Brot, Salzkorn, Honigtropfen, Wasser, u.a.), Tastgefühl (Schale, Stein, Blume, Korn, Stoff, Fell, Salz, etc.) und Anblick (das Symbol).

2. Rituale zu besonderen Zeiten

STUNDENBEGINN

In der Lehrerbildung wird auf einen ansprechenden und sorgfältig geplanten Stundenbeginn Wert gelegt. Das Ende hat oft nur die Überschrift „Sicherung des Lernzieles“. Beide Momente bedürfen aber mehr, als nur der Einleitung und Sicherung des Lernstoffes. Die Anspannung der Schüler/innen, die Schnelligkeit der Themenwechsel, die unterschiedlichen Fähigkeiten der einzelnen, einen Stunden- und Fachwechsel zu vollziehen, sowie die zahlreichen stressbeladenen Momente zwischen den Stunden mit schnellen Notizen, Erledigungen oder auch Konflikten machen es nicht leicht, zum Stundenbeginn eine allgemeine Aufmerksamkeit herzustellen oder das Stundenende mit Ruhe und Ausgeglichenheit zu erreichen.

Für die Grundschule:

- Ein Schüler lässt die Klangschale ertönen, bis der Ton nicht mehr hörbar ist.
- Kerze oder LED-Kugel od. Kreuz (o.a.) wird weitergereicht.

Für Sekundarstufe I/II:

- Reihum gestaltet ein/e Schüler/in den Stundenbeginn mit selbstgewähltem Text/Musikstück/Stille/Symbol/Zeitungsartikel/...

STUNDENENDE

Für die Grundschule:

- Eine Hand (der Lehrerin) hebt das „Tschüss“ vom Boden auf und wirft es den Schülern zu: „und Tschüss“.

Für Sekundarstufe I/II:

- Liedvers „we will rock you“ mit Rhythmus-Klatschen.

WOCHENBEGINN

Für die Grundschule:

- Erzählkreis
- Sitzkreis: wortlose Handlung, alle nacheinander wie bei der „stillen Post“:
 1. rechte Hand aufs linke Knie des rechten Nachbarn legen;
 2. rechte Hand aufdrehen (Handrücken aufs Knie, Handfläche zeigt nach oben);
 3. linke Hand auf rechte Schulter des linken Nachbarn legen;
 4. linke Hand von der Schulter herunter in die geöffnete Hand des linken Nachbarn legen.

Für Sekundarstufe I/II:

- Stimmungsbarometer erstellen (mit Barometer-Plakat und Punkten, oder mit versch. „Smilies“).
- Sinnspruch für die Woche von Schülern ziehen lassen.

WOCHENENDE

Für die Grundschule:

- Eine Hand (der Lehrerin) hebt das „Tschüss“ vom Boden auf und wirft es den Schülern zu: „und Tschüss“.
- Segenslied

Für Sekundarstufe I/II:

- Liedvers „we will rock you“ mit Rhythmus-Klatschen;
- Eine biblische Losung/ein Sinnspruch für's Wochenende;
- Fußball-Lied „Ihr könnt nach Hause geh'n“ – umdichten: „wir können nach Hause geh'n, ...“.

**SCHULJAHRESBEGINN/JAHRESBEGINN/
NACH JEDEM FERIENENDE**

Für die Grundschule:

- Verbindung mit den anderen hier im Raum, die es gut mit mir meinen:
 1. Augen schließen,
 2. Ich nehme gedanklich Verbindung auf mit allen, die hier sind und es gut mit mir meinen. Sie denken jetzt an mich!
 3. Augen öffnen und mit den anderen einen kurzen Augen-Blick wechseln.
 4. Leiterin sagt: Wir sind miteinander verbunden. Es ist gut, dass es Euch gibt. Gott ist mitten unter uns.

Für Sekundarstufe I/II:

- Partnerinterview des jeweiligen Banknachbarn, der dann vorgestellt wird;
- Ritual zum (Schul-) Jahresanfang (von Stefan Brilmayer, nach Texten v. P. Stutz).

Text: los-lassen

Das alte Jahr noch einmal durchschreiten, damit echtes Loslassen möglich wird;
bis in die Zehenspitzen hinein genießen, was gelungen ist; mich bewusst noch einmal einlassen auf Schreckensmomente, dunkle Stunden der Verzweiflung, ungeheilte Wunden, das Lustvolle und das Schwierige dieses Jahres vertrauensvoll loslassen;
beides Gott überlassen, damit die Kraft des Neuanfangs spürbar wird.

Lied: zeige uns den Weg (Pilgerschritte: 8 schnelle, 4 langsame in Kreisrichtung, 4 schnelle i. d. Mitte, 2 x wiegen, 4 schnelle zurück, 2 x wiegen);
mit Musik weitergehen im Raum, die anderen sehen, dazu den Text hören.

Text: aus-kosten

Der Kraft des Neuanfangs trauen;
unbelastet dem Neuen entgegengehen, weil ich nicht vor mir selber weglaufe;
die Kraft des Neuanfangs auskosten, schweigend unterwegs sein,
ausgelassene Lebensfreude wecken, die danach mit Leib und Seele gefeiert wird.

Der Kraft des Neuanfangs Gewicht geben, belastende Erfahrungen in Beziehungen nicht mehr länger nachtragen, sondern jedem Menschen Verwandlung zugestehen.
Im Kreis stehenbleiben.

Text: **stand-halten**

Zu mir stehen, zu diesem Schuljahr stehen, zu seiner hoffnungsstiftenden Lebenskraft.

Geradestehen für ein Jahr, auch für all das Bruchstückhafte und Begrenzte;

weiterhin einstehen für das Wunderbare dieses Jahres, das Kreise ziehen möchte. Aufstehen, dem neuen Jahr entgegengehen, Aufgerichtetsein durch Gottes Segen.

Segen:

Du Gott der Anfänge, segne uns, wenn wir Deinen Ruf hören, wenn Deine Stimme uns lockt zu Aufbruch und Neubeginn.

Du Gott der Anfänge, behüte uns, wenn wir loslassen und Abschied nehmen, wenn wir dankbar zurückschauen auf das, was hinter uns liegt.

Du Gott der Anfänge, lass Dein Gesicht leuchten über uns, wenn wir in Vertrauen und Zuversicht einen neuen Schritt wagen auf dem Weg unseres Glaubens.

Gott der Anfänge, segne uns.

SCHULJAHRESENDE/SCHULWECHSEL

Für die Grundschule:

- Rucksack/Schultüte/Ranzen packen:
 1. Schritt: an was erinnere ich mich aus diesem Schuljahr? Was will ich nicht mehr mitnehmen? Was möchte ich mitnehmen? (Symbole als Mobile-Elemente aus Pappe ausschneiden).
 2. Schritt: Wer/was hat mir in diesem Schuljahr geholfen? (kl. Stöcke auswählen, an die später die Symbole gehängt werden können).
 3. Schritt: Farbe (eigene Stimmung) des Wollfadens auswählen, mit dem Symbole festgemacht werden.

Für Sekundarstufe I/II:

- T-Shirts gestalten: von allen unterschreiben lassen; oder Wahlspruch der Klasse erfinden (analog dem Abi-Wort auf den Autos) und daraufmalen;
- „Klassenbuch“: Steckbrief mit Photo von jedem (auch von Lehrern);
- CD mit Lieblingsliedern zusammenstellen.

IM JAHRESKREIS

Für die Grundschule:

- Die Symbole werden zu Schuljahresbeginn gezeigt und erläutert; ein gemeinsam erstelltes Übersichtsplakat wird auf-

gehängt; zum jeweiligen Tag/zur geprägten Zeit wird das Symbol auf den Tisch gelegt (mit Lied und/oder Geschichte).

Für Sekundarstufe I/II:

- Die Symbole werden zu Schuljahresbeginn gezeigt und erläutert; ein gemeinsam erstelltes Übersichtsplakat wird aufgehängt; zum jeweiligen Tag/zur geprägten Zeit wird das Symbol auf den Tisch gelegt (ohne weitere Worte dazu).

3. Rituale in außergewöhnlichen Situationen

WENN EIN SCHÜLER DIE KLASSE VERLÄSST

- „Ich möchte dir etwas mit auf den Weg geben“: (Material: kl. bunte Kiste (DIN A 6), weiße Postkarten, Briefpapier); Ablauf: 2 Tage vorher werden Postkarten für Schüler bemalt und mit kl. Text versehen: „was ich dir gerne noch sagen möchte, was ich an Dir schätze,...“ (L. liest zur Kontrolle zuhause die Karten), am Abschiedstag wird kl. Kiste mit Karten als Geschenk überreicht und ein Brief an die neue Klasse (Exzerpt aus Postkarten) mitgegeben.

WENN EIN SCHÜLER NEU DAZUKOMMT:

- Partnerinterview des jeweiligen Banknachbarn, der dann vorgestellt wird.

4. Rituale, die Belastungen vorbereiten

VOR DER PRÜFUNG

- 1 Minute Stille mit Klangschale/oder mit einem „Kraftstein“ (Edelstein oder Perle), dann erst Arbeit beginnen.

RÜCKGABE DER ARBEIT / NOTENMITTEILUNG

- Trösterkarten: zu Beginn des Schuljahres gestaltet die ganze Klasse viele schöne Karten (evtl. mit Sinnsprüchen); der Lehrer sammelt sie ein; bei jeder Notenmitteilung (od. Rückgabe einer Arbeit) werden für Schüler/innen mit den schlechten Noten Trösterkarten ausgegeben (es gibt im Leben Wichtigeres als diese eine schlechte Note).

5. Rituale in Konflikten

Die Mediation kennt viele ritualisierte Elemente der Streitschlichtung. Sie können hier nicht eigens dargestellt werden. Aber kleine Rituale, die das Leben in einem Konflikt begleiten können, sollen hier vorgestellt werden:

- Zu Stundenbeginn die Atmosphäre benennen: es ist in uns/ um uns herum kalt geworden (bei Streit, bei Außenseitern, etc.); für jeden schönen Moment kann von Schüler/ innen am Stundenende/ in der letzten Stunde ein kleines Teelicht entzündet werden und auf die Fensterbank gestellt werden.
- Wenn 2 Schüler beteiligt sind: Streithähne müssen eine Runde zusammen um den Pausenhof laufen und dann wiederkommen (die Erfahrung zeigt, dass diese Anweisung als Gelegenheit zur Aussprache genutzt wird).
- Wenn viele Schüler oder die ganze Klasse beteiligt ist: (2-4 Bälle);
 1. Konflikt beim Namen nennen,
 2. Schüler sollen ihre Situation im Konflikt und ihre eigenen Gefühle wahrnehmen;
 3. im Stehkreis: Schüler sagt ein Wort (Gefühl, Wunsch) zu seiner Situation und wirft dabei den Ball zu einem anderen; Ball und jeweiliges Wort gehen im Kreis solange herum, bis alle dran waren; wichtig: ich merke mir, wem ich den Ball zuspiele, und von wem ich den Ball bekomme! Der Ball mit dem gleichen Wort von jedem geht in die 2. Runde (gleiche Reihenfolge!).
 4. Nach 7 Schülern kommt jetzt der 2. Ball ins Spiel: wieder beginnt der erste Schüler und wirft den Ball in der gleichen Reihenfolge weiter, allerdings darf er jetzt ein neues Wort wählen.
 5. Nach mehrmaligen Üben können auch noch ein oder 2 weitere Bälle mitspielen.
- Wenn viele Schüler oder die ganze Klasse beteiligt ist (Wollknäuel, Schale):
 1. Konflikt beim Namen nennen;
 2. Schüler sollen ihre Situation im Konflikt und ihre eigenen Gefühle wahrnehmen;
 3. im Stehkreis: Schüler sagt ein Wort (Gefühl, Wunsch) zu seiner Situation und wirft dabei den Wollknäuel (wichtig: erst etwas vom Anfangsfaden abwickeln und festhalten!) weiter zum nächsten Schüler: trotz Konflikt will ich weiterhin es mit dir zu tun haben, Wollnetz als Bild im Blick behalten.

4. Lehrer kann meditative Gedanken hier hineinsprechen.
5. Wollfaden-Haufen auf eine Schale legen.

Bei beiden Ritualen kann anschließend eine Kerze entzündet werden (für den 1. Schritt aufeinander zu); dieses Ritual kann oft wiederholt werden, da „Gefühls-Bälle“ sich ändern können.

6. Rituale in Zeiten der Trauer

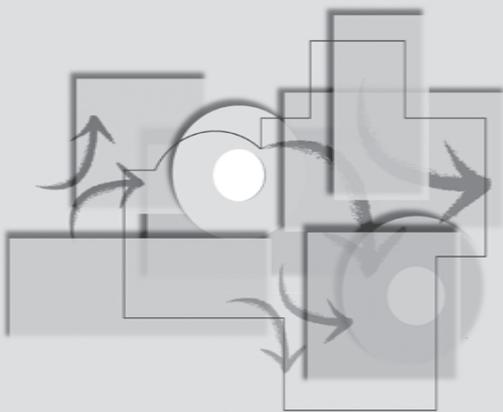
TOD

Krisen sind besondere Lebenssituationen mit besonderem Schutzbedarf.

Das Blickfeld und die Handlungsfähigkeit in einer Krise wird erstaunlich eingeschränkt. Jegliche Suche nach Texten, Symbolen, u.a. fällt sehr schwer; daher Vorbereitung für alle Fälle:

- Material: „Trauer-Koffer“ (oder Kiste, Tasche,...) mit Büchern, Bibeltexten, Gedichten, Tüchern, Bilderrahmen, Kieselsteinen, Schale,... zur Gestaltung eines Trauerortes und der ersten Schulstunde;
- Die erste Stunde: Wahrnehmung ist eine wesentliche Kompetenz in der Bewältigung von Krisen: es muss Raum sein für Gefühle und Bedürfnisse. Nach der Information über den Todesfall (oder die Erkrankung, ...) braucht die Klasse
 1. Zeit zum Verstehen, zum Nachfragen, für eigene Reaktionen;
 2. die Einladung zum Erzählen von letzten Begegnungen, Gesprächen, Erinnerungen;
 3. die Freiheit zum Gestalten (Briefe - an Verstorbenen, - an Angehörige, Buch schreiben mit Erinnerungen und Bildern, Trauer-Anzeige, Mandala, Gedicht (psalmisches Sprechen), Sitzplatz i. d. Klasse), zum Vorbereiten einer Trauerfeier in der Schule, zur Vorbereitung der Beerdigung;
 4. die Nachfrage: was sie jetzt benötigen, was sie jetzt tun möchten.
- Mögliche Elemente für ein Ritual für die nächsten Tage (hier kann die Klasse, egal welchen Alters, sehr gut selber die Elemente auswählen): Psalm 23, Musikstück „Tears in heaven“, Lieblingslied des Verstorbenen, kleiner Sonnenspaziergang, Gedicht od. Geschichte, 1 Luftballon als Gruß zum Himmel, Blume niederlegen am Sterbeort; großes Mandala legen, was jeden Tag verändert werden darf.
- „Der schwere Krug“: ein leerer Krug steht in der Mitte; er wird in einer stillen Runde weitergereicht: Ich lege in Ge-

Arbeitsstelle für Religionspädagogik



- Ausleihe von AV-Medien und religionspädagogischen Arbeitsmitteln
- Qualifizierte Beratung durch Religionslehrerinnen und Religionslehrer
- Informationen über neu eingestellte Bücher und Medien
- Internetrecherche
- Begegnung und Austausch mit anderen Besucherinnen und Besuchern

Arbeitsstelle für Religionspädagogik, Zentrale
Grebenstraße 13, 55116 Mainz
Tel: 06131 / 253224, Fax: 06131 / 253226
E-Mail: arp@bistum-mainz.de
Kurzadresse im Internet:
www.bistum-mainz.de/arp

danken hinein, was mich belastet. Am Ende der Runde wird der Krug unter den Wasserhahn gehalten: alles, was jetzt an schweren Gedanken drin war, wird ausgespült. Dafür kommt frisches Wasser hinein, das für uns ein Zeichen sein kann: Gottes reicher Segen möge uns erfüllen. Der Krug bleibt am Fenster zur Erinnerung stehen – es können auch Blumen hineingestellt werden.

Einige Rituale wurden entwickelt aus Anregungen auch aus folgenden Büchern:

Kathrin Kiss, *Zur Feier des Tages. Neue Feste und Rituale*, Königsfurt 2001.

Else Müller, *Hilfe gegen Schulstress*, 1994.

Pierre Stutz, *Kraftvolle Rituale. Zum Einstieg und Ausklang in Gruppen*, Luzern 2001.

Pierre Stutz, *Heilende Momente. Gebärden, Rituale, Gebete*, München 2000.



Dr. Brigitte Lob arbeitet als Geistliche Mentorin für die Religionsreferendare und -referendarinnen und Referentin für Schulpastoral im Bistum Mainz.

Gelebten Glauben üben

Liturgisches Lernen am Beispiel Musik

Von Mechthild Bitsch-Molitor

1. Vorbemerkungen

Was ist „liturgisches Lernen“? Und: Kann „liturgisches Lernen“ Bestandteil schulischen Religionsunterrichts sein? Insofern Liturgie die Feier des Glaubens ist, steht „liturgisches Lernen“ unmittelbar mit „glauben lernen“ in Zusammenhang. Neben reiner Wissensvermittlung geht es um Orientierung und Verhaltensmuster, die dem Vollzug des Glaubens eigen sind. Grundlage der folgenden Überlegungen ist ein dieser Vorgabe gemäßes Verständnis von Religionsunterricht.¹

2. Liturgisches Lernen und Schule

Versuchen wir eine Annäherung an die Möglichkeiten liturgischen Lernens in der Schule am Gegenstand Musik. Der realistischen Einschätzung der Situation soll folgende These dienen „Liturgisches Lernen ist christliches Lernen“. Sie verweist auf zweierlei:

Christliche Liturgie ist gewachsenes Kulturgut

Die Liturgie hält vielfältige Zeichen, Gesten, Gebete und Lieder bereit, die vom Ursprung und Sinn des Christseins sprechen. Sie dokumentieren gleichzeitig die sich wandelnden Ausdrucksformen gelebten Glaubens und geben Zeugnis von seiner Bewährung in allen nur denkbaren Lebenssituationen. Sie begegnen in der Dichtung, Kunst und eben auch in der Musik.

Die Welt unserer Schüler/innen ist multikulturell geprägt

Die Vielfalt der Lebens- und Glaubensmuster bedingt, dass die Ein-Prägung in ein solches Muster unmöglich geworden ist. Der

Sinn einzelner ursprünglich klar verständlicher – auch christlicher – Symbole oder Worte erschließt sich nicht mehr unmittelbar. Die Feierkultur unserer Gottesdienste unterscheidet sich erheblich von der unserer sonstigen Feste. Die Fähigkeit zur Erschließung mystischer Elemente aus der Feier heraus und aufgrund einer umfassenden Bibelkenntnis fehlt weitgehend.

Somit erscheint es dringend geboten, schulischen Religionsunterricht im Vorfeld von Kirchenraum und lebendiger Feier² für exemplarisches liturgisches Lernen punktuell aufzuschließen. Die Begegnung mit unabdingbaren Wesenselementen liturgischen Feiern und ihre Einübung bzw. Erschließung kann im Religionsunterricht geschehen.³ Die Entfaltung ihrer Wirksamkeit im (Glaubens-)Leben kann hier grundgelegt werden. Die Wiederholbarkeit ist gewährleistet, der Wiedererkennungseffekt kann sich einstellen, wenn die Schüler/innen weiter in die Welt der gemeinschaftlichen Glaubensfeier eintreten. Gegebenenfalls kann auch die Einübung im Gottesdienst selbst eine Rolle im Schulleben spielen.

Liturgie und Ein-Prägung

Wie jede Feier lebt auch die des christlichen Glaubens vom Ritual in seinen wiederkehrenden, teils gleich bleibenden Elementen und Strukturen. Das Vertraute bietet Beheimatung und Geborgenheit. In Situationen der Unsicherheit und Haltlosigkeit hinein können vertraut gewordene Sätze, Zeichen, Bräuche oder Melodien zu sprechen beginnen.

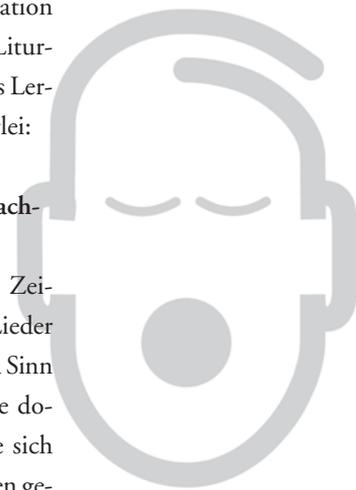
Liturgisches Lernen und Singen

Singen an sich trägt dazu bei, dass sich die mit ihm verbundenen Inhalte besser einprägen – eine Binsenweisheit, wie die Tatsache, dass Musik zum Feiern unbedingt dazu gehört. Die emotionalprägende Kraft eines Liedes – wie z.B. „Stille Nacht“ – beruht darüber hinaus darauf, dass Melodie und Text zusätzlich mit der dazugehörigen Situation verbunden sind.

Seit einigen Jahren versucht man, das Singen wieder zu beleben, v.a. mit Kindern; denn es ist vernachlässigt gewesen und doch so wichtig für die Entwicklung und Gesundheit⁴ des ganzen Menschen.

Die christliche Gemeinde hat nie aufgehört zu singen.⁵ Der Schatz der Kirchenmusik – von der Gregorianik über das deutsche Kirchenlied bis hin zu neuzeitlichen religiösen Liedern – gibt mannigfaltig Zeugnis davon.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie das Lied im schulischen Religionsunterricht Gegenstand liturgisch-christlichen Lernens



sein kann. In ihm verbinden sich zwei Ebenen miteinander:

- Die Klanggestalt eröffnet emotionale Zugangsweisen.
- Die inhaltliche, textgebundene Ebene spricht den Intellekt an.

3. Musik: Sprache des Glaubens. Gegenstand von Liturgie und Katechese⁶

„Der Glaube kommt vom Hören“ (Röm 10) ...

... die Antwort des Menschen ist seit jeher Gesang. Wie unmittelbare emotionale Äußerungen stets stimmlichen Ausdruck finden, so ist Musik die adäquate Sprache des Glaubens.⁷ Gerade für gemeinschaftliche Äußerungen ist das Singen die angemessene Ausdrucksform. In ihm suchen die Menschen die Begegnung mit dem Transzendenten.

Auch Jugendliche machen Erfahrungen von Alltagstranzendenz, wenn sie sich etwa von Musik – gemeinsam gehört oder per Walkman individuell aufgenommen – in eine andere Welt versetzen lassen. Sie wissen, was es heißt, dass Hören und Singen das Wir-Gefühl stärken.

An solchen Erfahrungen der Schüler/innen lässt sich anknüpfen. Gilt doch das gottesdienstliche Singen selbst als gemeindestiftender Prozess.⁸

„Was sie nicht singen, das glauben sie nicht“ (Martin Luther)

Das Kirchenlied als in der Gemeinde beliebte musikalische Gattung wurde durch die Reformation zum konstitutiven Bestandteil unserer Gottesdienste.

Zur Blüte-Zeit des deutschen Kirchenlieds arbeiten Kirche und Schule Hand in Hand. Dabei wird in mancher Gesangbuch-Vorrede der katechetische Wert der Lieder hervorgehoben. Ein besonders deutliches Beispiel für den Erfolg eines „gesungenen Katechismus“ findet sich im Bericht des Jesuiten Claudius Morchel von 1586:

Was man vor einem Jahr für wenig möglich hielt, ist nun ganz anders ausgefallen. Schon in elf Dörfern geben die Unsrigen jeden Sonntag Katechismusunterricht und wunderbar sind die Dienste, welche das Absingen des Katechismus dabei leistet. Ich hatte mich mit nur wenigen Knaben vom Lande fast ein ganzes Jahr abgemüht, kaum das Vater unser hatten sie gelernt. Jetzt prägen sie sich durch Singen das Glaubensbekenntnis und die zehn Gebote in wenigen Stunden exakt ein. (...) Ganz entzückt über die Anregung und das Leben, welches der Gesang in die Zuhörer bringt, kehren unsere Katechisten jeden Sonntag ins Kolleg zurück.⁹

Es ist demnach eine überaus verantwortungsvolle Aufgabe zu entscheiden, welche Texte man Schüler/innen, Gruppen und Gemeinden singen lässt – wissend, dass sich diese anhand eingängiger Melodien mitunter für ein ganzes Leben einprägen. Welche Chance, wenn sie sich aufgrund ihrer Nachhaltigkeit in späterer Zeit wieder abrufen lassen!¹⁰

Der Theologe (k)ein Musiker?

