

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Glaube und Lernen: Theologie interdisziplinär und praktisch* 27 (2012). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schweiker, Wolfhard

Vielfalt im Religionsunterricht organisieren: Einführung und Praxisimpulse zu Kirche & Ökumene in: *Glaube und Lernen: Theologie interdisziplinär und praktisch* 27 (2012): Inklusion, pp. 195–219
Göttingen: Edition Ruprecht 2012

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with Edition Ruprecht.

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Glaube und Lernen: Theologie interdisziplinär und praktisch* 27 (2012) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schweiker, Wolfhard

Vielfalt im Religionsunterricht organisieren: Einführung und Praxisimpulse zu Kirche & Ökumene in: *Glaube und Lernen: Theologie interdisziplinär und praktisch* 27 (2012): Inklusion, S. 195–219
Göttingen: Edition Ruprecht 2012

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit dem Verlag Edition Ruprecht veröffentlicht.

Ihr IxTheo-Team

Vielfalt im Religionsunterricht organisieren

Einführung und Praxisimpulse zu Kirche & Ökumene

Wolfhard Schweiker

Die Bildungsdoktrin¹ lautet: Je spezialisierter die Schule, je differenzierter die Förderung und je homogener die Gruppe, desto größer ist der Lernerfolg. Diese bildungspolitische Grundhaltung hat zur Einrichtung von sogenannten homogenen Klassen geführt und die schulische Aussonderung von SuS mit besonderem Förderbedarf billigend in Kauf genommen. Der konfessionelle RU hat sich dieser Praxis in der Vergangenheit uneingeschränkt angeschlossen.

Nun gilt es, im Unterricht Voraussetzungen zu schaffen, die es allen SuS unabhängig von ihren individuellen Besonderheiten ermöglichen, gemeinsam zu lernen. Dies ist der Versuch, jedes Kind, so wie es ist, aufzunehmen und anzunehmen. Es steht an, von der Vorstellung Abschied zu nehmen, die Förderung der SuS sei in sogenannten homogenen Klassen am besten zu verwirklichen. Es gilt wahrzunehmen, dass jede Lerngruppe an jeder Schule heterogen ist. Denn jede Lerngruppe besteht aus einzigartigen Persönlichkeiten mit individuellen Begabungen, Bedürfnissen, Leistungsmöglichkeiten und Interessen. Die unverwechselbaren Persönlichkeiten der SuS – nicht der imaginierte Normalschüler – bilden den neuen Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts.

Einzelne Schritte in Richtung einer inklusiven Religionspädagogik und eines inklusiven RU wurden in den vergangenen zwanzig Jahren schon unternommen. Sie lassen sich im Lesebuch „Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion“ in einer Auswahl an Schriften

1 Diese Einführung in den inklusiven Religionsunterricht stützt sich im Wesentlichen auf: Wolfhard Schweiker, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von Hartmut Rupp / Stefan Hermann, Stuttgart 2012.

nachvollziehen.² Die „Arbeitshilfe Religion inklusiv“ mit einem Basisband und einem ersten Praxisband³ ist ein weiterer fachdidaktischer Schritt auf dem Weg zu einem gemeinsamen Religionsunterricht in Vielfalt. Eine pädagogisch-theologische Grundlegung eines Gesamtkonzepts des inklusiven RU und einer inklusiven Religionspädagogik steht jedoch noch aus.

1.1 Befunde

Die Integrations- und Inklusionsforschung in Deutschland blickt auf eine rund 40-jährige Tradition an Erfahrungen und empirischen Ergebnissen zurück. Ihr Ertrag kann zur Versachlichung der Diskussion beitragen, spielt in der Inklusionsdebatte jedoch eine untergeordnete Rolle.

Ohne auf die Differenzierungen der Studien nach Methodik, Forschungsdesign oder Validität der Studien sowie nach Altersstufen, Besonderheiten der Schüler/innen oder lokalen Rahmenbedingungen hinreichend zu berücksichtigen sollen eklektisch drei wichtige empirische Ergebnisse⁴ benannt werden:

Zur Integrationspezifischen Organisation und Ausstattung der Klasse

Als günstige Rahmenbedingung gilt eine Klassengröße bis max. 24 SuS bei nicht mehr als 2–3 SuS mit – möglichst unterschiedlichem – Förderbedarf bzw. nicht mehr als 1–2 SuS mit aggressivem Verhalten, ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis und eine ganze bzw. teilweise Doppelbesetzung (in Sek I mind. 70%).