Musik gehört zum Menschen. Musik ist konstitutiv für den Gottesdienst. Auf dieser allgemein-verbindenden Ebene versteht sich die Arbeit am Lied bzw. mit Musik im Religionsunterricht. Insofern braucht der Religionslehrer kein Fach-Musiker zu sein. Er kommt vielmehr auch auf diese Weise seinem Auftrag nach, die Schüler/innen mit der Sprache des Glaubens vertraut zu machen.¹¹

Eine wertvolle Hilfe für die Arbeit mit Schüler/innen am Lied bietet die Einführung von Werner Trutwin zu den neu erschienenen Arbeitsheften „Impulse Musik“¹²:

- Der Religionslehrer kann den Schüler/innen mit Leitfragen zum Austausch über die Wirkung der Musik verhelfen. Dabei ist ganz wichtig, dass die subjektiven Empfindungen und Beobachtungen wertfrei behandelt werden.
- Informationen zur Entstehung, zu stilistischen Merkmalen, zum Komponisten und / oder Textdichter sowie zum historischen und sachlichen Kontext ergänzen den musikalischen Befund. Diese können je nach dem zu behandelnden Gegenstand und dem Alter der Schüler/innen eigenständig zusammen getragen werden.
- Mit der Schulung des Hinhörens arbeitet der Religionslehrer nicht nur dem Musikunterricht zu, er sensibilisiert die Schüler/innen unmittelbar auf der religiösen Ebene: „Der Glaube kommt vom Hören“.¹³

Wo es möglich ist, sollte der Religionslehrer mit einem Schul- oder Kirchenmusiker kooperieren.¹⁴ Zudem gibt es eine Fülle anregender Materialien.

3. Literaturhinweise

In den letzten Jahren erschienen mehrere deutschsprachige Gesangbücher. Im Umfeld entstand eine Fülle von Liedbesprechungen, -analysen und Werkheften, in denen die wissenschaftliche Erschließung der Lieder mit vielfältigen Methoden in Bezug auf ihre praktische Erarbeitung einhergeht. Diese kann sich der Religionslehrer zunutze machen.

Besprechungen und Kommentare: „Geistliches Wunderhorn“ und „Kirchenlied im Kirchenjahr“

In diesen beiden Bänden werden jeweils 50 Lieder inhaltlich und formal beleuchtet: Im „Geistliches Wunderhorn“¹⁵ wurden die „Perlen“ des deutschen Kirchenlieds versammelt: Vom ältesten Beispiel spannt sich der Bogen über unterschiedlichste prägende Texte und Melodien bedeutender Autoren hin zu bemerkenswerten aktuellen Beispielen. Die ausführlichen Besprechungen stellen eine echte Fundgrube mit vielfältigen Hintergrundinformationen dar.

Die Auswahl im „Kirchenlied im Kirchenjahr“¹⁶ ist bewusst bunt gemischt, wie die Analysen, die im Gang durch das Kirchenjahr verschiedenste Aspekte herausstellen. Die Auswahl beinhaltet auch Lieder aus anderen Ländern.

Beiden Bänden ist eine Audio-CD beigegeben, so dass beispielhaft hörbar und somit erfahrbar wird, wovon die Rede ist.

Ökumenischer Liederkommentar¹⁷

Exemplarisch für eine neue Serie weiterer Veröffentlichungen steht der Ökumenische Liederkommentar als eine Begleitpublikation¹⁸ zu den neuen Gesangbüchern der Schweiz¹⁹. Hier sind die Lieder systematisch nach ihren Bestandteilen – Text und Melodie – erschlossen. Außerdem werden die Autoren ausführlich vorgestellt.

Ausgearbeitete Entwürfe für die praktische Arbeit

Anregungen aus der Schweiz

Die Schweizer Autoren ordnen die Begleit-Publikationen zu ihren neuen Gesangbüchern nach drei Aspekten: Gemeinde, Kindern, Bewegung.

In den Werkheften²⁰ finden sich unter den Titeln „Vielfalt der Formen“, „Wege zum Lied“, „Psalmen“ und „Innehalten im Tageskreis“ ausführlich gearbeitete Besprechungen und Vorschläge zum Umgang mit Musik in (Gemeinde-)Gruppen und Gottesdienst.

Die Hefte „Mit Kindern singen“, hg. von Elisabeth Wyss-Jenny, und „Singend durch die Festzeiten“²¹ ergänzen diese Palette.

„Bewegte Botschaft“²² heißt eine Sammlung von Vorschlägen zu Bewegung und Tanz. Sie beziehen sich auf 35 Lieder und Kanons. Die beiliegende CD erleichtert den Umgang damit.

Impulse Musik

Den jüngsten und speziell für die Schule aufbereiteten Beitrag legt Trutwin in den bereits erwähnten Arbeitsheften „Impulse

Musik“ vor. Die Entwürfe sind detailliert ausgearbeitet. Mit Hilfe der dazugehörigen CDs können sie auf die jeweilige Klassensituation zugeschnitten und erprobt werden. Seine Beispiele umfassen neben liturgischen Gesängen und Kirchenliedern auch größere Kunstwerke, Musik anderer Religionen und aktuelle Musikstücke. Die den einzelnen Liedern beigegebenen Kurzinformationen entstammen vielfach den oben vorgestellten Sammlungen.

4. Themen in Thesen und Beispielen

Kirchenjahr

Das Kirchenjahr ist bestimmt durch zwei Festkreise: Weihnachten und Ostern. Könnte eine theologische Erschließung der beiden Pole – Erniedrigung und Erhöhung – anhand typischer Kirchenlieder erfolgen?

Weihnachten: „Es ist ein Ros entsprungen“ (17. Jh.)

Dieses Rätsellied zur „Wurzel Jesse“ bereitet Trutwin aufgrund der Informationen aus dem „Geistliches Wunderhorn“²³ für den schulischen Unterricht auf.²⁴ Folgende Aspekte bietet er zur didaktischen Verarbeitung an: biblische Bezüge, Melodieverlauf, bildliche Darstellungen.

Der 4stg. Chorsatz von Michael Praetorius, dem Komponisten der Melodie, ist von Anfang an eng mit dem Lied verbunden. Vielleicht gibt es eine Möglichkeit, ihn auch einmal im schulischen Kontext einzustudieren.

Ostern: „Christ ist erstanden“ (14. Jh.)

Auch den Unterrichtsentwurf zum ältesten deutschen Kirchenlied legt Trutwin mit Hilfe des guten Quellen- und Informationsmaterials aus dem „Geistliches Wunderhorn“²⁵ vor.²⁶

Folgende Bezüge werden erarbeitet:

- Liturgie als „Heiliges Spiel“, Blick auf die Kar- und Osterliturgie; das deutsche Lied: Antwort der Gemeinde auf die Osterbotschaft.
- Altsprachliche Formeln: „Kyrieleison“, „Halleluja“ korrespondieren mit muttersprachlicher Übertragung des Osterjubels.
- Biblische Bezüge und Melodieverlauf.

Die Arbeit an diesem Osterlied ließe sich in drei Richtungen erweitern:

- Zurück zu den Ursprüngen: Herleitung von der Sequenz „Victimae paschali laudes“²⁷ (12. Jh.).

Die plastische Sprache von Sequenzen eröffnet deutliche biblische Bezüge und zeitlose Bilder bieten griffige Vorlagen für einen Austausch über Glaubensinhalte.

An unserem Beispiel kann die Lied-Melodie eindeutig von der Sequenz-Melodie abgeleitet werden²⁸. Für den Dialog unterschiedlicher liturgisch-musikalischer Rollen ist das Wechselspiel zwischen Sequenz-Versen und Liedstrophen ein mustergültiges Beispiel, das sich im eigenen Singen am besten erschließt.²⁹

- „Bewegte Botschaft“
Marlis Ott legt einen Bewegungsablauf zu allen drei Strophen vor.³⁰ Die Umsetzung solcher Vorschläge bedarf erfahrungsgemäß einer Portion Mut. Der praktische Umgang führt jedoch in aller Regel zu erhellenden Erkenntnissen und zu einer positiven Atmosphäre. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass das körperliche Tun die Wirkung des gesungenen Lieds intensivieren kann.
- Fortschreibung in der Gegenwart: „Das könnte den Herren der Welt ja so passen“³¹ (20 Jh.).
Hierbei handelt es sich um eine Parodie auf „Christ ist erstanden“. Der Text stammt von Kurt Marti und erschien unter der Überschrift „Anderes Osterlied“ 1969. Die Melodie komponierte Peter Janssens 1970; er verwendet die Melodietöne von „Christ ist erstanden“ und rhythmisiert sie auf Martis Text im Charakter eines „Polit-Chansons“.

Eine didaktische Aufbereitung kann hier nicht erfolgen, erscheint aber aufgrund des ergiebigen Materials als reizvoll.

Firmung

Eine konkrete Vernetzung zwischen Religionsunterricht und Gemeinde kommt beispielsweise dann zum Tragen, wenn sich Schüler/innen in Vorbereitung auf die Firmung mit Glaubensfragen auseinandersetzen. Die Beschäftigung mit solchen Fragen im Spiegel alter und neuer Gesänge könnte diesen Prozess anregend begleiten und unterstützen.

Altes – neu entdeckt

Zu diesem Themenbereich sei auf eine Publikation des Bistums Mainz verwiesen: „Wenn der Geist sich regt“.³² Neben neueren Liedern bietet diese Edition die aktuelle Bearbeitung alter Gesänge an. Auf der CD finden sich allein fünf verschiedene Einspielungen der Pfingstsequenz „Veni sancte spiritus“.

Biblische Botschaft – hörbar gemacht

Zuletzt sei ein kurzer Kanon vorgestellt zu 1 Kön 19,11ff.: „Nicht im Sturm, nicht im Beben, nicht im Feuer, doch im Stillen, auf leisen Sohlen kommt Gott“³³. Die Merkmale der Verklanglichung:

- Die einzelnen Aussagen werden durch lange Pausen voneinander getrennt; die Wirkung: Zögern, Nachdenklichkeit.
- Die Pausen des ersten Teils werden durch rhythmisches Klatschen gefüllt; die Wirkung: Aktivität, Elan.
- Der zweite Teil beginnt abrupt leise, das Klatschen verstummt; die Wirkung: Innerlichkeit, Beruhigung, Offenheit, Erwartung.

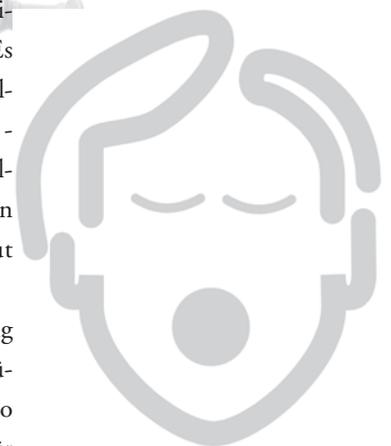
Gerade die stimmliche Modulation von zupackendem hin zu verhaltenerem Singen kann einen unmittelbaren Zugang zum hier vermittelten Gottesbild eröffnen.

5. Schlussbemerkungen

Die genannten Materialsammlungen und die knapp gehaltenen Anregungen daraus sind für die Praxis sorgfältig auf die konkrete Situation vor Ort abzuklopfen. Es sind vielfältige weitere Konstellationen im Bereich Schule - Gottesdienst denkbar, mit Hilfe derer Brücken zwischen Musik und Liturgie gebaut werden können.

Die skizzenhafte Darstellung kann von sich aus nicht genügend überzeugen - genauso wenig wie gedruckte Noten für Musik begeistern können. Es bedarf überzeugter Pädagogen, die es wagen, mit dem einen oder anderen gesungenen Glaubenszeugnis Erfahrungen zu sammeln. Dann kann ein fruchtbarer Austausch im Glauben entstehen:

- Wenn sich gesungene Fragen und Antworten früherer Generationen mit den Stimmen der jungen Menschen heute verbinden.
- Wenn der tradierte Glaube in Melodien und Rhythmen eine neue Gestalt findet.





Mechthild Bitsch-Molitor ist Dozentin für Kirchenmusik an den Ausbildungsstätten für die pastoralen Berufe im Bistum Mainz.

Anmerkungen:

- 1 Günter Siener, *glauben lernen. Plädoyer für eine größere Gewichtung des Glaubensvollzugs in der Religionspädagogik*, in: *unterwegs*, 3 (2006) 1-3.
- 2 *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, hg. vom Sekretariat der DBK, Nr. 80, Bonn 2005, 13: „Auch das Kirchengebäude oder die sonntägliche Liturgie sind den meisten fremd (...)“
- 3 Ebd. 14: „Für die meisten ist jedoch der Religionsunterricht in der Schule der wichtigste Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben.“
- 4 Vgl. Wolfgang Bossinger, *Die heilende Kraft des Singens*, zitiert in: Sabine Henning, *Der Klang des Körpers. Die heilende Kraft des Singens. Ein Plädoyer, öfter den Mund aufzumachen*, in: *publik forum16* (2006) 51-53. Außerdem: Josef Willa, *Singen als liturgisches Geschehen. Dargestellt am Beispiel des „Antwortpsalms“ in der Messfeier* (Pastoralliturgische Studien Bd. 18), Regensburg 2005, 89f; er bezieht sich auf Untersuchungen von Karl Adamek und Friedrich Klausmeier.
- 5 Michael Nüchtern: „Gesang ist unverzichtbar im Gottesdienst. Er bezieht den Leib ein und nicht nur den Kopf“ zitiert nach: Henning (Anm. 4), 51-53
- 6 Vgl. *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Anm. 1) 15: Hier wird der Religionsunterricht als Ort des Vertrautwerdens mit der Sprache des Glaubens bezeichnet.
- 7 Vgl. dazu: Karl Adamek, *Singen als Lebenshilfe. Zu Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung. Plädoyer für eine „Erneuerte Kultur des Singens“*, Münster 1996, zitiert nach: Willa (Anm. 4), 80f.
- 8 Vgl. Karl Adamek, *Politisches Lied heute. Zur Soziologie des Singens von Arbeiterliedern. Empirischer Beitrag mit Bildern und Noten*, Essen 1987, zit. n. Willa (Anm. 4), 94.
- 9 Zit. bei Emil Heck, *Friedrich von Spee als Seelsorger und Katechet im geistlichen Lied*, in: *Schul-Informationen. Hauptabteilung Schule / Hochschule*, Heft 2, Köln 1985, 45-53, hier 46.
- 10 Vgl. *Der Religionsunterricht* (Anm. 1), 14: Hier wird die Erstkommunion als noch verbreitete Chance religiös prägender Erfahrung herausgestellt.
- 11 Vgl. ebd. 25.
- 12 Werner Trutwin (Hg.), *Impulse Musik*, 2 Bde., Düsseldorf 2005.
- 13 Ebd. Bd. 1, 8-10.
- 14 Vgl. *Der Religionsunterricht* (Anm. 1), 35: Dort finden sich Hinweise auf die Chancen gelingender Kooperation zwischen Kirche und Schule.
- 15 Hansjakob Becker u.a. (Hgg.): *Geistliches Wunderhorn. Große deutsche Kirchenlieder*, München 2001.
- 16 Ansgar Franz (Hg.): *Kirchenlied im Kirchenjahr. Fünfzig neue und alte Lieder zu den christlichen Festen* (Mainzer hymnologische Studien Bd 8), Tübingen 2002.
- 17 *Ökumenischer Liederkommentar zum Katholischen, Reformierten und Christkatholischen Gesangbuch der Schweiz*, Zürich 2001-2004.
- 18 Analoge Publikationen liegen auch zum EG vor.
- 19 *Katholisches Gesangbuch und Gesangbuch der Evangelisch-reformierten Kirchen der deutschsprachigen Schweiz*, erschienen nach enger Kooperation beide 1998; aus dieser Zusammenarbeit resultiert auch das Gebet- und Gesangbuch der Christkatholischen Kirche der Schweiz, erschienen 2004.
- 20 *Werkheft*, Bd. 1-4, Zürich 1998-2001.
- 21 Beide Zürich 1998.
- 22 Marlis Ott, *Bewegte Botschaft. Liedtänze zum Tages, Jahres- und Lebenskreis*, Zürich 2. Aufl. 1998.
- 23 Becker, *Geistliches Wunderhorn* (Anm. 15), 135-145.
- 24 Trutwin, *Impulse Musik* (Anm. 12), Bd.1, 22f.
- 25 Becker, *Geistliches Wunderhorn* (Anm. 15), 29-41.
- 26 Trutwin, *Impulse Musik* (Anm. 12), Bd. 2, 12f.
- 27 *Der Religionsunterricht* (Anm. 2), 23 verweist darauf, dass gerade das Fremde und Geheimnisvolle zu faszinieren vermag.
- 28 Becker, *Geistliches Wunderhorn* (Anm. 15), 33f.
- 29 Ein Aufführungsvorschlag findet sich in: Stephan Klarer, *Vielfalt der Formen und ihre praktische Verwendung*, in: *Werkheft 1*; Zürich 1998, 36; eine Einspielung befindet sich auf der dazu gehörigen CD.
- 30 Marlis Ott, *Bewegte Botschaft* (Anm. 22), 20-22.
- 31 Abgedruckt in: *Katholisches Gesangbuch* der deutschsprachigen Schweiz 1998. Nr. 444; kommentiert und erschlossen von Andreas Marti in: *Ökumenischer Liederkommentar*, Zürich 2001.
- 32 „Wenn der Geist sich regt...“ *Arbeitshilfe zur Gestaltung von Gottesdiensten zur Feier der Firmung und Einladung zum diözesanen Austausch* (Audio-CD, Material-CD und Notenheft) 2004.
- 33 Text: Eugen Eckert, Musik: Alejandro Veciana, in: *Die Zeit färben*, hg. v. AK Kirchenmusik und Jugendseelsorge im Bistum Limburg, Strube 1999, Nr. 58.

Kirchenräume entdecken

Auf Spurensuche im Mainzer Dom

Von Felicitas Janson

Führungen gibt es im Mainzer Dom viele. An manchen Sommertagen scheint der Dom voll von Besuchern. Aber manche Führungen für Kinder und Jugendliche bieten ein ungewohntes Bild: Referentin und Schulklasse laufen rückwärts durch das Mittelschiff, anstatt die Schulklasse in die Bänke zu platzieren und einen kurzen Abriss der Geschichte zu geben. Grundschüler suchen etwas auf dem Marmorboden oder recken die Hälse nach oben! – Kein Zweifel, diese Gruppen nehmen an den Angeboten der Stabstelle Domführungen teil. Diese Einrichtung am Dom zu Mainz entwickelt Konzeptionen für Kinder- und Jugendführungen und entwirft auf Anfrage Projektstage oder Ferienprogramme.

Die Anfänge der konzeptionellen Arbeit lagen in der Begleitung kirchlicher Gruppen, z.B. Erstkommuniongruppen aus dem Bistum, die häufig ihren Ausflug nach Mainz machen und eine Domführung im Programm haben. Die Herausforderung, informativ und kindgemäße Angebote zu entwerfen, führte zur Erarbeitung von Modellführungen, die von den Referenten durchgeführt werden. Zielsetzungen und Methodik bauen auf Grundsätzen der Kirchenpädagogik auf (vgl. „Aus dem Schatzkästlein“). Die Rahmenbedingungen im Mainzer Dom als vielbesuchter, großer Kirchenbau von hoher touristischer Bedeutung, lassen v.a. Kinderführungen immer wieder zur Gratwanderung werden zwischen Anspruch und den „Realitäten“ im Dom.

Spurensuche beschreibt zunächst ganz konkret, den Kirchenraum als Zeugen der Vergangenheit zu betrachten und vorhandene Spuren aufzudecken, zu lesen und schließlich die Fülle dieses besonderen Raumes zu erspüren.

1. Welche Spuren finden wir?

Bilder, Ausstattungstücke, Räume und die gesamte Raumanordnung verweisen auf Ereignisse der Vergangenheit, sei es aus der politischen Geschichte, der Liturgie oder der Volksfrömmigkeit des Mittelalters. Der Mainzer Dom, dessen Gründungsbau schon am Vorabend der Weihe abbrannte („der größte, ungelöste Kriminalfall des Mittelalters“: O-Ton Kinderführung!) bietet bis hin zu den Veränderungen nach dem 2. Vatikanischen Konzil eine schwer überschaubare Baugeschichte. Brüche in der Baugeschichte können Schüler nicht nur sehen lernen, sondern auch



selbst entdecken. Mit Hilfe von Materialien wie z.B. alten Zeichnungen kann über das vergleichende Sehen die Baugeschichte nachvollzogen werden. Nicht das Wissen ist gefragt, sondern die Bereitschaft, genau zu beobachten. Die Antworten, die über das eigene Entdecken entwickelt werden, bleiben im Gedächtnis haften. Doch die Konzentration auf das Sehen ist keine leichte Übung!

Die für den heutigen Betrachter vielfach unverständliche oder unbekannt verschränkung von weltlicher und geistlicher Macht lässt sich an den mittelalterlichen Bildwerken zeigen. Dabei gilt es vor allem, die Rolle des Erzbischofs als geistlichem und politischem Regent zu verdeutlichen. Die Grabdenkmälerreihe, eines der prägenden Merkmale des Mainzer Domes, ermöglicht es, die Wandlung im Verständnis des Bischofsamtes bis heute darzustellen. Die ungewohnte Methodik und Bewegung im Raum lässt die im Schulalltag eingefahrenen Rollen zurücktreten. Bei Gruppen in der halben Klassenstärke können auch Jugendliche gut im Gespräch einbezogen werden. Die Verknüpfung der einzelnen Beobachtungen und eine Zusammenfassung der Deutungen ist Aufgabe der Referentin. Dabei müssen zum besseren Ver-

ständnis notwendige Informationen übermittelt werden. Doch wissenschaftliche Ergebnisse und Theorien bedürfen der „Übersetzung“, was angesichts der komplexen historischen Zusammenhänge keine leichte Aufgabe ist.

Eine Kirchenerkundung verwendet Sprache, das interaktive Element führt schnell zu einer gesteigerten Lebendigkeit und Lautstärke. An den Anfang einer Erkundung gehören klar formulierte Hausregeln, zu denen auch das leise und langsame Herumgehen gehört. Jede vorgelesene Frage eines Erkundungsbogens, jede Antwort, die miteinander diskutiert wird, schafft Un-Ruhe. Genauso führt jede Rallye unweigerlich zum Wettbewerb und ein solcher besitzt eine sich steigernde Dynamik in jeder Hinsicht. Vor allem bei Kindergruppen ist es sinnvoll, methodische Elemente einzubauen, die Kleingruppen zu Aufgaben führen, die im Schweigen bewältigt werden.

Das Verhalten unserer Gruppen soll den Respekt vor Demjenigen zeigen, für den der Kirchenraum Rückzugs- und Gebetsort ist. Eine Kirche, in der Besucher während der Woche über Liturgie begegnen können, wird zunehmend zur Seltenheit.

Spuren des Glaubens im Alltag

Kirche im Mittelalter war aber keineswegs nur Gottesdienstraum, sondern vielfältig mit dem Alltagsleben aller Stände verflochten. Dies reicht bis hin zur „Zeitansage“ durch die Glocken der Kirchen, die nicht nur die Gebetszeiten und Gottesdienste, sondern auch Beginn und Feierabend für die Handwerker einläuteten. Die Vielzahl der Feiertage zu Ehren der Heiligen ergaben mit den Sonntagen zusammen eine Anzahl arbeitsfreier Tage, die den heutigen Ansprüchen der Arbeitnehmer auf Tarifurlaub in etwa entsprechen. Nicht nur für die Handwerker der Dombauhütte, die Spezialisten wie Bildhauer oder Bildschnitzer, nein auch für die Tagelöhner, die Mörtelbütten und Bauholz schlepten, bedeutete die Großbaustelle „Mainzer Dom“ Arbeit auf Lebenszeit. Wenn Schüler beginnen, die ungesicherte Lebenssituation eines einfachen Arbeiters im Mittelalter konkret zu beschreiben, wird schnell deutlich, wie bedeutend ein solcher Dombau auch für das Leben des Einzelnen war.

Wer sich beim Betrachten einer Pieta oder der Grablegung Jesu fragt, welche Personen wohl zum Gebet hierher kamen, findet schnell einen Zugang zur Sozialgeschichte des Mittelalters. Gerade die im Mainzer Dom vorhandenen Bilder des späten Mittelalters wie der Grablegung Christi im nördlichen Seitenschiff

(Bild vorhanden, Nutzungsrechte über Domdekan bzw. Museum anfragen) bieten uns geradezu eine Visualisierung: Die dargestellten biblischen Figuren sind z.T. in zeitgenössische Gewänder gekleidet. Die Gruppierung der etwa lebensgroßen Figuren schließt den Betrachter mit ein. Das Vorlesen der Textpassage aus der Johannispassion erläutert das Bild ohne weitere Deutungen. Das Bildwerk wird detailgenau von den Schülern „erforscht“, daraus ergeben sich die Deutungen im direkten Kontakt mit dem Objekt. Erneut wird Sehen zum Schlüssel für das Verstehen.

Spuren der Kunstgeschichte

sind allerorten in einem historischen Bau zu finden. Jedoch macht ein Spitzbogen noch keine Gotik, und Stilgeschichte (die Einteilung in Epochen) ist nicht Kunstgeschichte, sondern ein fachinternes Ordnungssystem, das Datierungen ermöglicht und erleichtert.

Die kunsthistorische Methodik gliedert sich in folgende Schritte:

1. Beobachten und Beschreiben

Ein Verfahren, das über das konzentrierte Sehen zu einer Verlangsamung führt. Letzteres ist vor allem für Kinderführungen sehr wichtig, denn nur in der Beruhigung der Gruppe kann Stille als wesentliches oder wünschenswertes Merkmal eines Sakralraumes wahrgenommen werden.

2. Erläuterungen zum Kontext des Kunstwerkes

Um die originäre Bildaussage zu verstehen, gehört ein dosiertes Maß an Information zum Bildtyp, zur Technik oder vielleicht der Arbeitsweise eines Künstlers. Die Vermittlung von „Lernstoff“ steht eher im Widerspruch zum kirchenpädagogischen Ansatz. Sie führt aber den Betrachter aus der Verunsicherung des Nicht-Wissens.

3. Deutung einzelner Details und des Gesamtbildes

Diese ureigene kunsthistorische Aufgabe kann sich auf die Deutung von Symbolen, Gesten oder Gegenständen beziehen und sie in einen Zusammenhang bringen. Was spricht dagegen, Deutungen zu entwickeln, deren Richtigkeit es im Unterricht, mit entsprechendem Vergleichsmaterial erst zu überprüfen gilt? Vor Ort, im Raum selbst scheint es mir wichtiger, zum Aufspüren verborgener Bedeutungsebenen aufzufordern. Fragen führen hier weiter als vorschnelle Antworten.

ten. Auch vermeintlich unglaubwürdige Theorien können zum richtigen Verständnis führen!

Zahlreiche Gespräche mit Jugendlichen vor Bildern und Skulpturen zeigen ihre Empfindsamkeit für verborgene Deutungsebenen. Ist die Scheu, persönliche Deutungen preiszugeben, überwunden, spielt auch die Begrenztheit der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit eine geringe Rolle. Die Unbekümmertheit des Sehens ist eindeutig als eine Bereicherung zu werten.

Spuren vergangener (?) Frömmigkeit

ergeben sich bereits in den Erläuterungen zur Funktion des Sakralraumes. Das mittelalterliche Kirchenverständnis ist umfassender, davon zeugt die Nutzung einer Kirche als halböffentlicher Raum zum Verkünden von Rechtsfragen, als private Andachtsstätte, als Stätte der Versorgung für Bedürftige, um nur einige Bereiche anzusprechen. Vor allem der Gedanke der Glaubensgemeinschaft der Lebenden und Toten spiegelt sich in der memoria, dem Gedächtnis an die Verstorbenen und das Gebet für deren Erlösung. Das heutige Kirchenverständnis als liturgisch genutzter Raum an Sonntagen bedeutet eine Engführung gegenüber der theologischen Komplexität des Begriffes Kirche. Bei abnehmender Kenntnis von Liturgie und theologischen Grundbegriffen ist dieses Verständnis kaum vorzusetzen, weicht vom „Nutzdenken“ des Mittelalters aber deutlich ab.

Wenn in der Abschlussrunde einer großen Domerkundung aber alle Kinder miteinander den Grundriss des Domes nachstellen, wenn jeder Einzelne damit zum Baustein des Gesamten wird, wird für die Teilnehmer spürbar, was es heißt, lebendige Steine zu sein.

Spuren ritueller Handlungen

Jugendliche treten häufig nach einer Führung an die Kerzenbank, und erst auf eine ausdrückliche Erlaubnis hin, nehmen sie ihr „Recht“ wahr, eine Kerze zu entzünden. Dieser Ritus wird auch von eindeutig nicht kirchlich sozialisierten Jugendlichen verstanden. Hier spiegeln sich Erinnerungen an Verstorbene, Gedanken an erlittene Verluste und der Versuch, die eigene, persönliche Spur in diesem Raum zu hinterlassen.

„Denn“, so erklärte der türkischstämmige Jugendliche, „eine Kerze anzünden bedeutet doch, dass sie noch brennt, wenn ich schon längst wieder weg bin“. Woher wächst das wenn auch rudimentäre Verständnis für symbolische Handlungen?

Als eine muslimische Schülerin ihren Mitschülern die Bedeutung des Kniens erklärte: „Das heißt doch, dass man sich klein macht vor seinem Gott.“, folgte als Reaktion der Gruppe, dass alle Schüler sich mit ihr hinknieten. Sie wollten die Erklärung, das Gefühl nachvollziehen. Kein Referent hätte dies im Rahmen unserer Führungen eingeplant, denn rituelle Handlungen, Gesten kann ich zwar erklären, an Bildern zeigen, aber nicht ausprobieren. Die Geste gewinnt erst dann an Bedeutung, wenn der Einzelne sie als Äußerung seines Glaubens, als Teil der Liturgie vollzieht.



Eine ähnlich überzeugende Situation bietet sich, wenn Gruppen meist nach Absprache mit dem/der Religionslehrer/in den vorbereiteten, meditativen Abschluss in einem reservierten Nebenraum des Domes miteinander feiern. Allerdings bietet es Schwierigkeiten in einem touristisch vielbesuchten Dom spontan ein Lied zu singen, mit Klangschalen oder eingespielter Musik eine meditative Stimmung hervorzurufen. Wohl dem, der diese Elemente in eine Kirchenbegehung einbauen kann, die in einer nur dieser Gruppe vorbehaltenen Kirche stattfindet. Nur an wenigen Tagen oder in den Nebenräumen des Domes lässt sich zumindest die Stille als wertvolle Sinneswahrnehmung erleben.



Spuren des Heils

Der Umgang mit dem Thema Reliquien (dt. Übersetzung: Überreste) bietet immer neue überraschende Reaktionen. Aus einer Art „Gänsehautgefühl“ heraus entstehen vor allem beim Besuch der Krypta interessierte Fragen nach Bestattungen, Knochen, Heiligen o.ä. Dabei sind fundierte und sprachlich eindeutige Antworten wichtig, um Missverständnissen vorzubeugen. Nicht allein die Echtheit, sondern die Geschichte um eine Reliquie

beschreibt die Frömmigkeit vergangener Epochen. Erstaunliche Aussagen und Vergleiche über den persönlichen Umgang mit Erinnerungsstücken erweitern das Thema. Gerade die Zeit der Fußballweltmeisterschaft im eigenen Land bietet Vergleiche an, wie zum Beispiel die Versteigerung von einem Stück des WM Rasens, „auf dem noch die Tränen der Trauer der Argentinier enthalten sind“ (- so gehört in einer Nachrichtensendung im Sommer 2006). Die Suche nach der dinglichen Erinnerung und die Sehnsucht, den Moment des Glückes und Heils festzuhalten ist über persönliche Beispiele zu vermitteln. Hier entsteht eine tragfähige Brücke zu weiteren, religiösen Themen. Wenn dann der Raum beeindruckt, vielmehr berührt, bleibt mehr als eine positive Erinnerung. Auch wenn solche Deutungen auf der persönlichen Ebene nicht wahrnehmbar sind, oft auch nicht ausgesprochen werden, wirken die Bilder und Botschaften des Kirchenraumes nach.

Es ist als ein „Sehen mit der Seele“ zu beschreiben, wodurch selbst eine Schulveranstaltung zum persönlichen Erlebnis werden kann.



2. Aus dem „Schatzkästlein“ der Domerkundungen

Zielsetzungen

Es ergeht eine Einladung an Kinder und Jugendliche, einen fremdartigen Raum mit oft unbekannter Nutzung kennen zu lernen.

Es geschieht eine Entwicklung, wenn die Schüler/innen über methodische Zugänge die Fremdartigkeit des Raumes überwinden und sich von dem Andersartigen beeindrucken lassen.

Es wird zum Erlebnis, wenn sich die Dimension des Glaubens im Raum und in der Ausstattung erahnen lässt. Denn in einer Kirche eröffnet sich die Möglichkeit, Geschichte, Kunst und Theologie in ganz unterschiedlichen Ausformungen zu begegnen.

Methodische Zugänge

Die Schüler/innen sollten den Raum mit allen Sinnen erschließen:

im Sehen, Hören, Riechen, Fühlen (z.B. Materialien) und vor allem im Gehen. Wechselnde Standorte kommen v.a. dem Bewegungsdrang jüngerer Kinder entgegen. Für alle ermöglichen sie die bewusste Wahrnehmung eines Standortes in einer Kirche

und damit die Frage nach der symbolischen Bedeutung des Standortes.

Sie sollten Fragen stellen, die sich durch Beobachtung beantworten lassen.

Im Vergleich der Beobachtungen bilden sich Antworten oder eigene Theorien. Zumindest wird die Lust zum Nachfragen geweckt. Fragen sind schon Ergebnisse: deren Beantwortung oder Bearbeitung sprengt meist den zeitlichen Rahmen.

Weniger ist Mehr:

Eine Auswahl von aufeinander abgestimmten Stationen mit einem Höhenpunkt oder einer Überraschung bestimmen den Weg durch eine Kirche. Durch methodische Elemente kann eine Verlangsamung eingeführt werden, die genaues Hinsehen erst ermöglicht und Ruhe mit sich bringt.

Vom positiven Erleben des Raumes her kann ein Zugang zum liturgischen Geschehen gewonnen werden. Dazu ergeht am Schluss einer jeden Kirchenerkundung die Einladung, wiederzukommen, sei es zu einem Konzert oder zum Gottesdienst, der den Raum in seiner spezifischen Bestimmung erleben lässt.

Gelingt es, durch die Teilnahme an einer Kirchenerkundung eine positive Erinnerung bei Kindern und Jugendlichen zu verankern, ist der Weg geöffnet, dass sie eine eigene Beziehung zu Kirchenräumen entwickeln, sei es als liturgischer Raum oder als Zeuge der Vergangenheit.

Unsere Angebote

Domerkundung

Für 3. und 4. Klasse, pro Klassenstärke mit 3-4 Begleitpersonen für die Testaufgabe.

Ein ausgewählter Weg im Dom bildet in dieser Erkundung neue Fachleute für den Dom aus. Mit Hilfe von Beobachtungsaufgaben und gezielten Informationen erkunden die Schüler/innen den Dom. Die nachfolgende Forschungsaufgabe in Kleingruppen führt zu eigenen Ergebnissen und neuen Fragen. Geeignet als erstes Kennen lernen eines komplexen historischen Gebäudes.

Dauer etwa 1 Stunde, v. a. in der Kombination mit der Kreativwerkstatt als komplettes Vormittagsprogramm zu empfehlen.

Dort wird ein Erinnerungsstück an den Dom hergestellt, und die Informationen, ob gesehen oder gehört, können in kreatives Gestalten umgesetzt werden. Zusätzlich weitere 1.5 Stunden.

NEU: Dieses Angebot wird auch als Familiennachmittag von Schulklassen mit Eltern genutzt!

Ein Weg durch die Geschichte des Domes

Für Schüler von 7. –10. Klasse, Dauer 1 Stunde,

Nach Informationen zu den unterschiedlichen Funktionen des Domes übernimmt die Klasse in 5 Kleingruppen eine Suchaufgabe zu Bildwerken im Dom, die den Weg in die verschiedenen Jahrhunderte dieses Bauwerkes vorgeben. Die „Experten“ eines Bildwerkes erläutern über ein Textblatt, die Aussagen des Bildwerkes. Die Referentin erläutert dazu, die jeweilige bauliche Situation des Domes, um die Wandlung und Entwicklung eines solchen Baues zu erschließen.

Empfehlenswert: Ein Projektvormittag am Mainzer Dom

Für Klasse 7 –10, in Begleitung von 2 Lehrkräften (Führungsgruppe = halbe Klassenstärke) Dauer: 3-4 Schulstunden, mit Pause

Dabei werden jeweils der bereits beschriebene „Weg durch die Geschichte des Domes“ kombiniert mit einer Seminareinheit zur Technikgeschichte. Je eine Gruppe ist im Dom bzw. in der Seminareinheit, danach wird gewechselt. Über vorbereitete Folien und Detailbilder wird – fast wie in einem Rollenspiel - versucht, die Planung zum Bau eines solchen Großbaues nachzuvollziehen. Dabei stoßen die Kleingruppen auf viele Fragen, die letztendlich einmünden in die Frage: Warum haben die Bauleute und Auftraggeber keine Kosten und Mühen gescheut, um dieses Haus Gottes zu bauen? Mit dieser „Sinnfrage“ ist die Diskussion über die spirituelle Dimension eröffnet.

Auf Anfrage: Sonderführungen

zum Thema Heilige, v.a. Martinus als Hauptpatron des Mainzer Domes oder zum Thema: Tod und Gedächtnis der Toten

Meditative Angebote sind auf Absprache anzuschließen, dabei bietet sich die Vorbereitung durch die Klasse selbst an.

Weitere Themen für einen Projektvormittag oder eine Projektwoche:

Kirchliches Leben in der mittelalterlichen Stadt Mainz – Einblicke und kreative Angebote!

Informationen und Anmeldung bei:

Stabsstelle Domführungen

Leitung: Dr. Felicitas Janson

Telefon: 06131/253 495 Fax: 06131/253 494

Postadresse: Postfach 1560, 55005 Mainz

mail: Felicitas.Janson@Bistum-Mainz.de



Dr. Felicitas Janson leitet die Stabsstelle Domführungen am Mainzer Dom.

Die Welt einmal mit anderen Augen sehen

Soziales und ethisches Lernen im Rahmen von Compassion

Von Eugen Rieß

Die Arbeitsgruppe Innovation der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz beginnt die Darstellung ihres Konzeptes eines Praxis- und Unterrichtsprojektes Compassion mit der Feststellung: „Unsere gesellschaftliche Wirklichkeit gibt uns Anlaß zur Zukunftssorge um die Voraussetzungen des menschlichen Zusammenlebens“ und sie wirft anschließend die Frage auf: „Wer, wenn nicht die Familien und Schulen, kann die soziale Sensibilität der Jugend und damit der nächsten Generation wecken, schärfen und stärken?“¹

Auf dieser Erziehungsgemeinschaft Elternhaus/Schule basiert auch der Schulvertrag der St.-Lioba-Schule, in den von Anfang an das Sozialpraktikum aufgenommen wurde. „Im Sozialpraktikum der St.-Lioba-Schule, das vor dem Compassion-Projekt 1993 im Schulvertrag für unseren Jahrgang 11 verbindlich verankert war, in der GCL-Gruppenarbeit mit ca. 200 Unterstufenschülern, in der Schulseelsorge, die mit großer Beteiligung des Kollegiums gestaltet wird, erfährt Schulleben außerunterrichtlich eine Prägung des sozialen Lernens in vielen Dimensionen.“²

Unter dem Motto „Einsatz für andere“ nahmen wir 1994 nach längerer Vorarbeit erstmals ein 14-tägiges Sozialpraktikum für die Schüler/innen unserer Jahrgangsstufe 11 auf. Die soziale Orientierung des Praktikums entspricht der pädagogischen Zielsetzung einer Schule in der Trägerschaft des Bistums Mainz und erscheint am Schulstandort Bad Nauheim mit seiner großen Zahl an älteren Mitbürgern und den vielen Kliniken und Sanatorien als besonders sinnvoll.

Integriert ist das Sozialpraktikum in den Rahmen unseres Bildungs- und Erziehungskonzeptes, das u.a. zu religiös-sozialem Engagement anleitet. Wir sind eine katholische Schule, die sich als Erziehungsgemeinschaft im Sinne des „projet éducatif“ der

ganzheitlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet. Viele unserer schulischen Projekte mit einer christlichen und sozialen Zielsetzung haben eine lange Tradition, so besteht 2007 die Schwester-Willibaldis-Stiftung 45 Jahre. Deshalb stellt das Sozialpraktikum kein singuläres Ereignis in unserer Erziehungsarbeit dar, pädagogische Eintagsfliegen prägen nicht. Das Sozialpraktikum ist ein Eckpfeiler unseres Schulprofils.

Das Sozialpraktikum sollte verbindlich für die Jahrgangsstufe 11 sein, also war ein Verlagern in die Ferienzeit ausgeschlossen.³ Damit unterscheidet es sich deutlich von dem individuell organisierten Berufspraktikum, für das Schüler/innen der Sekundarstufe II am Ende des Schuljahres 14 Tage beurlaubt werden und diese anschließend die gleiche Zeitdauer für das Berufspraktikum in den Ferien einbringen.

Der Zeitpunkt des Sozialpraktikums, Beginn des Schuljahres in der Jahrgangsstufe 11, wurde so gewählt, dass bereits initiierte Lernprozesse nicht unterbrochen werden. Zurzeit erproben wir die Durchführung im Winter während des Halbjahreswechsels. Außerdem besitzen Jugendliche dieser Altersstufe bereits die erforderliche Reife und Verantwortung, eine solche Aufgabe zu übernehmen. Zugleich sehen wir in dem Sozialpraktikum die Möglichkeit für unsere Schüler, ihre eigene Lebenswirklichkeit zu erweitern und sich hierauf verantwortlich einzulassen.

Deshalb wurden folgende Ziele für das Sozialpraktikum formuliert:

- Erkennen eigener Möglichkeiten und Fähigkeiten
- Übernahme sozialer Verantwortung
- Aufbau und Reflexion sozialer Beziehungen zu betreuten Menschen
- Fähigkeit, in sozial schwierigen Situationen zu handeln
- Wertschätzung des Dienstes am Nächsten
- Entwicklung sozialer Sensibilität und Kompetenz
- Förderung der Bereitschaft zu sozialem Engagement.⁴

Der große Einzugsbereich der Schule bedingt eine entsprechende Anzahl an betreuenden Lehrern, welche mit den Schüler/innen das Praktikum vor- und nachbereiten, und sie während des Praktikums hospitieren.

Diese Dreigliedrigkeit spiegelt sich in der Organisation des Sozialpraktikums wider:

Zu Beginn der Vorbereitungsphase stellen Schüler und Schüler-

innen der Jahrgangsstufe 12 ihre Arbeit, Einrichtungen und Erfahrungen im vorjährigen Sozialpraktikum dar. „Die plausibelsten Argumente (für ein solches Sozialpraktikum, d.V.) liefern erfahrungsgemäß Berichte von Schülerinnen und Schülern, die solche Praktika bereits gemacht haben. Sie sind fast alle dermaßen überzeugend, daß alle Vorbehalte schnell schwinden.“⁵

Die Wahl des Praktikumsplatzes treffen die Schüler/innen selbst. Dabei sind die persönlichen Neigungen, aber auch die eigenen Fähigkeiten und Grenzen einzubeziehen. Diese werden zusätzlich mithilfe eines Fragebogens reflektiert. Die Schüler/innen werden darin anonym zu ihren Erwartungen und Vorstellungen zum Sozialpraktikum befragt. In der letzten Phase des Praktikums bildet dieser Fragebogen dann die Basis des Vorher-Nachher-Vergleichs.

Unverzichtbarer Bestandteil der ersten Phase ist die Vorbereitung auf die Erfahrung von Krankheit und menschlicher Not, den Umgang mit Kranken und Schwachen, aber auch mit Dankbarkeit.⁶ So schreibt ein Schüler: *Oft verspürte ich eine unendliche Einsamkeit und Abgeschiedenheit. Dann gab es wieder Momente, die ein unglaubliches Gefühl in mir weckten, z.B. als jemand, der sonst Tag für Tag regungslos und ohne ein Wort zu sagen in seinem Bett lag, mir plötzlich ein Lächeln schenkte.*

Zu den formalen Aspekten der Vorbereitungsphase gehört die Erarbeitung eines Leitfadens für den zu erstellenden Praktikumsbericht. Darin sollen die eigenen Erwartungen, Motivation und Ziele bezüglich des Sozialpraktikums offengelegt sowie die Entscheidung für diesen Praktikumsplatz begründet werden. Auf die Beschreibung der Einrichtung und ihrer Aufgabenbereiche folgt als wesentlicher Bestandteil der Erfahrungsbericht. Den Abschluss des Berichtes bildet die Reflexion des Praktikums.

In das eigentliche Sozialpraktikum werden die Schüler/innen in einem ökumenischen Gottesdienst entsendet. Damit wird der christliche Erziehungsauftrag unserer Schule betont. In der Zuwendung zu alten, kranken oder sozial benachteiligten Menschen realisiert sich die Aufgabe, täglich Werteorientierung zu leben und Verantwortung zu übernehmen.

Unsere Schüler und Schülerinnen erfahren in diesen beiden Wochen des Praktikums andere soziale Wirklichkeiten sowie den Wert beruflicher Arbeit. Insgesamt gilt das Urteil eines Schülers: *Durch das Sozialpraktikum erfährt man eine völlig andere Welt.*

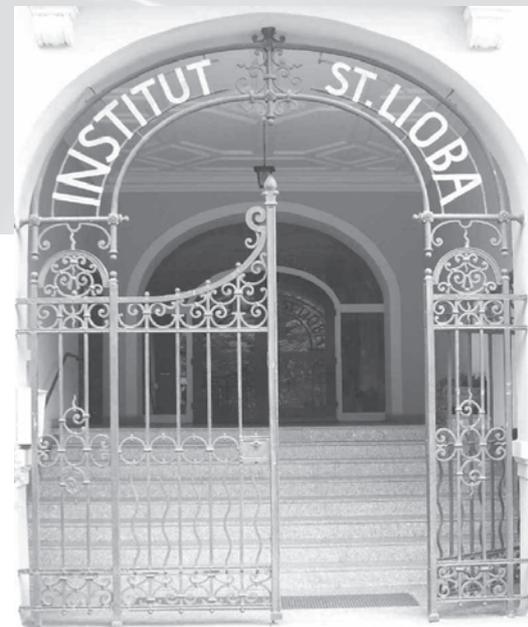
Die Aufgabe der betreuenden Lehrer/innen besteht u.a. darin, bei ihrem Besuch in der Praktikumsstelle auf den angemessenen Einsatz der Praktikanten zu achten, aber auch um mögliche

Überforderungen zu vermeiden. Ihnen wird ein Gesprächsleitfaden für die Gespräche mit den Schüler/innen und den jeweiligen Ansprechpartnern an die Hand gegeben, der in der abschließenden Evaluation besprochen wird. Zudem steht ein schulischer Ansprechpartner während der Praktikumswochen permanent zur Verfügung.⁷

Diese Zeit sowie die anschließende dritte Phase mit der Reflexion des Praktikums in einem ausführlichen Bericht fördert Gemeinsamkeit. Das Bedürfnis der Schüler/innen, mit den betreuenden Lehrern im Gesprächskreis über ihre Erfahrungen zu sprechen, diese auch schriftlich und in Bildern zu reflektieren, korrespondiert mit den Erfahrungen der betreuenden Lehrer/innen, denen sich hier ebenfalls andere Lebenswirklichkeiten erschließen und ein anderer, neuer Blick auf ihre Schüler/innen ermöglicht wird.

Zusätzlich zu dem Verfassen des Praktikumsberichtes erfolgt eine Aussprache in der Klassengemeinschaft in der ersten Woche nach dem Ende des Sozialpraktikums. Diese Bilanzierung des eigenen Tuns, die Reflexion in Praktikumsberichten und in der Gruppe bietet die Möglichkeit zur individuellen und zur gemeinsamen Reflexion über die eigenen Erfahrungen, aber auch Grenzerfahrungen.