Zur sozialen Integration der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Integrative Modellversuche zeigen, dass SuS mit Förderbedarf im Allgemeinen in ihren Klassen sozial integriert sind, je länger, desto besser. Soziale

2 Annette Pithan / Wolfhard Schweiker (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011.

3 Zum Basisband siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), zum Praxisband vgl. Anita Müller-Friese, Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Bibel – Welt und Verantwortung. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von Hartmut Rupp / Stefan Hermann, Stuttgart 2012.

4 Vgl. die empirischen Befunde und Quellennachweise in: A. Pithan / W. Schweiker 2011 (Anm. 6), 49-52.

Beziehungen gestalten sich günstiger, wenn die SuS wohnortnah aus demselben Umfeld kommen. Gerade im Nebenfach des konfessionellen Religionsunterrichts ist darauf zu achten, dass die religionspädagogischen Fachlehrer/innen den RU im Team zusammen mit Kollegen/innen halten die eine hohe Wochenpräsenz in der Lerngruppe und eine intensive Schülerkenntnis besitzen.

Zur inklusiven Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer (LuL)

Teamfähigkeit ist die zentrale Lehrerkompetenz im gemeinsamen Unterricht. Alle Studien und Praxisberichte belegen, dass sich LuL durch eine Zweitkraft sowohl entlastet als auch belastet fühlen. Der Unterricht wird komplexer, kritisierbarer, differenzierbarer und befriedigender.

Der aktuelle Forschungsstand belegt eindeutig, dass die Integrationsfrage in den empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte trotz zum Teil divergenter Ergebnisse ausschließlich „pro Integration bzw. Inklusion“ entschieden wurde. Zugleich gibt es auf allen „ökologischen“ Ebenen wichtige Bedingungen für das Gelingen des inklusiven RU, die hier nur angedeutet werden können:

Auf der Makro-Ebene des Schulsystems

Inklusive Struktur des Bildungssystems, schulgesetzliche Regelungen (z.B. Lernzieldifferenz) und ausreichende Personalausstattung.

Auf der Exo-Ebene der Schulorganisation

Inklusionspädagogische Personalaus-, fort- und -weiterbildung, Support und Beratung durch die Schulverwaltung.

Auf der Meso-Ebene der Schule vor Ort

Qualifizierte Lehrkräfte und multi-professionelle Fachkräfte, angemessene Personalschlüssel, Teamarbeit, „inklusive“ Schulkultur, intensive Elternarbeit und außerschulische Netzwerke, barrierefreie Gebäude- und Raumausstattung.

Auf der Mikro-Ebene des „Klassenzimmers“

Inklusive Didaktik und Methodik, Teamteaching, geeignete Arbeitsmaterialien und Räume, Hilfsmittel, Unterrichtsideen und eine vorbereitete Lernumgebung.

Nach fast 40 Jahren Integrations- und Inklusionsforschung sind die Bedingungen für den Erfolg bekannt. Doch nicht alle Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um mit dem gemeinsamen Unterricht zu beginnen. Die Entwicklungsschritte sollten jedoch besonnen so bemessen sein, dass kein Kind und keine Lehrkraft auf der Strecke bleiben.

1.1. Wie kann's gehen? Eckpunkte einer inklusiven Didaktik

Inklusion im Unterricht steht und fällt mit einer angemessenen Didaktik und Methodik. Diese kann keine Sonder-Didaktik sein, sondern die Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik sein, wie sie z.B. in der entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser zu finden ist. Sein Verdienst ist die Weiterentwicklung von Wolfgang Klafki's Didaktik in Richtung Inklusion. Feusers Didaktik in der philosophischen Tradition des Materialismus basiert auf einer Persönlichkeitstheorie und einer Entwicklungspsychologie. Mit ihr vollzieht er einen Perspektivenwechsel von der Stoff- und Inhaltsorientierung zur Person- und Entwicklungsorientierung auf der Grundlage einer nicht selektierenden und segregierenden Allgemeinen Pädagogik.⁵ Er fasst seine integrative bzw. inklusive Didaktik in der kurzen Formel zusammen:

ALLE KOOPERIEREN am GEMEINSAMEN GEGENSTAND⁶.