Die Evaluation geschieht im Vorher-Nachher-Vergleich der Erwartungen, Einstellungen und Vorstellungen mithilfe des persönlichen Fragebogens und des Praktikumsberichtes. Die betreuenden Lehrer/innen werten zudem ihre Eindrücke von den Schüler/innen und den Praktikumsstellen auf der Basis des Gesprächsleitfadens aus. Am Ende des Schuljahres erhalten die Praktikant/innen ein Zertifikat ausgestellt von der Einrichtung und der Schule. Die Schüler/innen, zumeist diejenigen, welche im pflegerischen Bereich



oder in Behinderteneinrichtungen ihr Praktikum ablegen, heben besonders hervor, dass sie das Gefühl hatten, für andere da sein, jemandem helfen zu können, etwas Sinnvolles zu tun und gebraucht zu werden. Zugleich erfahren sie schon während des Praktikums eine unmittelbare Würdigung durch den Dank der Menschen, welchen sie Zuwendung, in welcher Form auch immer, entgegen bringen, aber auch in überaus positiven Rückmeldungen durch die Leiter und Mitarbeiter der Einrichtungen, welche Praktikumsplätze zur Verfügung stellen. Zur Offenheit gehört, dass unsere Schülerinnen und Schüler ihre Berichte den Praktikumsstellen zur Kenntnisnahme vorlegen.

Der ursprüngliche Ansatz, zumindest den Praktikumsbericht in den Fachunterricht der Fächer Deutsch und Gemeinschaftskunde zu integrieren und korrigieren, hätte einerseits eine erhebliche Mehrbelastung für die Fachkolleg/innen bedeutet und andererseits wäre nur ein kleiner Teil des Kollegiums in das Projekt eingebunden gewesen. Stattdessen etablierte sich die projektorientierte Begleitung des Sozialpraktikums. Die offensichtlichen Vorteile liegen in der intensiven Begleitung kleiner Schülergruppen durch die betreuenden Lehrer und durch die Schulseelsorge sowie die damit verbundene breite Einbeziehung des Kollegiums in die Betreuung des Compassion-Projekts.

Der Austausch der Schüler/innen untereinander über ihre Erfahrungen im Sozialpraktikum hat dazu geführt, dass immer mehr Schüler/innen bewusst die persönliche Herausforderung in Pflegeberufen und in der Betreuung mit Behinderten suchen. Selbst die einfache Erfahrung, wie anstrengend ein Arbeitstag, der unmittelbare permanente Kontakt mit Menschen sein kann, ist völlig neu. Gerade die Praktikanten, die in Kindergärten arbeiten, erzählen übereinstimmend, dass sie sich *zu Hause erst einmal hinlegen müssen*. So betont ein Schüler, *dass er nach den ersten Tagen ziemlich erschöpft nach Hause kam*. Aber gerade die Anforderung an den ganzen jungen Menschen prägt diesen, ist praxisbezogene Realisation der ganzheitlichen Erziehung.

Zugleich sind es diese Erfahrungen, welche dazu befähigen, Vorurteile zu revidieren: *Außerdem dachte ich, dass man nicht viel können muss, um Kindergartenbetreuer zu werden, doch das war falsch. Die 2 Wochen haben mir gezeigt, wie anstrengend und nervtötend dieser Beruf ist. Anfangs war ich völlig überfordert, da ich noch nie mit soviel Kindern, die Fragen stellen, Lärm machen oder weinen, konfrontiert war*. Der gleiche bewertet aber auch abschließend das Sozialpraktikum als *totalen Erfolg*. Aus dem unmittelbaren Erleben von sozialen Nöten und Konflikten so-

wie der Konfrontation mit Alter, Behinderung und Krankheit erwächst ein nachhaltiger Eindruck, der diese Schüler/innen prägt, den diese aber auch weiter tragen in die Schulgemeinschaft.

Bestätigt haben sich die Erwartungen des Compassion-Projekts. Viele Sozialpraktikanten setzen zeitweise ihre Arbeit in den Einrichtungen auch nach dem Praktikum fort – „aufgrund menschlicher Bindungen sachlicher Betroffenheit.“⁴⁸ Beispielsweise manifestiert sich die dauerhafte und wechselseitige Beziehung im Schulsanitätsdienst der Schule, der von den Johannitern ausgebildet wird, die ihrerseits Praktikumsstellen zur Verfügung stellen und wieder ihre Ausbilder aus den Reihen unserer Schüler/innen rekrutieren. Es ist ein Beispiel für die „Entwicklung zum individuell verpflichtendem Engagement.“⁴⁹ Beeindruckendes Engagement zeigte z.B. ein ehemaliger Schüler, der noch länger als ein Jahr nach dem Sozialpraktikum samstags Nachmittag in seiner Praktikumsstelle, einem Alten- und Pflegeheim, mit den alten Menschen musizierte. Zufällig erfuhren wir dies durch den Heimleiter. Der Schüler hatte es nie erzählt.

Wie die Summe dessen, was ein Sozialpraktikum und seine Zielsetzung ausmacht, wirkt die Reflexion eines Schülers:

Während meiner gesamten Praktikumszeit hatte ich nie das Gefühl, ein weiterer unnützer Praktikant zu sein, den das Alten- und Pflegeheim zu ertragen hatte. Ganz im Gegenteil: Bei meiner Arbeit hatte ich das Gefühl, nützlich und wertvoll zu sein. Ich habe gelernt, wie man mit diesen pflegebedürftigen Menschen umgeht, sie achtet und versucht sie zu verstehen.

Im Gegensatz zur Schule, bei der man für sich und seine Zukunft zu lernen hat, war man hier eine Stütze für seine Mitmenschen.

Die Arbeit in einem Alten- und Pflegeheim kann – so schwer sie manchmal auch ist – auch sehr befriedigend sein. Das Sozialpraktikum zeigte mir, dass das Leben mehr als nur gute Seiten hat. Man bekommt lebensnahe, reale Eindrücke, die einem kein Lehrer vermitteln kann.

Es hat mir sehr viel Spaß gemacht und ich habe vor, meinen Zivildienst in einem Alten- und Pflegeheim zu machen.



Eugen Rieß, StD, ist Pädagogischer Leiter an der St. Lioba-Schule in Bad Nauheim. Die kursiv gedruckten Textstellen sind den Praktikumsberichten der Schüler/innen entnommen.

Anmerkungen

- 1 Adolf Weisbrod, Franz Kuhn, Friedrich Hirsch (Hg.), *Compassion - Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere*. Für Katholische Freie Schulen, konzipiert von der Arbeitsgruppe „Innovation“ der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz Bonn. Sonderheft der „Schul-Korrespondenz“, Bonn 1994, 3.
- 2 Gisela Opp, *Vorwort zum Jahresbericht 2003/2004*, in: St. Lioba Schule Bad Nauheim 2004 (= Festschrift 75 Jahre St. Lioba Schule Bad Nauheim), 8f.
- 3 Vgl. Weisbrod et al., *Compassion* (Anm. 1), 5.
- 4 Vgl. Claudia Busmann / Petra Schmidt, *Jahresrückblick zum Sozialpraktikum in Jahresbericht* (Entwurf), Bad Nauheim 2005.
- 5 Adolf Weisbrod, *Genese*, in: Compassion-Initiative. Ein Praxis- und Unterrichts-Projekt sozialen Lernens in der Schule, Freiburg 1999, 6.
- 6 Weisbrod et al., *Compassion* (Anm. 1), 12.
- 7 Vgl. Busmann/Schmidt, *Jahresrückblick zum Sozialpraktikum* (Anm. 4).
- 8 Weisbrod et al., *Compassion* (Anm. 1), 5.
- 9 Stefan Gönnheimer, *Wissenschaftliche Untersuchung*, in: Compassion-Initiative. Ein Praxis- und Unterrichts-Projekt sozialen Lernens in der Schule = Forum 27. Informationsheft für die Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg i. Breisgau 1999, 23.

Abschied – Veränderungen – Aufbruch

Umgang mit Trauer, Krisen und Neubeginn im Schulalltag

27.-28. April 2007

In jedem Schuljahr sterben Angehörige von Schüler/innen, Kolleg/inn/en oder sogar Schüler/innen selbst. Unfälle und schwere Krankheiten durchbrechen die alltäglichen Gewohnheiten und verändern den Schulalltag.

Lehrerinnen und Lehrer sind in solchen Situationen herausgefordert, Worte zu finden, Unterstützung zu geben und mit Schüler/innen Rituale zu entwickeln.

Die Tagung eröffnet einen persönlichen Zugang zum Thema und bietet Raum für den Umgang mit Trauer und Krisen im Schulalltag mit Gesprächshilfen, Methoden und Ritualen. Trauerprozesse begleiten heißt auch, einladen, die Blickrichtung zu ändern, zu schauen, was mich trägt und neue Schritte zu wagen.



Organisatorisches

Zeit::

**Freitag, 27. April, 15.00 Uhr
bis Samstag, 28. April, 16.00 Uhr.**

Ort:

Haus am Maiberg, Heppenheim

Kosten: zu erfragen

Portfolio: mit 15 Punkte akkreditiert
(betrifft hess. Lehrer/innen)

Anmeldeschluss: 15.12.2006

Anmeldung an: Bischöfliches Ordinariat Mainz,
Referat Schulpastoral, Postfach 1560, 55005 Mainz
oder mit e-mail an: waltraud.roth@bistum-mainz.de

Leitung:

Dr. Brigitte Lob, Dipl.-Theol., Pastoralreferentin,
Referentin für Schulpastoral
Petra Wörsdörfer, Dipl.-Päd., Supervisorin (DGsv),
Referentin für Schüler/innenseelsorge
Katrin Freitag, Dipl.-Soz.-Päd.,
Leiterin v. Kinder-Trauergruppe

Veranstalter:

Dezernat Schulen und Hochschulen, Bistum Mainz,
Referat Schulpastoral
Bischöfliches Jugendamt Mainz,
Referat Schüler/innen-Seelsorge

Anschriften der Arbeitsstellen für Religionspädagogik

Stand: November 2006

Zentrale:

ARP Mainz

55116 Mainz
Greibenstraße 13
Telefon: 06131 / 253 224
Fax: 06131 / 253 226
E-Mail:
arp@Bistum-Mainz.de
www.bistum-mainz.de/arp
Leitung: Hans-Jürgen Veit
Telefon: 06131/253-223
Sekretariat:
Ilona Schönmehl
und Gabriele Sternberger
Telefon: 06131/253-225
Öffnungszeiten:
Mo. – Fr. 14.30 bis 17.30
sowie nach Vereinbarung

Außenstellen:

ARP Alsfeld

36304 Alsfeld
Schäfergasse 4
Telefon: 06631 / 7 17 72
E-Mail:
arp.alsfeld@Bistum-Mainz.de
Mi. und Do. 16.00 – 18.00

ARP Bad Nauheim

61231 Bad Nauheim
Karlstraße 35
Telefon: 06032 / 93 13 39
E-Mail:
arp.badnauheim@
Bistum-Mainz.de
Mo. 13.15 – 16.15
Do. 15.00 – 18.00

ARP Bingen

55411 Bingen
Holzhauser Straße 16
(Hildegardisschule)
Telefon: 06721 / 1 75 31
E-Mail:
arp.bingen@Bistum-
Mainz.de
Di. 14.30 – 17.30
Fr. 15.00 – 18.00

ARP Darmstadt

64283 Darmstadt
Nieder-Ramstädter-Straße 30c
(Kath. Bildungszentrum)
Telefon: 06151 / 291494
E-Mail:
arp.darmstadt@
Bistum-Mainz.de
Mo. – Fr. 14.00 – 18.00

ARP Dieburg

64807 Dieburg
Steinstraße 5 (Pater-Delp-
Haus)
Telefon: 06071 / 2 52 71
E-Mail:
arp.dieburg@
Bistum-Mainz.de
Di. und Mi. 15.00 – 18.00

ARP Dreieich

63303 Dreieich
Taunusstraße 47
(Kath. Dekanatszentrum
St. Johannes)
Telefon: 06103 / 86252
E-Mail:
arp.dreieich@
Bistum-Mainz.de
Mo. , Mi. und Do.
14.30 – 17.30

ARP Gießen

35392 Gießen
Grünberger Straße 82
(ehem. Küsterhaus)
Telefon: 0641 / 7 28 14
E-Mail:
arp.giessen@Bistum-Mainz.de
Di. und Do. 15.00 – 18.00

ARP Heppenheim

64646 Heppenheim
Friedrichstraße 38
Telefon: 06252/51 88
E-Mail:
arp.heppenheim@
Bistum-Mainz.de
Mo./Di./Fr. 14.30 – 17.30

ARP Offenbach

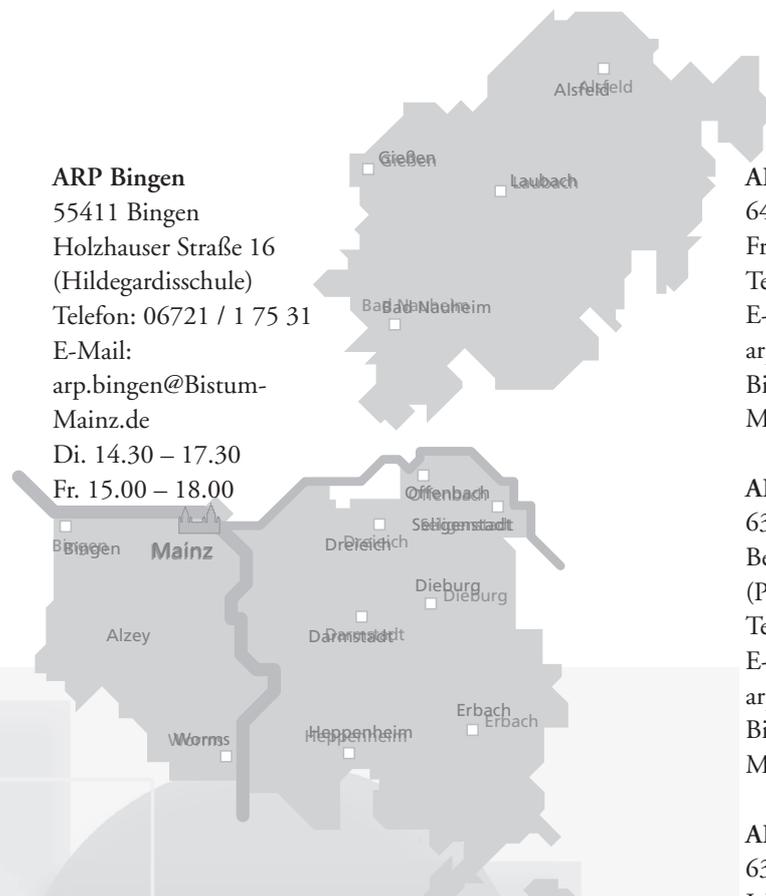
63067 Offenbach
Berliner Straße 270
(Pfarrhaus St. Peter)
Telefon: 069 / 88 33 11
E-Mail:
arp.offenbach@
Bistum-Mainz.de
Mo. und Mi. 14.30 – 17.30

ARP Seligenstadt

63500 Seligenstadt
Jakobstraße 5 (St. Josefshaus)
Telefon: 06182 / 10 26
E-Mail:
arp.seligenstadt@
Bistum-Mainz.de
Di. und Do. 14.00 – 17.00

ARP Worms

67547 Worms
Willy-Brandt-Ring 3
Telefon: 06241 / 5 48 81
E-Mail:
arp.worms@Bistum-Mainz.de
Mo. und Do. 15.00 – 18.00



Weitere Anschriften Seite 75



Rubrik:
Gesichter
im Bistum



Interview mit Domdekan Heinz Heckwolf

„Kommen Sie mit Ihren Klassen zu uns nach Mainz in den Dom: Er hat viel zu erzählen.“

RU heute: *Welche Stationen haben Sie auf Ihrem Weg in der Kirche durchlaufen?*

Domdekan Heckwolf: Nach der Priesterweihe 1967 war ich zur Aushilfe für kurze Zeit in den Pfarreien Mörlenbach, Klein-Krotzenburg und Bürstadt, St. Peter. Es folgten zwei Kaplanstellen in Gau-Algesheim und in Darmstadt, St. Fidelis. 1973 wurde ich Pfarrer in Ginsheim-Gustavsburg, Herz-Jesu. Die Ernennung zum Leiter des Seelsorgeamtes erfolgte am 01. März 1993. Zusätzlich übernahm ich die Dompfarrei St. Martin und die Pfarrei St. Quintin in Mainz (1993-2003). Im Jahre 1997 wurde mir die Leitung des Jugenddezernates übertragen und der Vorsitz der Bischöflichen Dotation. Seit 2003 bin ich Domdekan. Während der Gustavsburger Zeit habe ich in der KJG auf Diözesanebene mitgearbeitet, z.B. war ich Mitglied im Diözesan-ausschuss. Außerdem war ich für ungefähr 15 Jahre Beauftragter des Bistums Mainz für den Hessischen Rundfunk.

RU heute: *Was sind aktuelle Schwerpunkte Ihrer Arbeit als Domdekan wie auch als Dezernent für Seelsorge im Bistum Mainz?*

Domdekan Heckwolf: Es kommt mir darauf an, dass der Dom nicht nur als bedeutendes Kulturdenkmal wahrgenommen wird, sondern insbesondere als das geistliche Zentrum unseres Bistums.

Das kommt zum Ausdruck durch die Gottesdienste, die hier gefeiert werden, auch durch die Gottesdienste, denen der Bischof vorsteht, durch geistliche Konzerte, durch geistliche Vorträge und Mittagsgebete. Es muss im Dom die Möglichkeit zum stillen Gebet geben und auch die Möglichkeit zum Empfang des Bußsakramentes.

Im Augenblick nimmt die Domrenovierung sehr viel meiner Zeit in Anspruch. Sie ist auf 15 Jahre angelegt. Der Dom ist in Sanierungsabschnitte eingeteilt. Momentan wird der III. und IV. Sanierungsabschnitt bearbeitet. Der Obergaden und das Dach des Langhauses auf der Südseite sowie die Wand des nördlichen Querhauses.

Als Dezernent für Seelsorge bin ich mit meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Bistumsprozess einbezogen. Nachdem die neuen pastoralen Einheiten gebildet sind, kommt es jetzt auf die Inhalte der Pastoral an. Kardinal Lehmann hat das Thema Firmung vorgegeben. Daran arbeiten wir im Augenblick. Außerdem bin ich in die Vorbereitungen des neuen Gesangsbuches einbezogen, besonders was den Eigenteil des Bistums betrifft. Ich bin Delegierter des Bistums im missio e.V.. Zur Zeit wird das Bildungshaus St. Gottfried in Ilbenstadt saniert, bin Mitglied im Bauausschuss. Das sind nur einige Beispiele meines vielseitigen Arbeitsfeldes.

RU heute: *Sie haben ja als Pfarrer auch Religionsunterricht erteilt: Was sind für Sie wichtige Erfahrungen in der Schule gewesen?*

Domdekan Heckwolf: Ich habe nicht nur als Pfarrer Religionsunterricht erteilt, sondern auch schon als Kaplan, manchmal über 20 Stunden in der Woche. In Gau-Algesheim habe ich das Miteinander von Konfessions- und Simultanschule erlebt (1968-1970): Zwei Schulen in einem Gebäude, zwei Lehrerkollegien in einem Lehrerzimmer. An meinen Einsatzorten habe ich verschiedene Schularten kennengelernt: Grundschule, Haupt- und Realschule, Sonderschule für Lernbehinderte.

Viele Schülerinnen und Schüler hatten kaum Kontakt zur Pfarrgemeinde. Der Kaplan bzw. der Pfarrer als Religionslehrer war oft der einzige Anknüpfungspunkt zur Pfarrgemeinde. Bei Lehrerinnen und Lehrern, bei vielen Eltern, war es genauso.

RU heute: *Die jüngsten bischöflichen Verlautbarungen zu Religionsunterricht wie zu Gemeindekatechese – „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) und „Katechese in veränderter Zeit“ (2004) – betonen beide die notwendige „Ergänzung und Kooperation“ von Schule und Gemeinde. Welche konkreten Schritte der Zusammenarbeit würden Sie sich als Seelsorgedezernent für unser Bistum wünschen?*

Domdekan Heckwolf: Ich wünsche mir, dass in jeder Pfarrgruppe, in jedem Pfarreienvorstand, ein Mitglied des Pastoralteams zuständig für den Religionsunterricht ist und dass so Kontakte zu den Schulleitungen und zu den Religionslehrerinnen und Religionslehrern gepflegt werden.

Es ist ja auch vorgesehen, dass dem Seelsorgerat – das ist ein neues Gremium, das mit den neuen pastoralen Einheiten entstanden ist – künftig ein Vertreter der Religionslehrer/innen angehört.

RU heute: *Eine Frage an den Domdekan Heckwolf: Welche Möglichkeiten und Chancen für religiöse Lern- und Bildungsprozesse sehen Sie mit Blick auf ein so berühmtes und eindrucksvolles Sakralbauwerk wie den Mainzer Dom?*

Domdekan Heckwolf: Unser Dom hat viel zu erzählen. Er ist ja in Stein gehauene, in Holz geschnitzte, mit Farbe gemalte Verkündigung: Die Grabdenkmäler, z.B. erinnern nicht nur an die Verstorbenen, sie sind auch ein Zeugnis für den Glauben an die Auferstehung. Die vielen Wappen, die es im Dom gibt, erinnern an frühere Generationen, die am Dom gebaut, im Dom gebetet und in diesem Dom ihren Glauben gefeiert haben. Die Steinmetzzeichen erinnern an die Handwerker im Mittelalter, die wie in einer klösterlichen Gemeinschaft gelebt haben, in der sogenannten Bauhütte und gemeinsam mit dem Klerus am Dom gebaut haben – zum Lobe Gottes.

Mein Vorgänger, Weihbischof und Domdekan Wolfgang Rolly, hat vor Jahren schon eine Projektstelle Domführung geschaffen, um vor allem Kindern und Jugendlichen einen Zugang zum Dom zu ermöglichen.

Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer lade ich herzlich ein, die Angebote dieser Projektstelle Domführung zu nutzen und mit ihren Klassen zu uns nach Mainz in den Dom zu kommen.

RU heute: *Möchten Sie ein Wort des Grußes an die Religionslehrer/innen des Bistums richten?*

Domdekan Heckwolf: Ich habe großen Respekt vor der Leistung der Lehrerinnen und Lehrer, besonders der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Herzlich danke ich allen, die diese verantwortungsvolle Aufgabe in der Glaubensverkündigung wahrnehmen. Ich wünsche allen Vertrauen auf Gottes Geist, der das wachsen lässt, was im Religionsunterricht ausgesät wird.

*Die Fragen für die Redaktion von „RU heute“ stellte
Clauß Peter Sajak.*

Missio canonica an 41 Religions- lehrerinnen und -lehrer verliehen

**Gottesdienst in der Ostkrypta des Mainzer Domes
mit Kardinal Lehmann**

Von Tobias Blum

Der Mainzer Bischof, Kardinal Karl Lehmann, hat am Dienstag, 13. Juni, die Missio canonica an 41 Religionslehrer/innen aus dem Bistum Mainz verliehen. Die Lehrer/innen arbeiten im südlichen Bereich des Bistums Mainz (Südhessen und Rheinhesen). Lehmann überreichte die Urkunden bei einem Gottesdienst in der Ostkrypta des Mainzer Domes. Die Missio canonica ist die kirchliche Bevollmächtigung für Religionslehrer/innen. Ohne diese Sendung darf kein Lehrer katholischen Religionsunterricht erteilen.



In seiner Predigt verwies Lehmann auf den Text der Lesung aus dem Buch Genesis. Dort heißt es: „Ich bin mit dir, ich behüte dich, wohin du auch gehst, und bringe dich zurück in dieses Land. Denn ich verlasse dich nicht, bis ich vollbringe, was ich dir versprochen habe“ (Gen 28,15). Wörtlich sagte Lehmann: „Es gibt kein schöneres Wort für den Weg, den Sie heute noch einmal bekräftigen. Es ist ein Wort unzerbrechlicher Zuversicht, ein Wort von ungeheurer Entlastung. Mit dieser Zuversicht wer-

den wir gelassen bleiben, auch wenn wir bei unserer Arbeit auf Widerstände stoßen.“ Lehmann machte deutlich, dass die Lehrer/innen mit der Missio beauftragt werden, das Wort Gottes zu verkünden. „Als Verkünder des Wortes Gottes sät man vor allem, nur in den seltensten Fällen erntet man auch.“

Gemäß der Sendungsformel fragte Kardinal Lehmann die Kandidaten bei der Missio: „Sind Sie bereit, die Botschaft der Kirche im Religionsunterricht zu lehren und sie im Leben zu bezeugen?“ Die Kandidaten antworteten: „Wir sind bereit.“ Daraufhin erteilte der Bischof die Sendung mit den Worten: „Ich sende Sie.“ Anschließend überreichte Lehmann jedem einzelnen Leh-



rer die Sendungsurkunde. Bevor Kardinal Lehmann die Missio canonica erteilte, beteten die Lehrer/innen gemeinsam das Apostolische Glaubensbekenntnis.

Am Ende des Gottesdienstes lud Ordinariatsdirektorin Dr. Gertrud Pollak, Dezernentin für Schulen und Hochschulen im Bistum Mainz, die Lehrer/innen zusammen mit ihren Angehörigen zu einem Empfang in den Erbacher Hof ein. Die Eucharistiefeyer fand zum Abschluss einer Tagung des Dezernates Schulen und Hochschulen von Montag, 12., bis Dienstag, 13. Juni, im Erbacher Hof statt. Bei der Tagung unter Leitung von Hochschulreferent Dr. Clauß Peter Sajak und Dr. Brigitte Lob, geistliche Mentorin für die Referendare, ging es thematisch unter anderem um die Bedeutung der Missio canonica. Weitere Themen waren Bibelarbeit, Meditation und die Fortbildungsangebote des Dezernates.

Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung der Mainzer Bistumsnachrichten (MBN).

Stille Meditation Rituale

Fortbildungsangebot für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Sekundarstufe I und II

(alle Schularten)

Wenn der Schulalltag mit seiner Reiz- und Lärmüberflutung keine Ruhe mehr kennt, wenn der Unterricht zum Schnellkurs wird und das Mittagessen zum Schnellimbiss, wenn der Satzanfang „ich muss noch schnell ...“ zur Gewohnheit wird, dann hat diese Beschleunigung im Leben Konsequenzen für Nerven und Psyche.

Zeit haben, Stille auskosten, Ruhe finden sind notwendige Erfahrungen, um Begegnung mit sich selbst zu erleben, um Ordnung des Innenlebens zu ermöglichen, um in der Stille Raum zu schaffen für die Begegnung mit Gott. Und erst, wenn Zeit, Stille und innere Ruhe gegeben sind, kann eine Meditation beginnen.



Dieses Fortbildungsangebot ermöglicht das eigene Erleben von Stille- und Körperübungen, von unterschiedlichen Meditationen und der Arbeit mit inneren Bildern (Phantasie Reisen) und bietet Raum für den Umgang mit diesen Methoden im Schulalltag. Sie eignen

sich für jede Phase des Religionsunterrichts und für die Angebote in der Schulpastoral.

Die Einführung von Ritualen in der Mittel- und Oberstufe ist ein möglicher Weg, um auch hier Stille, Gebet und Meditation einzuführen.



Doch Rituale helfen vor allen Dingen in Zeiten von Lebensumbrüchen, von Krisen, Abschied und Neuanfang.

So steht der 2. Teil der Tagung unter der Überschrift: Rituale in Krisen im Schulalltag.

Es gibt eine Einführung in die Kennzeichen und Elemente von Ritualen sowie in die Funktion von Krisenritualen (z.B. im Trauerfall).

Neben der Vorstellung und Übung neuer Rituale gibt es auch Workshops zur Entwicklung eigener Formen von Ritualen zu besonderen Schulsituationen.

Organisatorisches

Zeit: Mittwoch, den 10. Januar 2007, 9.30 Uhr bis 17.00 Uhr.

Ort: Kloster Jakobsberg, Ockenheim

Kosten: zu erfragen

Portfolio:

mit 10 Punkte zur Akkreditierung beantragt (betrifft hess. Lehrer/innen)

Anmeldeschluss:

30. November 2006

Leitung:

Dr. Brigitte Lob, Pastoralreferentin,
Referentin für Schulpastoral

Veranstalter:

Dezernat Schulen und Hochschulen im Bistum Mainz
Referat Schulpastoral, Rochusstr. 9, 55116 Mainz,
Tel.: 06131/253 246

Anmeldung (nur schriftlich) bis **30.11.2006** an:

Bischöfliches Ordinariat Mainz

Referat Schulpastoral

Postfach 1560

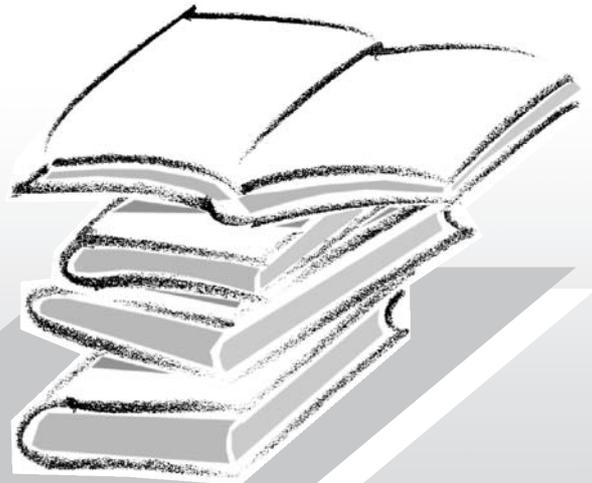
55005 Mainz

oder mit e-mail an:

waltraud.roth@bistum-mainz.de



Bücher zum Thema



Elisabeth Buck.
Religion in Bewegung.
Göttingen: Vandenhoeck
& Ruprecht 2005. 228 Seiten.

Elisabeth Buck ist diplomierte Musiklehrerin und verbindet ihre Erfahrungen mit dem Zusammenspiel von Musik, Bewegung und Sprache im vorliegenden Band mit zentralen, vorwiegend biblischen Themen des Religionsunterrichtes. Ihr Ausgangsgedanke: „Erkennen ist ein umfassender Vorgang, der ... die Persönlichkeit in leiblich-seelisch-geistiger Einheit ... umfasst.“ [S. 10] Daraus folgt für den Religionsunterricht im Schnittpunkt öffentlicher und kirchlicher Verantwortlichkeit: Im Bewegten Religionsunterricht wird die Freiheit, sich selbstständig religiös orientieren zu können, bewusst in den Bewegungsspielräumen eröffnet. [S. 11]

Ein Beispiel soll einen Eindruck vermitteln: Nachdem die Schüler(innen) – wie Mose – ihre Schuhe ausgezogen haben, um für das Ertasten des Bodens – als Metapher für die Gotteserfahrung – feinfühlicher zu werden, nachdem sie die Erfahrung der Unterordnung und des Gefesseltseins eines Sklaven körperlich machen konnten, spitzt sich die Situation am „roten Meer“ zu, das als unüberwindliche Stuhlmauer den Klassenraum teilt. Mit Worten aus Psalm 18, in Großdruck auf DIN A 4 Blättern zur Verfügung gestellt, wird ein Weg durchs Stuhldickicht gebahnt. Anregungen, mit welchen Liedern oder akustischen Einspielungen man die Aktion begleiten kann und Anregungen für die Heftwerkstatt - darunter versteht die Autorin Anregungen zur Gestaltung der Themen im Schulheft der Schülerinnen und Schüler – runden den Vorschlag ab. [vgl. S. 50-57]

Man sieht: An die benötigten Requiraten ist durchaus heranzukommen, Hilfen in Form von Kopiervorlagen, Bildern aus der

Praxis und Musterzeichnungen sind vorhanden. Die Vorschläge sind ausprobiert. Sie haben als thematische Grundlage das Sich-einfinden, Exodus, Abraham, Dekalog, David, Jesus, Passion, Fremdheit. Ein Buch aus der Praxis und für die Praxis. Am wertvollsten kann das Buch für Lehrer oder Lehrerinnen werden, die durch es angeregt eigene Ideen entwickeln.

Karl Vörckel



Hubertus Halbfas.
Religionsbuch für das 5./6.
Schuljahr – Neuausgabe.
Düsseldorf: Patmos-Verlag
2006. 240 Seiten.

Die Neuausgabe des Unterrichtswerkes von Hubertus Halbfas für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I ist mit dem ersten Band für die Klassen 5 und 6 erschienen. Die Anordnung der Themen ist erhalten geblieben. Gegenüber dem bisherigen Werk zeigen sich folgende Veränderungen:

- Alle Texte wurden überarbeitet und kürzer gefasst.
- Der Anteil narrativer Texte und biographischer Beispiele ist deutlich gewachsen.
- Ein Einführungskapitel, das wichtige Elemente der Religionsbücher von Halbfas für die Grundschule aufgreift, erleichtert den Quereinstieg in das Unterrichtswerk in der Sekundarstufe.
- Das grundlegend veränderte Layout (größeres Format, verändertes Seitenlayout) mit zusätzlichen anregenden Text- und Bildelementen erlaubt größere didaktische Variabilität und eine bessere Bildpräsentation.

Norbert Albert



Dean Hamer. *Das Gottes-Gen. Warum uns der Glaube im Blut liegt.* München: Kösel-Verlag 2006. 272 Seiten.

Der amerikanische Molekulargenetiker möchte aufzeigen, dass Spiritualität „ein grundlegendes menschliches Erbe“ ist, das wie „ein Instinkt“ genetisch in uns angelegt ist (19).

Doch er ist vorsichtig genug, das von ihm identifizierte Gen nicht zum universalen Schlüssel der Sache zu erheben: Es sei „keineswegs die endgültige Antwort auf die Frage nach der Spiritualität. Es spielt lediglich eine kleine, wenn auch wichtige Rolle“ (25). Es soll dadurch jedoch verständlich werden, warum Menschen spirituell sind, warum sie an Gott glauben.

Richtigerweise unterscheidet er zwischen Spiritualität und Religion: Während erstere genetisch begründet ist, wird letztere durch „Meme“ übertragen, also sich durch Tradition reproduzierende kulturelle Einheiten, Überzeugungen und Vorstellungen (27).

Um Spiritualität dingfest zu machen, greift Hamer auf die Skala der „Selbsttranszendenz“ von Robert Cloninger zurück, in der Selbstvergessenheit, transpersonale Identifikation und mystisches Erleben als gemeinsame Merkmale genannt werden.

In einem flüssigen bis weitschweifigen Stil referiert er die wissenschaftlichen Bemühungen (insbesondere in der Zwillingsforschung) die genetische Basis des Glaubens zu belegen. Diese genetische Veranlagung ist für Hamer kein Zufall („ich glaube nicht...“, 166), sondern evolutiv von Vorteil. Das Gottes-Gen verleihe uns einen „angeborenen Sinn für Optimismus“, stütze den Willen „zur Selbst- und Arterhaltung“ (26), gebe uns das „Gefühl für einen über uns selbst hinausgehenden Sinn“ und bewahre uns davor, „an unserer Furcht vor der eigenen Sterblichkeit zugrunde zu gehen“ (166). Spirituelle Gefühle seien daher eher eine Frage der Emotionen als des Intellekts: „Wir erkennen Gott nicht - wir spüren ihn“ (162).

Dass uns diese Erkenntnisse aus der Biologie die „Religion in einem neuen Licht“ sehen lassen (187), ist zwar nicht ganz falsch, aber in diesem vollmundig-verallgemeinernden Tonfall grobe Übertreibung. Dass religiöse bzw. spirituelle Phänomene auch eine genetische Basis haben können, dürfte aufgeklärte Gläubige nicht wirklich erstaunen oder erschüttern. Auch seine Schlussfolgerung aufgrund von Zwillings-Studien, dass „religiöse Überzeugungen erlernt werden“, aber die Eltern umgekehrt „wenig Einfluss auf den Glauben ihrer Kinder“ haben (203), kann wohl

auch nicht als genereller Fakt gelten.

So lesbar und anregend die Lektüre ist, und so richtig einige der Kernpunkte auch sein mögen, von der Substanz her hätte für die Quintessenz des Werkes ein Aufsatz gereicht.

Reiner Jungnitsch



Kant und der Katholizismus. Stationen einer wechselhaften Geschichte. Forschungen zur europäischen Geistesgeschichte Bd. 8.

Hg. Norbert Fischer. Freiburg: Herder 2005. 638 Seiten.

Nachdem Norbert Fischer bereits im Jahr 2004 einen wichtigen Band zu Kants Metaphysik und Religionsphilosophie herausgegeben hat, an dem die Kantforschung nicht vorbeigehen kann, hat er mit der im vergangenen Jahr erschienenen Aufsatzsammlung einen weiteren gewichtigen Beitrag zur zukünftigen Kantforschung geliefert. Die Beiträge des Bandes gehen auf ein im Jahr 2004 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt durchgeführtes Symposium zurück.

In der Einleitung führt Fischer unter der Überschrift „Müssen Katholiken weiterhin Furcht vor Kant haben?“ (S. 1 – 16) knapp in die Konzeption des Bandes ein, der dem Ziel dienen soll, „das gestörte Verhältnis mancher Katholiken zu Kant weiter zu entkrampfen“ S. 15.

Die Beiträge des Bandes sind in fünf thematische Abschnitte gegliedert: der erste Abschnitt trägt die Überschrift „Kants Stellungnahme zu philosophischen Grundfragen von Theologie und Kirche“ (S. 17 – 81). Norbert Fischer stellt Kants Bemühungen um eine kritische Metaphysik dar. Aloysius Winter fragt inwieweit Kants Philosophie christlich genannt werden kann und Karlheinz Ruhstorfer betrachtet die Bedeutung von Offenbarung und Kirche für Kants Denken.

Der zweite Abschnitt „Grundlegende Beiträge zur Geschichte des Verhältnisses des Katholizismus zu Kant“ (S. 83 – 186) wird von Christoph Böttigheimer eingeleitet. Christian Göbel zeichnet die Ursprünge und Hintergründe des römischen Antikantianismus nach. Albert Raffelt betrachtet die These, dass Kant der Philosoph des Protestantismus sei. Franz Bader untersucht, ob die Transzendentalphilosophie Kants Grundpositionen des Katholizismus untergräbt.

Der dritte Abschnitt enthält „Exemplarische Beiträge zu katholischen Frühkantianern“ (S. 187 – 314). Norbert Hinske stellt die

Anfänge des katholischen Frühkantianismus dar. Josef Rauscher stellt Sebastian Matschulle vor, Clemens Schwaiger Matern Reuß, Ulrich Lehner die Benediktiner Ildephons Schwarz und Ulrich Peutingen, Joseph Weber und Bischof Michael Sailer werden von Jakob Sirovatka präsentiert, Norbert Fischer stellt den Prämonstratenser Gregor Leonhard Reiner vor, Norbert Hinske Andreas Metz.

In den vierten Abschnitt „Zur katholischen Kant-Deutung nach der Indizierung der Kritik der reinen Vernunft“ (S. 315 – 460) führt Aloysius Winter ein. Christoph Böttigheimer referiert die Kant-Rezeption in den deutschsprachigen Schulen des 19. Jahrhunderts. Ernst Naab stellt anhand einer Kollegschrift aus dem Nachlaß Joseph Ernsts Vorlesungen über Kant an der Gregoriana um 1830 vor. Klaus Walter Littger schildert die Auswirkungen der Indizierung auf die Systematik der kirchlichen Bibliotheken am Beispiel der Eichstätter Provinzialbibliothek. Robert Theis zeigt die innerhalb seines Werkes sich differenzierten Kant-Auseinandersetzung Peter Wusts auf. Axel Schmidt betrachtet die Kantrezeption des 20. Jahrhunderts im Spiegel der leitenden Rationalitätsideale. Klaus Müller geht der Bedeutung Kants für die gegenwärtige Theologie in Deutschland nach, hierbei ist die Transzendentaltheologie Karl Rahners der entscheidende Fixpunkt Müllers. Philip Rossi stellt die Bedeutung Kants für die gegenwärtige Theologie in den USA dar.

Der fünfte und letzte Abschnitt betrachtet selektiv „Kants Wirkung in katholischen Ländern Europas“ (S. 461 – 552). Jean Leclercq stellt die Kantlektüre Maurice Blondels vor. Pierre Colin informiert über den französischen Anti-Kantismus in der Modernismus-Krise. Jean-Marie Paul zeichnet die Auseinandersetzung des Personalismus in Frankreich mit Kant nach. Francois Marty widmet sich in seinem Beitrag Joseph Maréchal SJ und dessen Bedeutung für die Konfrontation der Kritischen Philosophie Kants mit der Neuscholastik. Stefano Semplici berichtet über die zunächst ablehnende Kantrezeption in Italien.

Alle Beiträge werden im Anschluss zusammengefasst wiedergegeben (S. 555 – 569). Ein Literatur- und Siglenverzeichnis (S. 570 – 620), sowie ein ausführliches Namensregister schließen das Werk ab. Das Literaturverzeichnis ist in besonderer Weise herauszustellen, da in diesem die benutzte Literatur den jeweiligen Kapiteln zugeordnet wird.

Allen an der Herstellung dieses Buches Beteiligten ist zu danken, die einzelnen Beiträge laden zusammen mit den jeweiligen Literaturangaben zur Weiterarbeit ein und eröffnen in unterschiedlicher Weise weitere Forschungsprojekte. Das Namensregister hilft

ebenfalls bei der Arbeit mit dem Buch. Der absolute Höhepunkt wäre ein Sachregister gewesen.

Die Aufmachung und der Inhalt des Buches rechtfertigen den Preis in jeder Hinsicht.

Michael Zimny



Michael Langer/ Józef Niewiadomski (Hg.).
*Die theologische Hintertreppe.
Die großen Denker der
Christenheit.*

München: Pattloch-Verlag 2005. 240 Seiten.

Die theologische Hintertreppe beschreiten zu wollen, nahezu vierzig Jahre nachdem Wilhelm Weischedel mit der „Philosophischen Hintertreppe“ im Alleingang neue Zugänge zu den großen Philosophen seit der Antike erschlossen hatte, ist ein äußerst verdienstvolles Anliegen. Michael Langer und Józef Niewiadomski haben sich der Aufgabe gestellt, vierzehn große Denker und zwei große Denkerinnen der Christenheit (Katharina von Siena und Edith Stein), „als Gott suchende und von Gott begeisterte Alltagsmenschen [zu] zeigen“ (Vorwort, S. 7). Dazu konnten sie eine Reihe namhafter Theologinnen und Theologen als Autoren gewinnen.

Zunächst fällt auf, dass die beschriftete Treppe „in den Keller“ führt. Der Band beginnt nämlich mit einem Beitrag über Henri de Lubac (1896 – 1991), dem zuletzt verstorbenen französischen „Genie der Freundschaft“ (so der Titel des Beitrags von Rudolf Voderholzer) und endet mit dem hoch interessanten Artikel „Bleibende Gegenwart – Der gegenwärtige Paulus“ von Eugen Biser (S. 230 – 237).

Den Autorinnen und Autoren gelingt es allerdings nur selten, die Hintertreppe zu beschreiten. Meist wird eher der Paradeaufgang von vorne genommen. Dies liegt zum einen daran, dass ein biographischer Zugang längst nicht mehr als „Hintertreppe“ bezeichnet werden kann, zum anderen an einer häufig zu hagiographisch-lexikalischen Herangehensweise. Vorgabe der Herausgeber war es vielmehr, „Essays über theologische Gestalten zu schreiben“ (Vorwort, S. 7). Dass sie die Klaviatur der Möglichkeiten dieses literarischen Genres beherrschen, zeigen insbesondere Otto Hermann Pesch und Józef Niewiadomski. Pesch brilliert in seinem Beitrag über den „disziplinierten Chaoten“ Thomas von Aquin (S. 170 – 183) mit bekanntem Sprachwitz und der einen oder anderen wohlthuenden Respektlosigkeit, Niewiadomski be-

schreitet in seinem Essay über Augustinus (S. 196 – 213) konsequent den angekündigten Zugang – ohne dabei die Bedeutung der zentralen Schriften gerade auch für die Gegenwart zu vernachlässigen – und ermöglicht so eine echte Annäherung an den großen Kirchenlehrer.

Leider bleibt z.T. unklar, warum es sich bei den ausgewählten Personen um große Denker handeln soll: Die notwendige Verschränkung des biographischen Zugangs über die „Hintertreppe“ mit dem theologischen Denken (Werk) und Handeln (Wirken) unterbleibt in einigen Texten. Das „Innere“ wird so gar nicht erst erreicht. Der Leser verharrt in gebührendem Abstand auf der Mitte der Treppe.

Der potenziellen Leserschaft („alle, die am Lebendigwerden von theologie- und geistesgeschichtlichen Zusammenhängen interessiert sind“; Vorwort, S. 8), die im vorliegenden Band neben den bereits erwähnten noch Hans Urs von Balthasar, Karl Rahner, Karl Barth, Dietrich Bonhoeffer, John Henry Newman, Ignaz von Döllinger, Johannes vom Kreuz, Martin Luther, Benedikt von Nursia und Origenes vorgestellt bekommt, wird alles in allem eine solide Textsammlung geboten, die zahlreiche interessante Details enthält. Ob es den Autorinnen und Autoren allerdings gelingen wird, neugierig auf eine ausführlichere Beschäftigung mit den Denkerinnen und Denkern der Christenheit zu machen, sei dahingestellt.

Matthias Pfeufer

Die radikale Ernstnahme der Adressaten des Unterrichts ist das didaktische Gütesiegel dieser Ideen und Impulse, die die „Begegnung mit dem Unbegreiflichen als Lebenskompetenz“ verstehen (7). Der lebensweltorientierte und erfahrungsbezogene Ansatz gestaltet den Entwurf „bewusst fragmentarisch“, um auch einen „kritisch-konstruktiven Umgang mit den Vorgaben von Lehr- und Bildungsplänen“ anzuregen (8).

Die durchgängige Behutsamkeit der Didaktik mag ihren Grund auch darin haben, dass die Erprobung dieser Skizzen in Ostdeutschland geschah, bei der „enorme Fremdheits- und Differenzenerfahrungen“ (10) bei den Schülern zu verzeichnen waren. Doch darüber wissen auch Lehrkräfte im Westen zu berichten. Die sieben Unterrichtsbausteine folgen daher angemessen einem mehr elementarisierenden und narrativen Ansatz, der die Schüler auch aktiv in die Planung einbezieht und beim Verlauf gezielt durch Ergebnisprotokolle der Stunden zu Mitgestaltern macht. Die Anleitungen sind übersichtlich gegliedert und detailliert ausgearbeitet für die unterrichtliche Umsetzung. Den Ausklang bildet eine „Lerngruppen-Kooperation“ mit einem Ethik-Kurs, bei der der christlich-islamische Dialog aufgegriffen wird. Beschlossen wird die reichhaltige Ideensammlung mit zwei Vorschlägen für eine Lernerfolgsüberprüfung.

Insgesamt eine sehr empfehlenswerte Handreichung, die bei der sensiblen Aufgabe kompetente Hilfen bietet.

Reiner Jungnitsch



Hanne Leewe/Reiner A. Neuschäfer. *Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen. Gottesbilder* (Reihe: Religionsunterricht

praktisch. Unterrichtsentwürfe u. Arbeitshilfen für die Sek. II, hg. Von F. Büchner u.a.). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht 2005. 160 Seiten.

Auf dem Hintergrund einer abnehmenden „Orientierung am biblischen bzw. kirchlichen Reden von Gott“ und auch der verschwindenden Relevanz der Gottesfrage „für eine Gesamtbiografie“ (7) ist ein anderes Herangehen an die Gottesthematik gefragt. Dem versuchen die Autoren dieses bemerkenswerten Unterrichtswerkes gerecht zu werden.

Sie wollen die Gottesrede nicht als Frage nach einer abstrakten Wahrheit stellen, sondern „von den Fragen der Jugendlichen her behutsame Deuteangebote“ machen (ebd.).



Franz W. Niehl. *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit*. München: Kösel-Verlag 2006. 224 Seiten.

Wer von dem renommierten Bibeldidaktiker hier direkt umsetzbare Modelle für Katechese oder Religionsunterricht erwartet, wird nur begrenzt zufrieden gestellt. Glücklicher darf sich der Leser jedoch schätzen, weil er mit diesem Buch – quasi als Klärung des Vorfeldes – eine fundamentale Sprachlehre und Sehhilfe für den Umgang mit der Bibel. Die Grundlagen des Verstehens drehen sich z. B. um diese Fragen: Was leisten Erzählungen? Warum brauchen wir Bilder und Symbole? Was bewirken Metaphern und Gleichnisse? Wodurch unterscheidet sich die Bibel von anderen Büchern und wie wirkt sich das auf die Lektüre der Bibel aus? (7), oder auch: Worauf muss sich der Bibel-

unterricht konzentrieren, wenn die gesellschaftliche und die kirchliche Unterstützung der Bibelkenntnis weithin ausfällt? (145).