Feusers didaktische Schlüssel-Idee ist der gemeinsame Gegenstand, mit dem sich alle kooperativ beschäftigen. Dieser Gegenstand ist jedoch nicht gegenständlich zu verstehen. Er konstituiert sich in der doppelten Erschließung der Objekt- und Subjektseite sowie den Begriffen des Fundamentalen und Elementaren.⁷ In der didaktischen Analyse nach Feuser werden drei Prinzipien der Didaktik befolgt: Individualisierung, innere Differenzierung und Kooperation. Sie können auch bei der Konzeptionierung einer Religionsdidaktik des inklusiven Religionsunterrichts zu tragenden Säulen

5 Vgl. Andrea Platte, *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse*, Münster 2005, 185.

6 Georg Feuser, *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt 1995 / ²2005, 173f.

7 Siehe Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim / Basel 1985.

werden. Darüber hinaus sind auch etablierte religionspädagogische Ansätze von großer Bedeutung wie z.B. das Elementarisierungskonzept⁸, der performative RU oder hilfreiche, inklusionsfähige RU-Konzepte wie z.B. Symboldidaktik, Kirchen- und Sakralraumpädagogik, liturgisches Lernen, Kräfteschulung, diakonisch-soziales Lernen, das Ausdrucksspiel aus dem Erleben (Jeux Dramatiques), die Religionspädagogische Praxis (RPP) oder Godly Play.⁹

Individualisierung sowie die individuelle Diagnostik und Förderung bilden das unterscheidende Wissenschaftsprofil der Sonderpädagogik und das Qualifikationsprofil von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Das in den Förderschulen längst etablierte Prinzip der Individualisierung muss nun auch Eingang in den gemeinsamen Unterricht und in die Praxis der allgemeinen Schule finden. Denn es gilt: Alle sind verschieden. Darum müssen im Kontext einer allgemeinen inklusiven Pädagogik auch alle individuell verschieden wahrgenommen und gefördert werden, nach dem Prinzip der Individualisierung: Für jede Schülerin und jeden Schüler das Richtige!

Eine individuelle Förderdiagnostik ist nicht mehr länger ein Privileg von SuS mit einem besonderen Förderbedarf. Diese Ausweitung zu einer unterrichtsbezogenen Diagnostik führt zu einer Verbesserung der individuellen Förderung für alle. Kinder und Jugendliche mit einem anerkannten Förderbedarf an der allgemeinen Schule haben jedoch einen Anspruch auf Förderstunden durch eine sonderpädagogische Fachkraft.

1.1.1. Differenziertes Vielfalt-Konzept „Büfett statt Eintopf“

Das Prinzip der inneren Differenzierung im Unterricht kann mit einem kulinarischen Bild verdeutlicht werden: Im Unterricht wird kein Eintopf serviert, den alle SuS in gleichen Portionen verspeisen, sondern ein leckeres Büfett zubereitet, von dem die Mädchen und Jungen sich nach ihrem Geschmack, ihrem Hunger, ihrem Diätbedarf, ihren Gelüsten und ihrem Gesundheitsbedürfnis individuell die Mahlzeit zusammenstellen können, die sie mögen und brauchen. Diese kunstvoll arrangierten kalten und warmen Büfettspeisen sind nicht nur ein Catering-Service der LuL, sondern auch der SuS selbst. Die SuS helfen bei der Zubereitung und Dekoration des „Lernbüfetts“. Sie unterstützen sich gegenseitig beim Bedienen, beim

8 Siehe Friedrich Schweitzer (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

9 Vgl. die inklusionspädagogischen Hinweise zu diesen Konzepten in: W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 45-49.

Auswählen und beim gemeinsamen Verzehr der Leckereien, was u.a. auch die Entlastung der Lehrkräfte ermöglicht. Die Grundidee ist *nicht* das Lernen im Gleichschritt, sondern die Bildung in Vielfalt an einem differenzierten Lernbüfett: Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigen Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten hin zu vielfältigen Zielen am gemeinsamen Gegenstand kooperierend. Die innere Differenzierung wird auf verschiedenen Ebenen praktiziert, wie z.B. der Lernziele, Methoden, Sozial- und Beteiligungsformen, Zeitmaße, der Raumnutzung oder der Aneignungsformen (siehe unter 1.4.).