Alle seine grundlegenden Reflexionen dienen Niehl zur Bestimmung der didaktischen Konturen eines „dialogischen Bibelunterrichts“. Ein solcher „arrangiert ein vielstimmiges Gespräch zwischen dem Orientierungsverlangen heutiger Schülerinnen und Schüler, dem biblischen Text und seiner Wirkungsgeschichte“ (155). Eine genauere Beschreibung entsprechender Impulse bietet das 11. der 13 spannenden und höchst instruktiven Kapitel. Die Weitherzigkeit dieser Didaktik spiegelt sich u.a. schon in der Zielsetzung eines zeit- und schülergerechten Bibelunterrichts, der dazu beitragen soll, „dass Kinder und Jugendliche fähig werden, sich selbst anzunehmen und zu entwickeln um sich mit anderen über das zu verständigen, was sie selbst und was alle angeht“ (148). Dieses Bemühen um die Anschlussfähigkeit an die Sprach- und Denkmuster von Kindern und Jugendlichen trifft sicherlich auch den pädagogischen Lebensnerv vieler Religionslehrer.

Bibelarbeit als ein „Element der Kulturhermeneutik“ (214) zu begreifen ist jedoch auch bei vielen Praktikern leider noch kein Allgemeingut, da sie „keine Hermeneutik erlernen und einüben konnten, die zur Auslegung der Bibel in einer offenen – d. h. in einer nachkirchlichen – Gesellschaft befähigt“ (213). Dem Manco einer binnenkirchlichen Verkürzung sowie einer kognitivistischen Engführung zu begegnen ist der rote Faden dieses Buches. Es bündelt langjährige Arbeit zu bibeldidaktischen Fragen zu einem wegweisenden Konzept.

Viel religionspädagogische Erfahrung gepaart mit profunder Sachkenntnis ist hier dokumentiert – ebenso spürbare Liebe und Leidenschaft für das Buch der Bücher. Kein Leser wird davon ohne Ansteckung bleiben.

Reiner Jungnitsch



Theodor Schneider/Gunther Wenz (Hg.). *Das kirchliche Amt in apostolischer Nachfolge. I: Grundlagen und Grundfragen.* Dialog der Kirchen Bd. 12. Freiburg:

Herder 2004. 486 Seiten.

Der vorliegende Band enthält die Referate der beiden Jahrestagungen des Ökumenischen Arbeitskreises evangelischer und ka-

tholischer Theologen zum Thema „Das kirchliche Amt“ aus den Jahren 2002 und 2003. Die zwölf Beiträge des Bandes dienen der Bestimmung der Grundlagen des kirchlichen Amtes unter je verschiedener Perspektive. Dorothea Sattler referiert den Stand der ökumenischen Bemühungen um ein gemeinsames Verständnis der Apostolischen Sukzession wie er in den Dialogen mit römisch-katholischer Beteiligung erhoben werden konnte. Gunther Wenz legt eine thematische Skizze zum Bischofsamt vor, die in besonderer Weise den diesbezüglichen lutherisch-anglikanischen Dialog berücksichtigt. Wolfgang Thönissen referiert Positionen in der inneranglikanischen Debatte über Bischofsamt und Apostolische Sukzession. Unter der Überschrift „Apostelbegriff, Apostelamt und Apostolizität“ erhebt Jörg Frey den neutestamentlichen Befund aus protestantischer Perspektive. Thomas Söding betrachtet das Verhältnis von „Geist und Amt“ unter besonderer Berücksichtigung der Übergänge von der apostolischen zur nachapostolischen Zeit, wobei er auch die unterschiedlichen Facetten evangelischer und katholischer Exegese markiert. Andreas Merkt beleuchtet das Problem der Apostolischen Sukzession von der Patristik her. Andreas Marksches referiert die unterschiedlichen Amts begründungen in der Antike. Ilona Riedel-Spangenberg widmet sich der Fragestellung aus kirchenrechtlicher Perspektive. Heribert Smolinsky zeigt wie sich das Thema Apostolische Sukzession im späten Mittelalter und im 16. Jahrhundert darstellt. Volker Leppin entfaltet das Verständnis von Apostolizität und Amt in der Wittenberger Reformation. Alasdair I. C. Heron stellt das Verständnis von Apostolizität und Apostolischer Sukzession bei Calvin und in der reformierten Tradition dar. Der Beitrag von Siegfried Wiedenhofer zur Logik, Hermeneutik und Pragmatik des theologischen Begriffs „successio apostolica“ beschließt den Band.



Dorothea Sattler/Gunther Wenz (Hg.). *Das kirchliche Amt in apostolischer Nachfolge. II: Ursprünge und Wandlungen.* Dialog der Kirchen

Bd. 13. Freiburg: Herder 2006. 423 Seiten.

Der zweite Band enthält die Referate der Jahrestagungen 2004 und 2005. Gewidmet wird dieser Band den beiden Bischöflichen Vorsitzenden des Ökumenischen Arbeitskreises evangelischer und katholischer Theologen anlässlich ihres 70. Geburtstags Karl Kardinal Lehmann und Bischof em. Hartmut Löwe.

Das Gesamtwerk ist insgesamt auf drei Bände angelegt, der erste Band diente der Sichtung der ökumenischen Gesprächssituation und fragte nach den gemeinsamen biblischen Grundlagen und den konfessionellen Eigentraditionen, dieser zweite Band widmet sich den wahrnehmbaren Veränderungen in der Ämtertheologie von der Zeit des frühen Christentum bis heute, ohne das jeweils der Anspruch aufgegeben wurde, in der Nachfolge der Apostel zu stehen. So sollen die historischen Studien die Grundlage für die zu diskutierende Frage nach den Möglichkeiten der Anerkennung der Apostolizität der Ämter in den jeweils anderen Konfessionen sein.

So unternimmt Theodor Schneider den Versuch einer Zusammenschau zu Amt in der frühen Kirche. Peter Walter legt das Verhältnis von Episkopat und Presbyterat von der Alten Kirche bis zum Reformationsjahrhundert dar. Im Lichte evangelischer Theologie stellt Walter Dietz systematisch-theologische Aspekte von Ordination und Ordinationsvollmacht dar. Friederike Nüssel geht dem Verständnis des evangelischen Bischofsamts in der Neuzeit nach. Wolfgang Thönissen widmet sich unter der Überschrift „Dienst am Wort“ dem Amt der Bischöfe nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Ulrich H. J. Körtner betrachtet den Zusammenhang von Kirchenleitung und Episkopé indem er die Funktionen und Formen der Episkopé im Rahmen der prebyterial-synodalen Ordnung der evangelischer Kirchen darstellt. Ulrich Wilckens stellt den Zusammenhang zwischen kirchlichem Amt dem gemeinsamen Priestertum aller Getauften hinsichtlich der Kirchenverfassungen der Luthertischen Kirchen dar. Wolfgang Beinert schildert die Anatomie des Begriffs „Apostolisch“. Otto Hermann Pesch legt zunächst eine kleine Ausarbeitung zur Frage der Hermeneutik des Ämterwandels vor, um daran anschließend Thesen zu einem ökumenischen Verständnis des kirchlichen Amtes zur Diskussion zu stellen. Siegfried Wiedenhofer fragt nach der Normativität kirchengeschichtlicher Entwicklungen. Wolfgang Beinert erwägt hermeneutisches im Umfeld der ökumenischen Ämterfrage. Gunther Wenz legt einen systematisch-theologischen Zwischenbericht aus lutherischer Perspektive zum Thema „Das kirchliche Amt in Apostolischer Nachfolge“ vor. Der bisherige Verlauf der Arbeit zum Gesamtprojekt wird abschließend von Theodor Schneider referiert.

Die Lektüre der beiden Bände des Gesamtprojektes machen neugierig auf den abschließenden dritten Band, womit auch gesagt sein soll, dass Langeweile beim Studium der beiden Bände nicht aufkam. Diese beiden Bücher kann man nur weiterempfehlen, der Kauf lohnt sich.

Michael Zimny



Irmgard Weth. *Bibel – Fest – Spiele. Biblische Geschichten inszenieren und feiern.*

Neukirchen: Aussaat-Verlag
2005. 208 Seiten.

Man merkt dem Buch an, dass die Autorin aus der religionspädagogischen Praxis kommt, sie ist seit 1973 in der Kinder- und Jugendhilfearbeit und in der Erzieher(innen)ausbildung tätig. Irmgard Weth ist bekannt als biblische Erzählerin. In ihren bisherigen Büchern (Neukirchener Kinderbibel 2005 in 15. Auflage erschienen, Neukirchener Erzählbibel 1998 erschienen) gelang es ihr, vielen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, sowie Lehrerinnen und Lehrern des Primarbereiches Anregungen zu geben, wie biblisches Erzählen gelingen kann. In ihrem neuen Buch, *Bibel-Fest-Spiele*, geht sie über die Alltagspraxis in Kindergarten und Schule hinaus und stellt neun biblische Szenen als etwas ganz Besonderes auf die Bühne: Die Entdeckung der Gesetzesrolle (2 Könige 22), die Rettung des Mose (Exodus 1-2), die Eroberung Jerichos (Josua 1-6), David und der Enkel des Saul (2 Samuel 9), Daniel in Babylon (Daniel 1;5;6), Herodes und Jesus (Matthäus 2), Das Gleichnis vom Festmahl (Lukas 14), Petrus und der Bettler (Apostelgeschichte 3-4) und Paulus als Gefangener in Philippi (Apostelgeschichte 16).

Jedes Mal ist die Entwicklung der szenischen Umsetzung gleich aufgebaut: Ein erster Abschnitt entwickelt das Thema und geht dabei auf die Situation heutiger Jugendlicher ein. Ein zweiter Abschnitt beschreibt die biblische Textgrundlage, einschließlich der notwendigen historischen Informationen. Der dritte präzisiert die Zielsetzung, die damit verbunden ist, gerade diesen Text im szenischen Spiel umzusetzen, der vierte ist schon das Exposé des eigentlichen Theaterstücks und der fünfte Abschnitt enthält die Spielvorlage mit Sprechtexten, Gestik und Bühnenbild.

So etwas Aufwändiges kann man in Kindergarten und Schule nicht jede Woche machen; aber für eine Projektwoche, einen Elternabend, einen Tag der offenen Tür oder ein Festprogramm ist es vielleicht gerade das Richtige. Ausdrücklich betont die Autorin die Unfertigkeit ihrer Vorschläge, die den jeweiligen Gegebenheiten und den Ideen der Beteiligten angepasst werden müssen und dürfen.

Karl Vörckel

Nach- qualifizierungs- kurs Katholische Religion 2004 – 2006

Von Andrea Schröder

Im Verlauf der letzten zwei Jahre reisten wir zehn Teilnehmer/innen des Nachqualifizierungskurses Katholische Religion zu vier Blockseminaren ins Bildungshaus „Maria an der Sonne“ in Schmerlenbach am westlichen Rand des Spessarts. Inhaltlich ging es dabei unter anderem um den Glauben an Gott, die Christliche Ethik und die Bibel als Glaubensurkunde. Die Themen wurden kritisch und gewinnbringend in offener Runde erarbeitet und diskutiert. Immer wurde die Praxis des Religionsunterrichtes anhand unterrichtsrelevanter Materialien mit einbezogen.



Neben Lehren und Lernen feierten wir in Schmerlenbach Gottesdienst, konnten die Pausen für Spaziergänge in der Natur nutzen und saßen abends gemütlich beisammen. Die Unterkunft und besonders die Verpflegung im Bildungshaus sind lobend zu erwähnen. Manchem Teilnehmer war der Aufenthalt dort so wichtig, dass er die weite Strecke von Bensheim nach Schmerlenbach sogar mit dem Fahrrad zurücklegte.

Neben den dreitägigen Blockveranstaltungen fanden monatlich Ganztagsseminare im Pfarrzentrum der kath. Pfarrgemeinde in Mainz-Laubenheim statt.

Die theoretischen Inhalte und die Organisation des Kurses wurden von Dr. Clauß Peter Sajak, Dezernat für Schulen und Hochschulen des Bischöflichen Ordinariat Mainz, übernommen. Norbert Wolf, Fachleiter am Studienseminar Mainz, vermittelte die fachpraktisch-didaktischen Studieninhalte. Weitere Teilgebiete wurden zunächst von Dr. Anton van Hooff und später von Dr. Karl-Werner Wilhelm unterrichtet.

Die Studiengruppe selbst setzte sich aus rheinland-pfälzischen und hessischen Lehrer/innen aller Schularten zusammen. Mit Abschluss des Weiterbildungskurses, je nach Bundesland einer schriftlichen und/oder mündlichen Prüfung, wurde uns die staatliche Unterrichtserlaubnis im Fach Katholische Religion erteilt.

Haben wir, nun bestens vorbereitet, weitere sechs Monate unterrichtliche Erfahrung gesammelt, folgt eine praktische Prüfung in Form eines Unterrichtsbesuches. Diese ermöglicht das Erlangen der staatlichen Unterrichtsbefugnis so-

wie die Beantragung der kirchlichen *Missio Canonica*.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass dieser Kurs uns nicht nur für die schulischen Aufgaben bereichert hat. Denn neben der Wissensvermittlung hat sicher jeder von uns auch Einstellungen und Erfahrungen, seien es berufliche oder persönliche, reflektiert und vielleicht auch modifiziert.

Andrea Schröder ist Lehrerin an der Grundschule Heidesheim.

Religionspädagogische Fortbildungsveranstaltungen 2006/2007 in der Diözese Mainz

Stand: 30.10.2006

ÜBERREGIONALE VERANSTALTUNGEN

Wichtiger Hinweis: Zu den Tagungen wird vom Dezernat Schulen und Hochschulen eingeladen, die Teilnahme schriftlich bestätigt

Termin	Thema	Ort	Referent/in	Leitung
Heppenheimer Lehrer/innentage 2007			IQ: 30 P.	
14. – 17.03.2007	Die dunkle Seite Gottes oder: „Warum lässt uns ein guter Gott leiden?“	Haus am Maiberg, Heppenheim	Dr. Paul Platzbecker Wiesbaden	Georg Radermacher
Frühjahrstagung AG-Leiter/innen			ILF: 71/620 601	IQ: 10 P.
01. – 02.03.2007	Aktuelle Fragestellungen in der Lehrerfortbildung	Wilhelm-Kempf-Haus, Wiesbaden-Naurod		G. Radermacher Dr. A. Günter
Herbsttagung AG-Leiter/innen			ILF: 72/620 601	IQ: 10 P.
20. – 21.09.2007		Haus am Maiberg		G. Radermacher Dr. A. Günter
Kongress – „Gott Leben Beruf“			ILF: 712/620 301	IQ: 10 P.
12.11.2007 10:00 – 17:00 h	Bundeskongress des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik	Theresianum Mainz		Jürgen Weiler
Werkstatt Religionsunterricht			ILF: 71/621 201	
03.-11.08.2007	Brescia 2007	Brescia	Doris Gagiannis Dr. A. Ewen	Doris Gagiannis
Vorankündigung:				
Weiterbildungskurs Schulpastoral Interessenten melden sich bei: Brigitte.Lob@bistum-mainz.de				
10.01.2007 10:00 – 17:00 h	Stille, Meditation, Rituale	Kloster Jakobsberg Ockenheim	Dr. Brigitte Lob	Dr. Brigitte Lob
21.03.200 14:00-17:00 h	Netzwerk „Soziale Schule“ Mainz		Dr. Brigitte Lob	Dr. Brigitte Lob
27.04.-28.04.2007	Abschied, Trauer, Neubeginn	Haus am Maiberg Heppenheim	Dr. Brigitte Lob	Dr. Brigitte Lob

Jahrestagung der Religionslehrer/innen an Förderschulen			ILF: 22.809	
Termin	Thema	Ort	Referent/in	Leitung
12. – 13.11.2007	Bewegter RU an der Förderschule	Kloster Jakobsberg, Ockenheim	E. Buck (angefragt)	G. Radermacher St. Weidner
Jahrestagung der Religionslehrer/innen an Berufsbildenden Schulen			ILF:	
27. – 28.09.2007	Jahrestagung BBS		N.N.	Jürgen Weiler
Lehrertag der Martinus-Schulen, Mainz und der St. Marien-Schule, Alzey				
13.11.2006	Lebenswege ebnen Pädagogische Diagnostik und Förderung in Übergangsphasen	Erbacher Hof, Mainz	N.N.	H.-G. Ottersbach
Jahrestagung der Religionslehrer/innen an Gymnasien			ILF: 22.802 IQ: 20P.	
15. – 17. 11.2006	Wer ist Gott und wie kann es „Wort Gottes“ überhaupt geben?“	Haus am Maiberg, Heppenheim	Dr. H.-J. Große Kracht Prof. Dr. Peter Knauer SJ Dr. Eckhard Türk	Elmar Middendorf Jens Caldenhoven Doris Lütyens
Vorankündigung: Weiterbildungsprojekt „Nachqualifizierung im Fach Katholische Religion“				
Modulstruktur Nachqualifizierung 2006 – 2008				
06. – 08.12.2006 Beginn: 10:00 h Ende: 15:30 h	1. Modul: Die Frage nach Gott ILF: 22.850	Bildungshaus Schmerlenbach	Norbert Wolf Dr. Karl-Werner Wilhelm	Dr. Clauß Peter Sajak
05. – 07.03.2007 Beginn: 10:00 h Ende: 15:30 h	2. Modul: Jesus Christus und die Kirche ILF: 71 62 50 01	Bildungshaus Schmerlenbach	Norbert Wolf Dr. Karl-Werner Wilhelm	Dr. Clauß Peter Sajak
25. – 27.04.2007 Beginn: 10:00 h Ende: 15:30 h	3. Modul: Wege biblischen Denkens ILF: 71 62 50 02	Bildungshaus Schmerlenbach	Norbert Wolf Dr. Karl-Werner Wilhelm	Dr. Clauß Peter Sajak
04.–06.06.2007 Beginn: 10:00 h Ende: 15:30 h	4. Modul: Christliches Handeln und Verantworten ILF: 71 62 50 03 Teilnehmer: Lehrkräfte an Grundschulen	Bildungshaus Schmerlenbach	Norbert Wolf Dr. Karl-Werner Wilhelm	Dr. Clauß Peter Sajak
Religionslehrer/in–sein heute				
20. – 21.11.2006	Tagung für Berufseinsteiger mit Verleihung der Missio canonica Region Nord	Erbacher Hof Mainz		Dr. Brigitte Lob Dr. Clauß Peter Sajak
Termine 2007	14. – 15.06.2007 / 22. – 23.11.2007			
Schulleiterbegegnungstag				
14. – 15.12.2006	Schulleiterbegegnungstag 2006	Kloster Jakobsberg, Ockenheim		Doris Gagiannis

REGIONALVERANSTALTUNGEN DER ARBEITSGEMEINSCHAFTEN

Für die Regionalveranstaltungen der Arbeitsgemeinschaften

- erfolgen keine schriftlichen Einladungen.
- Für alle Veranstaltungen wird um **Anmeldung** bis spätestens 8 Tage vor Veranstaltungsbeginn bei der zuständigen AG-Leitung gebeten. Eine Bestätigung der Anmeldung erfolgt in der Regel nicht.
- Nähere Informationen zu den Veranstaltungen erhalten Sie bei Ihrer AG-Leitung.
- Die Veröffentlichung des Programms dient als Vorlage zur Beantragung von **Dienstbefreiung** bei Ihrer Schulleitung gemäß Erlass über den Religionsunterricht vom 1. Juli 1999, Amtsblatt 8/99, S. 695 (Hessen) bzw. Teilnahme an Veranstaltungen für Lehrerfort- und -weiterbildung und Erwerb von Qualifikationen vom 16. 5. 2003, Amtsblatt 12/05, Ziffer 4.5 (Rhld.-Pfalz).
- Sie erhalten eine Teilnahmebestätigung für Ihr Portfolio bei Veranstaltungsende.
- Fahrtkosten können nicht erstattet werden.
- Kommunikation per E-Mail erleichtert die Arbeit in vielen Bereichen. Auch in der Lehrerfortbildung wollen wir Sie verstärkt per E-Mail informieren und einladen. Deshalb teilen Sie bitte Ihrer AG-Leitung mit, unter welcher E-Mail-Adresse Sie zu erreichen sind. Falls Sie über keine private Mail-Adresse verfügen, können Sie gerne auch die Mail-Adresse Ihrer Schule angeben, wenn wir Sie so direkt erreichen. Uns erreichen Sie per Mail an: lehrerbildung@bistum-mainz.de
- **Leistungspunkte** sind gemäß der Akkreditierungsverordnung des Instituts für Qualitätsentwicklung angegeben.
- Wichtig: Teilnehmer/innen aus Rhld.-Pfalz müssen sich aus versicherungsrechtlichen Gründen auch für Nachmittagsveranstaltungen beim **ILF** mit der **gelben Karte** anmelden!

Dekanat Alsfeld

Leitung: Marcus Backert, Rheinstraße 22, 36341 Lauterbach
Tel.: 06641/41 37, Fax: 41 36, E-Mail: Marcus@Backert.de

Termin	Thema	Ort	Referent/in	Leitung
11.10.2006	Religiöse Elemente in der Werbung (IQ: 5 P.)	Pfarrzentrum d. Pfarrei Christkönig, Alsfeld, Im Grund 13 (Eing. Schellengasse)	Pastoralreferent Marcus Backert, Lauterbach	Marcus Backert

Dekanate Alzey-Gau-Bickelheim/Bingen

Leitung: Herbert Cambeis, Lion-Feuchtwanger-Str. 161, 55129 Mainz
Tel.: 06131/50 79 45, E-Mail: Cambeishuc@aol.com

Veranstaltungen standen bei Drucklegung noch nicht fest.

Dekanat Bergstrasse (Ost/West/Mitte)

Leitung (kommissarisch): Pfarrer. Norbert Eisert, Konrad-Adenauer-Straße 51
64625 Bensheim, Tel.: 06251/7 34 63
Kontaktadresse: Sigrid Berg-Jakob, Tel.: 06207/92 15 60

Mi, 08. Nov. 2006 15 bis 18 Uhr	Glauben wir an denselben Gott? – Gott und Jesus im Islam und Christentum	Martin-Luther-Schule, Rimbach	Thomas Menges, Limburg	Georg Radermacher, Doris Gagiannis
------------------------------------	--	-------------------------------	------------------------	------------------------------------

Dekanat Darmstadt (mit Dieburg und Rüsselsheim)

Gymnasien

Leitung: Martin Buhl, Im Feldwingert 22, 64560 Riedstadt, Tel. 06158/13 70

E-Mail: Buhl.Martin@t-online.de

Primarstufe

Leitung: Annemarie Glinka, Pallaswiesenstr. 8, 64289 Darmstadt, Tel.: 06150/21 25,

E-Mail: E-Mail: annemarie.glinka@t-online.de

Termin	Thema	Ort	Referent/in	Leitung
	Veranstaltungen standen bei Drucklegung noch nicht fest.			

Dekanat Dieburg (mit Darmstadt und Rüsselsheim)

Leitung: Christoph Murmann, Anton-Bruckner-Str. 9, 64807 Dieburg, Tel.: 06071/30 16 94,

E-Mail: cmurmann@arcor.de

Veranstaltungen standen bei Drucklegung noch nicht fest.

Dekanat Dreieich (mit Offenbach, Rodgau, Seligenstadt)

Leitung: Clemens Scheitza, Babenhäuser Landstr. 49, 60599 Frankfurt/M., Tel: 069/68 26 19,

Fax: 069/68601582, E-Mail: ilonascheitza@t-online.de

Renate Schwarz-Rössler, Tannenweg 4, 63263 Neu-Isenburg, Tel.: 06102/32 69 95,

E-Mail: Renate.Schwarz-Roessler@gmx.de

Veranstaltungen standen bei Drucklegung noch nicht fest.

Dekanat Erbach

Leitung: Franz Bürkle, Viernheimer Weg 7, Michelstadt, Tel.: 06061/73120

E-Mail: Franz.Buerkle@onlinehome.de

Beate Wallerius, Egerländerstr. 17, 64395 Brensbach/Odw., E-Mail: Walbea@web.de

06.02.2007 9:00 – 16:00 h	Studientag Ganzheitliches Erzählen mit Symbolen Exemplarisch erarbeitet am (biblischen) Thema „Weg“ (IQ: 10 P.)	„Palais“, Erbach Pfarrzentr. kath. Pfarrei St. Sophia, Hauptstr. 44	Susanne Fitz Darmstadt	Beate Wallerius Franz Bürkle
12.09.2007 17:00 – 19:00 h	„Vorträge im Palais“ „Die Einheit der Kirchen und die Eucharistie“ (IQ: 5 P.)	„Palais“, Erbach Pfarrzentrum kath. Pfarrei	Dr. Anton van Hooff	Beate Wallerius Franz Bürkle
31.10.2007 9:00 – 16:00 h	Studientag Körpersprache – lautlose Botschaften zwischen Lehrer und Schüler	Pfarrzentrum Kath. Pfarrei Christ König, Friedrichstr. 12, Höchst	Dr. Alois Ewen Mainz	Beate Wallerius Franz Bürkle

Dekanat Gießen

Gesamtleitung: Dr. Karl Vörckel, Schnepfenhain 19, 35305 Grünberg-Queckborn,
Tel.: 06401-62 42, E-Mail: Karl.Voerckel@web.de
Leitung Primarstufe: Annette Malkemus, Fröbelstr. 1, 35423 Lich
Tel.: 06404/ 6 48 99, E-Mail: amalkemus@t-online.de

Termin	Thema	Ort	Referent/in	Leitung
15.03.2007 8:30 – 16:00 h	Studientag Was ist in der Ökumene möglich?		Prof. Dr. Dr. Herbert Frohnhofen	Karl Vörckel Klaus Reith
29. – 30.04.2007 18:00-22:00 h	Werkkurs: Biblische Figuren (Mit Materialkostenbeitrag)	Grünberg-Stangenroth Grundschule	Heidi Hühnergarth	A. Malkemus
31.04.2007 09:00 –17:00 h	Anmeldung bis zum 12.03.2007 (IQ: 5 P.)	Sonnenberg		
19.09.2007 15:00 – 18:00 h	Mut zur eigenen Stimme – Lieder für den Religionsunterricht (IQ: 5 P.)	St. Paulus-Gemeinde Ringstr. 15, Lich	Ursula Starke	A. Malkemus
02.11.2007 15:00-18:00 h	Beten mit Kindern (IQ: 5 P.)	St. Paulus Gemeinde Ringstr. 15, Lich	Annette Malkemus	A. Malkemus

Dekanat Mainz/Mainz-Süd

Leitung: Bettina Blümel, Kapellenstraße 24, 55124 Mainz
Tel.: 06131/47 81 14, Fax: 06131/24 08 57 E-Mail: bbc@t-online.de

März 2007	„Schöpfung“		P. Hildebrand- Hofmann	B. Blümel
-----------	-------------	--	---------------------------	-----------

Dekanat Offenbach Stadt und Kreis

Leitung Sek. II: Bernhard Diebold, Taunusring 3 63069 Offenbach,
Tel.: 069/84 35 51, E-Mail: bernhard.diebold@gmx.de
Leitung HS/RS: Barbara Schalk, Kasernenstr. 8, 63065 Offenbach
Tel: 069/81 63 01, E-Mail: bach@offenbach.schule.hessen.de, (z. Hd. Frau Schalk)

Veranstaltungen standen
bei Drucklegung noch nicht fest.

Dekanat Rüsselsheim (mit Darmstadt und Dieburg)

Leitung: Gerhard Dinter, Mönchbruchstr. 9, 65428 Rüsselsheim,
Tel.: 06142/79 55 30, Fax: /83 61 61, E-Mail: g.dinter@t-online.de

Veranstaltungen standen
bei Drucklegung noch nicht fest.

Dekanat Seligenstadt (mit Dreieich, Offenbach und Rodgau)

Leitung: Gabriele Gangl, Kölner Str. 21, 63179 Obertshausen,
Tel. + Fax: 06104/7 19 71, E-Mail : arp-seligenstadt@web.de

Termin	Thema	Ort	Referent/in	Leitung
27.02.2007 16:00 – 19:00 h	Mit Kindern die Welt entdecken und deuten Den Weg mit Jesus gehen – Palmsonntag bis Ostern (Selbstkostenbeitrag) (IQ: 5 P.)	Seligenstadt ARP, Jakobstr. 5 St. Josefshaus	Birgit Schweigart Erzieherin	Gabriele Gangl

Dekanat Wetterau-Ost

Leitung: Norbert Albert, Am alten Weiher 3, 63654 Büdingen-Rohrbach, Tel.: 06041/ 50905,
Fax: 06041/963212, E-Mail: Norbert.Albert@wetterauost.de

06.03.2007 15:00 – 17:30	N.N. AG-Veranstaltung (IQ: 5 P.)	Büdingen Gemeindezentrum Pfarrei Liebfrauen	N.N.	N. Albert
06.09.2007 15:00 – 17:30 h	N.N. AG-Veranstaltung (IQ: 5 P.)	Büdingen Gemeindezentrum Pfarrei Liebfrauen	N.N.	N. Albert

Dekanat Wetterau-West

Leitung: Matthias Schäfer, Bachgasse 50, 61169 FB-Ockstadt,
Tel.: 06031/6 18 28, E-Mail: matzezauberer@hotmail.com

Veranstaltungen standen
bei Drucklegung noch nicht fest.

Dekanat Worms

Leitung: Kerstin Gradehandt, Raiffeisenstr. 1, 55599 Wonsheim,
Tel. 06703/24 80, E-Mail: kerstin-heiko@web.de
Gertrud Sievers, Peter-Bauer-Str. 6, 67549 Worms,
Tel. 06241/72 35, E-Mail: altweibersommer@gmx.net

15.02.2007 15:00-17:30 h	Arbeit mit biblischen Erzählfiguren (Einführung) (ILF: 71/620 401 IQ: 5 P.)	ARP Worms Willy-Brandt-Ring 3	D. Antweiler	Kerstin Gradehandt Gertrud Sievers
11.05.2007 15:00-19:00 h	Werkkurs – Biblische Erzählfiguren (ILF: 71/620 501 IQ: 5 P.) (Mit Materialkosten)	ARP Worms Willy-Brandt-Ring 3	D. Antweiler	Kerstin Gradehandt Gertrud Sievers

BERUFSBILDENDE SCHULEN

Mainz-Rheinessen

Leitung: Rolf Müller-Calleja, Altenauer Str. 18, 65239 Hochheim, Tel.: 06146/26 49, E-Mail: Ralf.MC@gmx.net
Dipl.-Theol. Helmut Manstein, Lahnstr. 37, 55296 Harxheim,
Tel.: 06138/98 04 96, E-Mail: manstein@biz-worms.de

Termin	Thema	Ort	Referent/in	Leitung
15.02.2007 16:00 – 18:00 h	Humor ILF: 71/620 801	Wilhelm-Emanuel- Kettler-Schule Mainz	R. Müller-Calleja Helmut Manstein	R. Müller-Calleja Helmut Manstein
21.03.2007 16:00 – 18:00 h	Lehrplan-Lehrbausteine-Module ILF: 71/620 901	Erbacher Hof	Jürgen Weiler	R. Müller-Calleja Helmut Manstein
08.05.2007 16:00 – 18:00 h	Mobbing ILF: 71/621 001	Jugendhaus Don Bosco	N.N.	R. Müller-Calleja Helmut Manstein
14.06.2007	Ökumenische Lehrfahrt ILF: 71/621 10	N.N.		R. Müller-Calleja Helmut Manstein
24.10.2007	Religion im Alltag unserer Jugendlichen ILF: 72/620 701	N.N.		R. Müller-Calleja Helmut Manstein
17.11.2007 9:30-16:00 h	Besinnungstag ILF: 72/620 801	Kloster Jakobsberg, Ockenheim		R. Müller-Calleja Helmut Manstein

Oberhessen

Leitung: Otto Lomb, Tel. 0603/10 39 Fax: /39 66, E-Mail: O.Lomb@gmx.de
Hartmut Göppel, Spitzwegring 133, 3 53 96 Gießen, E-Mail: go-hartmut@hotmail.com
Michael Nickel, Tel. 06403/7 28 29 Fax: /7 62 91, E-Mail: m.nickel-gi@t-online.de

25. – 28.04.2007	Ist Europa noch christlich? (IQ: 30 P.)	Bischöfl. Akademie, August-Pieper-Haus Leonhardstr. 18-20 Aachen	Dr. Anton van Hooff Darmstadt	Hartmut Göppel Otto Lomb
------------------	--	---	----------------------------------	-----------------------------

Offenbach Stadt und Kreis

Leitung: Stephan Pruchniewicz (kommissarisch), Tel.: 06073/ 72 41 37
Stephan Pruchniewicz, Altenheimer Straße 46, 64832 Harpertshausen
Bischöfl. Ordinariat Mainz, Tel. 06131/253 213, E-Mail: lehrerbildung@bistum-mainz.de

06.12.2006, 15.00 – 18.00 h	Besinnungslos: Vom Umgang mit Zeit, Tradition und mir selbst (IQ: 5 P.)	Theresienheim, Offenbach, O.v.Nell-Breuning-Str. 3	Jürgen Weiler	St. Pruchniewicz
--------------------------------	--	--	---------------	------------------

Darmstadt-Südhessen

Leitung: Artur de Haan, Tel: 06151/424567, E-Mail: aah.dehaan@web.de
Reiner Jungnitsch, Tel. 06071/37735, E-Mail: reinerjungnitsch@web.de, www.reinerjungnitsch.de

Die hier genannten Fortbildungsangebote richten sich ausschließlich an Religionslehrer/innen
an Berufsbildenden Schulen. Die Zahl der Teilnehmenden ist auf 20 Personen begrenzt!
Die Fortbildungen der AG Darmstadt-Südhessen sind mit jeweils 5 Leistungspunkten akkreditiert.

19.12.2006 18:00 – 21:00 h	Existenzielle Fragen von Berufsschülern in der zeitgenössischen Musik (IQ: 5 P.)	Institut für Theologie und Sozialethik der TU	Artur de Haan	Artur de Haan
-------------------------------	---	--	---------------	---------------

GYMNASIEN
Rheinhessen

 Leitung: Franz Diehl, Im Herzenacker 63, 55435 Gau-Algesheim,
 Tel. 06725/4708, Fax: -4578, E-Mail: Franz.Diehl@t-online.de

Termin	Thema	Ort	Referent/in	Leitung
06.02.2007 8:30-16:30 h	Studientag Schuleigene Arbeitspläne im Fach Kath. Religion Zielgruppe: ReligionslehrerInnen an Gymn. und Integrierten GS (ILF: 71/620 701)	Erbacher Hof Mainz	Andreas Britz Jakob Kalsch Elmar Middendorf	Franz Diehl

Schulpastoral

24.-25.11.2006	Abschied-Veränderung-Aufbruch Umgang mit Trauer, Krisen, Neubeginn im Schulalltag (ILF: 22.820)	Maria Frieden Mainz	Heike Knögel Hartwig von Papen	Dr. Brigitte Lob
----------------	---	------------------------	-----------------------------------	------------------

Bischöfliches Jugendamt Mainz/Referat Schüler/innenseelsorge

 Bischöfliches Jugendamt, Am Fort Gonsenheim 54, 55122 Mainz
 Tel. 06131/253-619, E-Mail: bja-schuelerseelsorge@bistum-mainz.de

01.03.2007, 15.00 h – 03.03., 15.00 h	Aufbaukurs Konfliktmanagement Meditation in der Schule	Haus am Maiberg Heppenheim		Petra Wörsdörfer Markus Hansen-Tolles
21.03.2007 9:00 – 17:00	dto.	Jugendtagesstätte Don Bosco, Mainz		Petra Wörsdörfer Markus Hansen-Tolles

Veranstaltung des DKV

12.–16.08.2007	10. Nauroder Musische Werkwoche Nähere Auskünfte bei Stefan Herok, rpa@roncallihaus.de, Tel.: 0611-174112	Naurod Wilhelm-Kempf-Haus		
----------------	---	------------------------------	--	--

Veranstaltungen des Theologisch-Pastoralen Institutes der Diözesen Limburg-Mainz-Trier

26.-29.03.2007	„... zu richten die Lebenden und die Toten“ Das biblische Zeugnis vom Gericht und pastorale/religionspäd.Konsequenzen Anmeldung bis: 15.02.2007 Kurs-Nr.: K 07-06	Waldbreitbach Franziskanerinnen		Dr. Karin Brockmüller Dr. Michael Reichard Dr. Klaus Stosch
20. – 22.06.2007	„Der Heilige Geist und wir haben beschlossen ...“ Das Apostelkonzil im Bibliodrama Anmeldung bis: 19.03.2007 KursNr.: K 07–13 Anmeldung: info@tpi-mainz.de Tagungsgebühr: auf Anfrage Beachten Sie bitte die Hinweise der Bistümer: www.tpi-mainz.de	Wilhelm-Kempf-Haus Wiesbaden/Naurod		Dr. Chr. Rüdeshiem Kornelia Schattner



Erbacher Hof Akademie des Bistums Mainz

Samstag, 24. Februar 2007, 9.30 Uhr

Studientag

Isa ibn Maryam Jesus und Maria im Koran

In Kooperation mit dem Bildungswerk der Diözese Mainz

Wer sich intensiver mit dem Islam befasst und im Koran liest, wird erstaunt sein: Muslime haben ein, wenn auch kritisches, Verhältnis zu zwei zentralen Gestalten des christlichen Glaubens - Jesus und Maria. In zahlreichen Suren wird Jesus genannt und als Prophet bezeichnet. Angefangen von seiner himmlischen Ankündigung und jungfräulichen Empfängnis, seiner Geburt, seinem prophetischen Wirken und seinen Wundertaten, bis hin zu Unverständnis und Anfeindungen, denen er ausgesetzt ist, zeichnet der Koran ein für Christen vertrautes Bild von Jesus. Ähnliches gilt für Maria: Eine ganze Sure (19) trägt ihren Namen („Maryam“), als Mutter eines Propheten genießt sie Hochachtung und wird als von Gott auserwählt betrachtet. Und doch begegnen uns, bei genauerem Hinsehen, ein anderer Jesus und eine andere Maria als in Bibel und christlicher Theologie: Nicht Jesus, der Gekreuzigte, der Sohn Gottes, der

Auferstandene, der Erlöser, sondern ein Mensch, der als Gesandter die Botschaft Gottes übermittelt und hinter sie zurücktritt. Auch Maria wird – wenngleich als von Gott begnadet dargestellt – ganz auf ihr menschliches Maß reduziert.

Der Studientag will einen ersten Zugang zu den koranischen Gestalten Jesus und Maria eröffnen: Wer sind Jesus und seine Mutter nach der Heiligen Schrift der Muslime? Welche Bedeutung haben sie für Muslime? Wie können Christen mit dieser außerchristlichen Jesus- und Maria-Überlieferung umgehen? Gibt es Möglichkeiten, zwischen der christlichen und muslimischen Sichtweise zu vermitteln? Theologen beider Religionen werden diese Fragen jeweils aus ihrer Perspektive diskutieren. Zudem gibt es Gelegenheit, ausgewählte Texte des Koran über Jesus und Maria gemeinsam zu lesen und darüber ins Gespräch zu kommen.

Der Studientag wendet sich an alle, die sich nicht nur für aktuelle Fragen des Verhältnisses von Islam und Christentum interessieren, sondern sich auch mit islamischer Theologie auseinandersetzen wollen. In besonderem Maße sind diejenigen angesprochen, die in Schule und Gemeinde im Dialog zwischen Muslimen und Christen engagiert sind.

Referenten:

- Dr. Barbara Huber-Rudolf, Frankfurt a. Main
- Mohammed Laabdallaoui, Hochheim
- Dr. Andreas Renz, Hildesheim
- Dr. Abdullah Takim, Mainz

Anschriften der Arbeitsstellen für Religions- pädagogik

Stand: Juni 2006

Bibliothekverbund Bistum Mainz

www.bistum-mainz.de/bbm/
oder www.ubka.uni-karlsruhe.de/hylib/bbm/

Video-Depots der Arbeitsstelle für Religionspädagogik

KÖB Alzey
55232 Alzey
Kirchenplatz 9
Telefon: 06731 / 9 97 97 24
E-Mail: koeb.alzey@t-online.de
Internet:
www.buechereiarbeit.de/sites/alzey
Mo, 14.00 – 17.30
Do. 16.00 – 18.30
So. 10.00 – 12.00

KÖB Erbach
64711 Erbach
Hauptstraße 42
Telefon: 06062 / 6 25 66
E-Mail: info@KoebErbach.de
Internet:
www.KoebErbach.de
Mi. 10.00 – 11.30
und 15.30 – 17.00
Sa. 17.00 – 18.00
So. 9.30 – 11.30

KÖB Laubach
35321 Laubach
Gerhard-Hauptmann-Straße 4
Telefon: 06405 / 91 27-0
Internet: www.laubach-online.de
Mi. 16.30 – 18.00
Sa. 17.00 – 17.45
So. 10.00 – 10.15
und 11.30 – 12.00

Fortsetzung von S. 55

Ausleihbares Material aller Arbeitsstellen für Religionspädagogik

(Alsfeld, Bad Nauheim, Bingen, Darmstadt, Dieburg, Dreieich, Heppenheim, Gießen, Mainz, Offenbach, Seligenstadt, Worms)



Literatur 03-04/2006

Ka 1 Gesamtdarstellung

Religion in der Sekundarstufe II

Wermke, Michael/Adam, Gottfried/Rothgangl, Martin (Hg.)

Verlag Vandenhoeck & Ruprecht

Was ist das spezifische am Religionsunterricht der Sekundarstufe II? Welche besonderen Anforderungen werden an Lehrkräfte wie Schüler/innen gestellt, welche Erwartungen und Chancen birgt das Fach, wie fügt es sich in den Fächerkanon, welchen Beitrag leistet es im Rahmen der Bildungsziele? Diese Fragen werden von den Autoren des Kompendiums grundlegend bedacht. In der Zusammenschau ergibt sich ein multiperspektivisches Bild, das nicht nur Didaktik und Methodik zusammenfasst und erschließt, sondern auch oberstufenspezifische Modelle und konkrete Kursskizzen vorstellt.

488 Seiten, Ka 1

Religionslehrerin oder Religionslehrer werden

Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Tzscheetzsch, Werner (Hg.)

Schwabenverlag

Drei evangelische und neun katholische Religionslehrer/innen berichten in ausführlichen Gesprächen über Gründe, Motive und Wege ihrer Berufswahl. Die Interviews wurden im Rahmen der Untersuchungen Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch zur Situation der Religionslehrer/innen in Baden-Württemberg durchgeführt und für dieses Buch qualitativ ausgewertet. So ergeben sich interessante Einblicke in berufsbiografische Situationen. Die



Gespräche zeigen auch, welchen Einfluss die Berufsbiografie auf Unterrichtshaltungen, Zielvorstellungen und Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern hat.

Aus dem Inhalt: Andreas Feige, Werner Tzscheetzsch; Religionslehrer, Religionslehrerin geworden sein: Erkundungen in Lebensgeschichten und Berufsbiografien. Die Analysen der kath. Religionslehrer und Religionslehrerinnen u.a. Clauß-Peter Sajak; Die Beheimatung katholisch-kirchlicher Lebenswelt in der Schule durch den Grund- und Hauptschullehrer Alexander Weissenberger u.a.m.

402 Seiten, Ka 1

Dialogischer Religionsunterricht

Biesinger, Albert u.a.

Herder Verlag

In einem zunehmend gesellschaftlich, kulturell und religiös vielfältiger werdenden Europa ist interkonfessionelle bzw. interreligiöse Zusammenarbeit im Religionsunterricht unumgänglich. Das hierzu von den Autoren entwickelte Modell, konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts liegt nun in einer Ausarbeitung für das Jugendalter vor. Ausgehend von einer groß angelegten empirischen Untersuchung (u.a. Interviews und schriftliche Befragungen von Schülern und Lehrern) werden Unterrichtsmodelle zur konfessionellen Kooperation in der Sekundarstufe I vorgestellt. Eigens thematisiert wird dabei auch die Möglichkeit der Kooperation mit anderen Religionen (Stichwort Islamunterricht) und mit dem Ethikunterricht.

208 Seiten, Ka 1



Ka 4.4 Liturgie-Gottesdienstgestaltung

Mein gebrochenes Herz machst du wieder heil

Kaufmann, Jürgen/Völkl, Alexandra; Kath. Bibelwerk

Aus der Reihe „Feiern mit der Bibel“ Band 22, enthält die vorliegende Schrift: Offene Trauerandachten für Fernstehende. Tod und Trauer haben in unserer Gesellschaft kaum mehr Platz. Oft fehlt Zeit, Ort und Anlass die Trauer zu verarbeiten. Mit Trauer und Zweifel alleingelassen zerbrechen viele Menschen daran. Die Andachten wollen einen Raum für Trauer bieten, und

so den Menschen helfen, ihrem Schmerz Ausdruck zu geben. Es ist ein Angebot durch das Jahr, das alle Betroffenen anspricht und viele Gemeinden die Chance bietet, auf einem wichtigen pastoralen Feld auch Außenstehende zu erreichen. *Aus dem Inhalt:* Hinführung von Tod und Leben in der offenen Kirche St. Klara; Wie es zu den Trauerandachten kam u.a. die Andachten im Jahreskreis, Kreuzwege, Wegkreuze, halte Gott dich fest in deiner Hand, wo ein Weg endet, dort beginnt ein Weg, ich werfe meinen Schrei zum Himmel, er kommt als Lied zurück.



176 Seiten, Ka 4.4

Bußgottesdienste

Maßmann, Monika (Hg.)

Verlag Friedrich Pustet

Konkrete Liturgie

Bußgottesdienste gehören zu den wesentlichen Feiern der Kirche. Sie geben die Gelegenheit inne zu halten, über sich selbst, sein Verhältnis zu Gott und den Mitmenschen nachzudenken und Versöhnung zu feiern. Das Buch bietet ausgearbeitete Modelle für die Feier von Buße- und Versöhnung. Die Feiern richten sich an Jugendliche, Erwachsene, Familien im ganzen Kirchenjahr.



144 Seiten, Ka 4.4

Bunt ist die Welt und unser Gott

Altenmüller, Charlotte/Pantle, Achim (Hg.)

Verlag Junge Gemeinde/Kath. Bibelwerk

Aus der Reihe „Materialien zur Gemeindearbeit“ bieten die Autoren verschiedenste kreative Methoden an: z.B. Bewegungslieder und Tänze, Stilleübungen, Mitmachgeschichten, Ma-



len und Gestalten, erzählen mit Puppen und Bodenbildern. Ein Schwerpunkt des Heftes bildet das Kirchenjahr, Weihnachten, Passion – Ostern, Sankt Martin und Nikolaus. Biblische Geschichten sind in die Modelle eingebunden und machen die Dimension des christlichen Glaubens für Kinder spürbar und erlebbar. Die Vier- bis Siebenjährigen feiern somit ihren Glauben in Kindergarten und Gottesdienst.

112 Seiten, Ka 4.4

Praxis in der Gemeinde

Hück, Anneliese (Hg.)

Materialbuch Kirchenjahr mit CD-ROM

Grünewald Verlag

Dieses Materialbuch bietet passende Kindergottesdienste für die Fastenzeit, einen spirituellen Impuls zu Pfingsten, eine Idee für einen Adventsweg für die Gemeinde, oder auch eine Anregung für den Jahreschlussgottesdienst in der Schule an. 34 Autorinnen und Autoren haben eine Fülle von unterschiedlichen Bausteinen beigesteuert, wie man in der Gemeinde das Kirchenjahr feiern kann. Die beigefügte CD-ROM macht es einfach die Beiträge der eigenen Gemeindesituation anzupassen.



190 Seiten, Ka 4.4

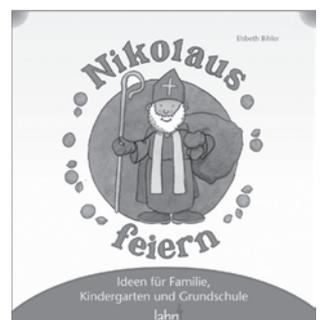


Ka 5 Vor- und Grundschulkatechese, allgemein

Nikolausfeiern

Bihler, Elsbeth; Lahn Verlag

Das Buch bietet eine Vielzahl von Anregungen für die Feier des Nikolaustages: Geschichten, Lieder, Gedichte, Spiele, Stilleübungen, Backrezepte und Bastelarbeiten die Kindern den Hl. Nikolaus auf unterschiedliche Weise nahe bringen können. In der Praxis erprobt lassen sich die Einheiten im Kindergarten, in der Schule und in der Familie direkt umsetzen.



47 Seiten, Ka 5

Erntedank feiern

Bihler, Elsbeth; Lahn Verlag

Das Buch bietet eine Fülle von Anregungen für die Vorbereitung und Feier des Erntedankfestes: Geschichten, Körper- und Stilleübungen, Spiele, Lieder und Bastelarbeiten sowie Gebete und Kurzbesinnungen.

Themen: Wachsen und Reifen, Gottes Sorge für uns, Ernten und Danken. In der Praxis erprobt lassen sich die Einheiten im Kindergarten, der Schule und in der Familie direkt umsetzen.

47 Seiten, Ka 5



Ka 5.2 Grundschulkatechese

So kommt Gott ins Spiel

Hagemann, Waltraud/Hirsch, Elke; Patmos Verlag

Aus der Reihe „Lernen kreativ“ legen die Autorinnen ein Werkbuch mit 2 CD`s vor das sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I einsetzbar ist. Die Themen sind folgende:

- 1. Nach deinem Bild, Gott;
- 2. Gottes Tore der Umkehr;
- 3. Voll Eifer für Gott.

Dass Gott im Spiel ist, glauben Juden und Christen. In ähnlicher Form denken das auch die Muslime. Drei unterschiedliche Zusammenhänge bringen den SchülerInnen nahe, so kommt Gott ins Spiel. Neben zahlreichen unterschiedlichen Spielformen wird so in allen drei unterrichtlichen Zusammenhängen Spiel mit Musik angeboten. 2 CD`s bieten die Lieder dieses Bandes und des Musikspiels und die Lieder der vorangegangenen Bände von „Lernen kreativ“.

136 Seiten, plus 2 CD, Ka 5.2



Was für ein Wunder!

Pusch, Magdalene;

Vandenhoeck & Ruprecht Verlag

Die Reihe „RU primar“ eröffnet Grundschulkindern die Möglichkeit, als Christen zu leben. Gebet und Segen als die Grundformen christlicher Praxis sollen dabei erkundet, erprobt und angeeignet werden. Z.B. das Thema „Jesus heilt“:



Was ist anders, wenn Jesus mehr ist als ein Wunderheiler in alten Geschichten? Wenn ich ihn als einen erfahre, der nicht nur Krankheit heilt, sondern mich der das Leben selbst heilt und zum Leben in Gottes heiler Welt einlädt? Viele Erkundungs- Gestaltungs- und Besinnungsimpulse, neue Bilder und Arbeitsblätter dieses jahrgangübergreifenden Heftes können Jesus als Heiland erlebbar machen.

95 Seiten, Ka 5.2

Gott sei Dank!

Pusch, Magdalene;

Das Wunder der Schöpfung und der Mensch vor Gott;

Vandenhoeck & Ruprecht Verlag

RU primar eröffnet Grundschulkindern die Möglichkeit, als Christen zu leben. z.B. zum Thema Schöpfung: Was ist anders, wenn ich mich und meine Welt gewollt, geschenkt und gutgeheißen erfahre? Mein Staunen wird zu Lob und Danken, mein Leid zur Klage, mein Mitleid zur Fürbitte. Erkundungs-, Gestaltungs- und Besinnungsimpulse, neue Lieder, Bilder und Arbeitsblätter runden dieses jahrgangübergreifende Heft ab.

95 Seiten, Ka 5.2



Symbolkreis Pflanzen

Bihler, Elsbeth; Lahn Verlag

Aus bekannter Reihe „Kreativer Religionsunterricht“ bietet die Autorin ein Arbeitsheft für die Grundschule mit verschiedenen Themen, die in Verbindung zum Symbolkreis Pflanzen stehen an: Pflanzen allgemein, Gräser und Kräuter, Blumen, Früchte der Erde, Garten. Im Materialteil bietet das Heft kopierfertige Arbeitsblätter mit Geschichten, Liedern, Bastel- und Ausmahlvorlagen, im Kommentar eine Fülle von Gestaltungsvorschlägen, Anregungen und Erläuterungen zu jedem Arbeitsblatt. Bei der Auswahl der Texte und Themen



wurden die Richtlinien für den kath. Religionsunterricht berücksichtigt. Das Heft kann auch in der Katechese und Gemeindearbeit genutzt werden.

78 Seiten, Ka 5.2

Ka 6 Bibelunterricht, allgemein

Bibeldidaktik – Ein Lesebuch

Mette, Norbert (Hg.);

Comenius-Institut Münster

2006

Die Bibeldidaktik ist ein zentrales Gebiet der Didaktik christlich-religiösen Lernens. Die Bibelauslegung und die Bibeldidaktik stellen für die Frage des Umgangs mit der Bibel zwei wesentliche Arbeitsfelder dar, die miteinander verschränkt sind. Die historisch-kritische Methode und ihre Arbeitsschritte sind ein wesentlicher Bestandteil der evangelischen und katholischen Theologie in der Religionspädagogik. Das Lesebuch möchte in die gegenwärtige Diskussion einige Schneisen schlagen und dazu eine Auswahl wichtiger Texte, die zu wesentlichen Aspekten der Bibeldidaktik hin führen, bieten. Aus dem Inhalt: I. Überblicksdarstellung zur Entwicklung der Bibeldidaktik, u.a. Rudi Ott, Lernen in der Begegnung mit der Bibel. II. Klassiker, Otto Gert, Grundfragen des Religionsunterrichts; Wolfgang Langer, Bibeldidaktische Grundregeln: Neues Testament. III. Entwicklungspsychologische Aspekte, u.a. Günter Nagel, Gegen die Harmlosigkeit gängigen Bibelunterrichts. Anton A. Bucher, Ein zu lieber Gott? IV. Neuere theologische und methodische Zugänge u.a. Horst Klaus Berg, Bibeldidaktische Leitlinien. Herlinde Pissarek-Hudelist, Religionspädagogische Konsequenzen aus einer feministischen Bibelauslegung. V. Aufschlussreiche Kontroversen, Thomas Ruster, Die Welt verstehen gemäß den Schriften. Christina Kalloch, das Alte Testament unmittelbar erschließen? VI. Bemerkenswerte Akzentuierungen, Georg Langenhorst, Bibel und moderne Literatur: Perspektiven für Religionsunterricht und Religionspädagogik.

275 Seiten, Ka 6



Jesus

Frisch, Hermann-Josef; Patmos Verlag

Aus der Reihe „Lebenswissen Religion“ stellt der Autor Jesus von Nazareth als die Person in der Geschichte vor, von der die größte Wirkung ausgeht. Fast 2 Milliarden Menschen nennen sich nach seinem Ehrentitel Christen. Jesus brachte in der jüdischen Tradition stehend, Gott als den Menschenfreundlichen nahe. Was machte das Leben Jesu aus, sein Reden und Handeln so bedeutsam? Das Buch will junge und auch ältere erwachsene Leser an die Gestalt heranführen und ihm einen Zugang ermöglichen. Das Buch ist reich bebildert.

63 Seiten, Ka 6

Erzählen mit allen Sinnen

(Hg.) Rheinischer Verband für Kindergottesdienst;

Verlag Junge Gemeinde

Das Erzählen biblischer Geschichten ist und bleibt der größte Schatz in der Kirche mit Kindern. Diesem Buch wird dieser Schatz auf vielerlei Weise zur Entfaltung gebracht. Über 50 Ideen werden genau beschrieben und jeweils an einem Beispiel zum Teil mit Zeichnungen erklärt. Verwendbar in allen pädagogischen Arbeitsbereichen mit Kindern von 3 bis 13, Kindergottesdienst, Kindergarten, Gruppenarbeit und Schule. Die Ideen zeigen die ganze Bandbreite der Möglichkeiten, z. B. Erzählen mit Gegenständen, Erzählen mit Symbolen und Zeichenhandlungen, Erzählen mit Bildern, Erzählen mit darstellendem Spiel, mit Sprechchor und Bewegung, Erzählen mit Puppen, Erzählen mit Musik.

240 Seiten, Ka 6

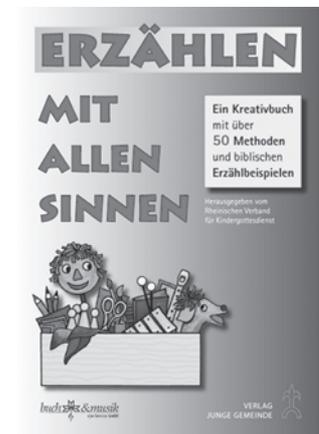
Mit Mirjam tanzen

Mit David singen

Macht, Siegfried;

Verlag Junge Gemeinde

Die alttestamentlichen Gestalten Mirjam und David sind in diesem Buch Leitfiguren für eine ganzheitliche Religionspädagogik. Auf biblischen Spuren; Für ein spielerisches Lernen; Ein Eintauchen in Geschichten und Erfahrungen; Die aus alt neu machen, aus Tod lebendig. Aus dem Inhalt: 1. Schöpfung 2. Noach



3. Abraham 4. Isaak, Jakob und Esau 4. Josef 5. Mirjam und Moses 6. David 7. Propheten 8. Warten auf den Messias. Im Anhang gibt es ein alphabetisches Verzeichnis der Lieder und Liedtänze. Geeignet für Förderschule, sowie Grundschule und Jugendarbeit.
79 Seiten, Ka 6



Ka 7.1 5. – 10. Schuljahr

Zeit der Freude

Trutwin, Werner; Patmos Verlag

Die Neuauflage der Grundfassung „Religion Sekundarstufe I“ Jahrgangsstufen 5/6 hat folgende Inhalte: Das Grundthema Zeit der Freude; Schülerinnen und Schüler; Bibel; Gott; Jesus; Gestalten der Christenheit; Kirche; Religionen. Das Lehrbuch ist für den kath. Religionsunterricht vom Bischof von Mainz zugelassen.

223 Seiten, Ka 7.1

Religionsunterricht mit Jugendliteratur

Zimmermann, Miriam (Hg.)

Vandenhoeck & Ruprecht Verlag

Aus der Reihe „RU praktisch sekundar“ will das Heft Stellung beziehen zur Jugendliteratur im Religionsunterricht. Der Band macht praxiserprobte Vorschläge zu folgenden Themen, Büchern und Klassenstufen. Zum Thema Schöpfung: Jutta Richter; Der Hund mit dem goldenen Herzen. Freundschaft – Engel; Jutta Richter: Hinter dem Bahnhof liegt das Meer. Behinderung: Max von der Grün; Vorstadtkrokodile. Tod – Trauer: Torun Lian; Es sind die Wolken, die die Sterne bewegen. Martin Luther: Arnulf Zitelmann; Widerrufen kann ich nicht. Leben in Indien: Klaus Kordon; Wie Spucke im Sand. Sekten: Monika Feth; Das blaue Mädchen. Bioethik: Charlotte Kerner; Geboren 1999. Atheismus: Jürgen Seidel; Die Seelen-



pest. Die Unterrichtsvorschläge sind für Klassen 5/6 – 7/8 und 9/10 angegeben.

150 Seiten, Ka 7.1

Katholisch – Protestantisch

– Was ist der Unterschied?

Sigg, Stephan; Verlag an der Ruhr

Aus dem Inhalt: 1. Unterschiede und Gemeinsamkeiten; 2. Die Organisation der Kirchen; 3. Die Trennung der Kirchen; 4. Wie feiern Katholiken, wie feiern Protestanten? 5. Die Kirche begleitet durchs Leben; 6. Gottesdienste, Hostien und Co; 7. Wieder zusammen? Das Heft ist mit sehr vielen Arbeitsblättern und Kopiervorlagen versehen.

64 Seiten, Ka 7.1



Rätselbuch Religion

Schneider, Renate und Karl-Hermann; Patmos Verlag

Das Buch ist für die Jahrgangsstufe 7/8 vorgesehen. Ziel ist es durch Aktivitäten und Kreativität einen Zugang und möglichst ein besseres Verhältnis für ausgewählte Themen des Religionsunterrichtes zu erschließen. Methodisch liegt der Schwerpunkt auf einem Bibelquiz sowie Text- und Worträtseln, denen Sachtexte zugrunde gelegt sind. Die Auswahl orientiert sich an den Lehrplänen/Richtlinien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Der Einsatz im Unterricht kann zum Einstieg in ein neues Thema zur Wiederholung, oder als Lernkontrolle erfolgen. Aber auch für Projektstage, Freiarbeit und lernen an Stationen oder außerhalb der Schule in Gemeinden und Gruppen können dies geeignete Materialien sein.

175 Seiten, Ka 7.1

Wie werde ich Relionär?

Kochenburger, Brigitte; Auer Verlag

Band I bietet Quizspiele für den Religionsunterricht ab Sekundarstufe I und für die pastorale Jugendarbeit an.

Aus dem Inhalt: Beschreibung der Quizspiele, u.a. wie werde ich Relionär? Die Menschenkette, die Prozessionen, die Reise nach Jerusalem, Ölbergspiel. Die Quizkarten u.a. König David ab Klasse 5, der Islam ab Klasse 5, Jesus Christus ab Klasse 5, die

Wunder Jesu ab Klasse 5, das Kirchenjahr ab Klasse 5, die Passionsgeschichte u.v.a.m.

118 Seiten, Ka 7.1

Ka 14 Schulbücher und Lehrpläne

Grundlagenplan für den kath. Religionsunterricht an Berufsschulen

(Hg.) Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz

Der vorliegende Plan für den kath. Religionsunterricht für die Berufsschulen im dualen System der beruflichen Bildung ist ein religionsdidaktisches Instrumentarium für die Erstellung und Revision von Rahmenrichtlinien, Lehrplänen für den Kath. Religionsunterricht dieser Schulform in den einzelnen Bundesländern. Der Grundlagenplan ist eine Vorgabe der Bischöfe. Er schafft für den kath. Religionsunterricht der Berufsschule unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse und Entwicklungen in Theologie, Pädagogik und Didaktik eine Basis auf der je spezifische Länderlehrpläne entstehen sollen.

43 Seiten, Ka 14

Th 3.2 Kirche

Kompendium der Soziallehre der Kirche

Hg. Päpstlicher Rat für Gerechtigkeit und Frieden;

Herder Verlag

Aus dem Inhalt: Einleitung; Ein umfassender und solidarischer Humanismus. 1. Kapitel: Der Plan der Liebe Gottes für die Menschheit; 2. Kapitel: Die Sendung der Kirche und die Soziallehre; 3. Kapitel: Die menschliche Person und ihre Rechte! 4. Kapitel: Die Prinzipien der Soziallehre der Kirche; 5. Kapitel: Die Familie: Lebenszelle der Gesellschaft; 6. Kapitel: Die menschliche Arbeit; 7. Kapitel: Das Wirtschaftsleben; 8. Kapitel: Die politische Gemeinschaft; 9. Kapitel: Die internationale Gemeinschaft; 10. Kapitel: Die Umwelt bewahren; 11. Kapitel: Die Förderung des Friedens; 12. Kapitel: Soziallehre und kirchliches Handeln; Schluss: Für eine Simplifikation der Liebe.

543 Seiten, Th.3.2

Gott ist die Liebe

Die Enzyklika „Deus caritas est“ Benedikt der XVI.

Herder Verlag

Das Buch enthält die komplette Ausgabe der ersten Enzyklika von Papst Benedikt XVI. Mit Kommentaren von Wolfgang Huber, Ratsvorsitzender der Evangelischen Kirche in Deutschland.

Augustinos Labardakis, griechisch-orthodoxer Metropolit in Deutschland und von Karl Kardinal Lehmann, Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz.

Zum Inhalt: 1. Teil: Die Einheit der Liebe in Schöpfung und Heilsgeschichte. 2 Teil: Caritas; Das Liebestun der Kirche als einer „Gemeinschaft der Liebe“. Kommentare: Reinigung der Liebe – Reinigung der Vernunft, Heimkehr am Abend eines langen Tages, im Zentrum der christlichen Botschaft u.a.m.

138 Seiten, Th 3.2

Die geistlichen Gemeinschaften der Kath. Kirche

Kompendium; Benno Verlag

Der Vatikan veröffentlicht zum ersten Mal mit diesem umfangreichen Kompendium eine systematische Übersicht über die geistlichen Gemeinschaften der kath. Kirche. Alle 120 geistlichen Gemeinschaften sind in einer übersichtlichen Darstellung mit kurzen Informationen zu ihrer Geschichte, ihrer spirituellen Anliegen, über ihr Wirken, sowie ein aktuelles Adressverzeichnis mit allen Niederlassungen im deutschsprachlichen Raum verzeichnet.

359 Seiten, Th 3.2





Audiovisuelle Medien
03-04/2006

**Häschen in der Grube
(DVD)**

Kath. Filmwerk

Der 11 Minuten Kurzspielfilm behandelt eine Situation in einer normalen Mittelschichtsfamilie, Vater – Mutter – Bruder – Schwester, mit Häuschen im Grünen. Das Thema sexueller Missbrauch in der Familie wird thematisiert und sensibel umgesetzt.

Stichwort:

Sexueller Missbrauch, Pubertät, Familie



**Leben in einer Schachtel
(DVD)**

Kath. Filmwerk

Der sieben Minuten Animationsfilm aus dem Jahre 1967 ist von seiner Aktualität immer noch sehr ansprechend. Der Zeichentrickfilm schildert in gleichermaßen hintergründiger, poetischer und humorvoller Weise die Zwänge des Alltags und die meist unerfüllt

bleibende Sehnsucht nach Freude, Glück und Freiheit. Er will anregen zur Diskussion über die Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung vor dem Hintergrund der zunehmenden Anonymität in der modernen Massengesellschaft. Die Problematik ist für Jugendliche wie für Erwachsene von großer Bedeutung. Stichworte: Freiheit, Mensch,

Glück, Gesellschaft, Anonymität

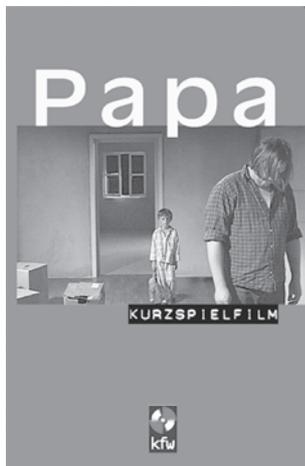


Papa (DVD)

Kath. Filmwerk

Der 12 Minuten Kurzspielfilm beleuchtet die Problematik eines Vaters mit seinem Sohn. Die beiden müssen versuchen nach dem Tod von Sarah, der Frau/Mutter, allein zurecht zu kommen. Josef der Sohn braucht seinen Vater mehr denn je, aber David ist noch sehr traurig und auch wütend. So muss Josef seinen Vater trösten. Der Film stellt eine sensible Studie über Trauerarbeit bei Männern dar. Einsetzbar ab Klasse 7 Sek.I.

Stichworte: Trauer, Ehe, Familie, Mann



**Religionspädagogische
Praxis (BM)**

31. Jahrg. Heft 2/2006;

RPA Verlag Landshut

Mit meinen Händen bin ich da

Das Heft hat diesmal folgende Inhalte: Ein Thema finden und entwickeln; Mit Händen fordern mit Hilfe der Erfahrungspirale. Alltagssituationen und Kinderfragen; Mit den Augen der Kinder ein Thema betrachten. Mit meinen Händen bin ich da; Grundhaltungen erspielen und vertiefen. Hände helfen leben – Das Rosenkind. Hat Gott Hände? Ich bin stark! Wie ein Halbhähnchen stärker als der König war. Ist es erlaubt, am Sabbat Gutes zu tun? Jesus kann heilen. In bekannter Aufmachung bietet die Bildermappe mit DIN A4 formatigen Einzelbildern sowohl Texte als auch Lieder. Eine gute Fundgrube für Gemeinde, Schule, Kindergarten und Kindergottesdienst.

Stichworte: Hände, Gott, Jesus Christus



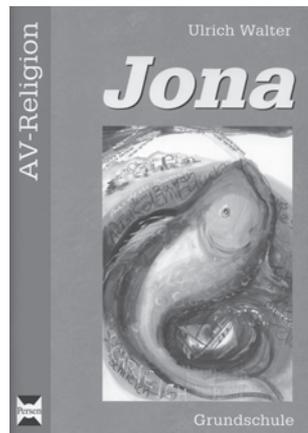
Jona (Med)

Walter, Ulrich; Persen Verlag
(Medienpaket)

Aus der bekannten Reihe „AV Religion“ liegt mit dem Heft 1. Auflage 2006 zum Thema Jona eine neue Ausgabe vor. Das biblische Buch Jona erzählt die Geschichte von einem ungehorsamen Propheten, der vor seinem Auftrag flieht und dabei erfährt, dass er diesem

Gott nicht entfliehen kann, der seinen Auftrag dann doch ausführen muss und sich am Schluss über den Erfolg seiner Predigt bitterlich beklagt. Die Lerneinheiten für die Grundschule haben folgende Inhalte: 1. Was ist ein Prophet?, 2. Erste Begegnung mit Jona, 3. Jonas Berufung und seine Flucht, 4. Das Gebet des Jona, 5. Jona führt seinen Auftrag aus und Ninive kehrt um, 6. Jona lernt Gott besser kennen, 7. Ein Jonafest feiern. Im Anhang einige Materialangaben. Die Mappe besteht aus einer Begleit-CD mit den dazugehörigen Liedern und Folien aus der Reihe Kees de Kort.

Stichworte: Jona, Bibel.



HEPPENHEIMER LEHRER/INNENTAGE 2007

Mittwoch, 14. bis Samstag, 17. März 2007

„Die dunkle Seite Gottes oder: Warum lässt uns ein guter Gott leiden?“

„Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen, der Name des Herrn sei gelobt“ (Ijob 1,21).

So spricht Ijob voller Gottvertrauen, nicht voraussehend, dass eben dieses kein unerschütterbarer Besitzstand des Gerechten ist. Erfahrung von Leid und Tod fordern den Glauben des Men-

schens an den einen guten und allmächtigen Gott heraus. Wo ist Gott? Warum hilft er nicht? Warum lässt er dem Bösen seinen Lauf? Warum trifft es gerade mich, ausgerechnet uns? Gibt es dafür einen Grund? Will ER mich prüfen?

Erfahrung des unvorhersehbar hereinbrechenden Leids bewältigt werden kann. Leonardo Boff fasste sie so zusammen: „Gegenüber Unglück und Leid können wir drei verschiedene Haltungen einnehmen: Auflehnung, Resignation oder Hoffnung wider alle Hoffnung.“



Hiob

schens an den einen guten und allmächtigen Gott heraus. Wo ist Gott? Warum hilft er nicht? Warum lässt er dem Bösen seinen Lauf? Warum trifft es gerade mich, ausgerechnet uns? Gibt es dafür einen Grund? Will ER mich prüfen?

In Philosophie und Theologie hat man nach Antworten gesucht, wie das Bild vom guten Gott mit der existentiellen Erfahrung von Übel und Leiden in der Welt vereinbart werden kann. Leibniz prägte dafür den Begriff der „Theodizee“ (1697). Ist das Problem lösbar oder bleibt es eine offene Frage? Die Schriften des Ersten und des Zweiten Testaments zeigen Ansätze auf, wie die

bis heute zu den virulentesten theologischen Themen und Problemen in Geschichte und Gegenwart. Mit diesem Thema schlagen sich Menschen herum, und deswegen ist der Theologie (...) die Frage konstitutiv aufgegeben, warum Leid und Böses in der Welt sind, wenn es einen guten Gott gibt“ (Ritter, Werner H. et al., Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Göttingen 2006). Die Frage nach dem Sinn des Leidens ist die Frage nach dem Sinn des Lebens, wird zur Frage nach unserem Gottesbild und zur Anfrage an das eigene Lebenskonzept.

Die Frage mag uns unterschiedlich antreffen, im Schulalltag wird sie immer wieder präsent. „Wenn auch die Frage nach Gott und dem Leid (...) nicht mehr so emotional besetzt ist (...), gehört sie von der Sache her

Die Tagung will den verschiedenen „Spuren“ nachgehen und unterrichtsorientiert in Workshops weiter verfolgen. Einzelheiten dazu erhalten die Teilnehmenden mit der Anmeldebestätigung (Ende Januar 2007).

Tagungshinweise

Referent:

Dr. Paul Platzbecker, Wiesbaden

Tagungsort:

Heppenheim, Haus am Maiberg

Tagungsleitung:

Georg Radermacher,
Referent für Lehrerfortbildung

Eingeladen sind Religionslehrer/innen von Grundschulen u. weiterführenden Schulen (GY/RS). Da die Zahl der Plätze begrenzt ist, gilt die Reihenfolge der schriftlichen Anmeldungen bis spätestens 1. Februar 2007 entweder mit der Antwortkarte (s. 3. Umschlagseite) oder per E-Mail an lehrerbildung@bistum-mainz.de. Lehrkräfte mit Dienstort in Rheinland-Pfalz melden sich bitte zusätzlich mit der gelben Karte beim ILF Mainz an. (ILF-Nummer: ???)

Eine schriftliche Bestätigung Ihrer Anmeldung erhalten Sie durch das Bischöfliche Ordinariat ab Anfang Januar.

Tagungskosten: 45,- €