1.1.2. Kooperation

Individualisierung und innere Differenzierung dürfen nicht in die Vereinzelung führen. Das würde der Idee des gemeinsamen Unterrichts widersprechen. Das Ende wäre eine exzessive Individualisierung mit eins zu eins betreuten SuS und überforderten LuL. Vielmehr sollten die Formen der inneren Differenzierung Voraussetzungen dafür schaffen, dass ein dialektisches Verhältnis von Gleichheit und Differenz, von Individualisierung und Kooperation, von einsamer und gemeinsamer Tätigkeit ermöglicht wird. Individualisierung und Kooperation sind in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang zu bringen.

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich SuS gegenseitig unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen kommen. Bei den Mädchen und Jungen wird dadurch ein *hohes Aktivierungspotenzial* erreicht. Gleichzeitig werden Lehrkräfte entlastet, die im traditionellen Unterricht zu Zweidrittel der Zeit die alleinigen Akteure im Klassenzimmer sind. Mit kooperativen und individualisierten Unterrichtsformen wird also *weniger gelehrt und mehr gelernt*. Kooperative Lernformen wie z.B. Buddy-Konzept, Patenschaft, Mitschüler-assistiertes Lernen (Peer Tutoring), kooperatives Netzwerk oder Lernen durch Lehren sind alltagstauglich und schaffen Lehrerentlastungen.¹⁰

1.2. Differenzierung nach vier Zugangs- und Aneignungsformen

Gemeinsames Lernen wird erleichtert, wenn der gemeinsame Lerngegenstand von LuL auf vielfältige Weise zugänglich gemacht wird (Zugangsformen). Nachhaltiges Lernen wird gefördert, wenn sich SuS eine Kompetenz auf vielfältige Weise aneignen können (Aneignungsformen).

¹⁰ Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 36.

Es ist hilfreich, wenn sich der gemeinsame Unterricht an den vier grundlegenden Aneignungs- und Zugangsformen von SuS orientiert. Sie wurden für den Bildungsplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg entfaltet.¹¹



1.2.1. Basal-perzeptiv

Die grundlegenden (= basalen) Aneignungsformen der menschlichen Wahrnehmung (= perzeptiv) sind die fünf Sinne: Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen und Hören. Der Nahsinn des Fühlens kann auf dreifache Weise weiter unterteilt werden. „Gefühlt werden“ kann über die Haut (somatisch), über die Knochen (vibratorisch) und über die Bewegung des eigenen Körpers durch das Vestibulärsystem im Innenohr (vestibulär).¹² Der Bewegungssinn wird nicht selten als sechster Sinn bezeichnet. Vom siebten Sinn wird sprichwörtlich gesprochen. Zu diesem intuitiven Sinn gehört auch der Sinn fürs Religiöse. Wie alle Sinne ist auch der religiöse Sinn auf die leiblichen Eingangskanäle des Lernens angewiesen (*Lernen durch Wahrnehmen*).



1.2.2. Konkret-handelnd

Bei der konkret-handelnde Aneignung wird die Welt durch gezielte, äußerlich erkennbare Aktivitäten erschlossen. Mit „konkret“ ist gemeint, dass die handelnden, erkundenden und forschenden Tätigkeiten auf etwas konkret Gegebenes in der Welt bezogen sind. Mit einer konkreten Tätigkeit können praktische Fähigkeiten erlernt werden, mit einem Gegenstand adäquat umzugehen oder Rituale angemessen auszuüben. Durch interaktive Handlungen mit anderen können Sozialkompetenzen erworben oder wertorientierte Verhaltensweisen gegenüber Mensch, Tier und Schöpfung eingeübt werden (*Lernen durch Tun*).



1.2.3. Anschaulich-modellhaft

Die anschaulich-modellhafte Aneignung meint, dass SuS sich ein „Bild“ von der Welt machen oder Bilder bzw. Modelle von der Welt benutzen, um mit der

11 Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hg.), Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte, Stuttgart 2009, bes. 14f.

12 Siehe vertiefend den Exkurs zum religiös-basalen Lernen in W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 42f.

Wirklichkeit besser zurechtzukommen. Das „sich ein Bild machen“ schließt auch die Meinungs-Bildung ein. Sie ist eine Form der persönlichen Aneignung. SuS machen sich eine *eigene* Vorstellung von Ereignissen, Personen, Gegenständen und Zusammenhängen. Dies kann durch Rollenspiele, kreative Ausdrucksformen, die freie Gestaltung von Bodenbildern oder Standbildern und vieles mehr unterstützt werden. Das Lernen am Modell, seien es nun Vorbilder wie Jesus, biblische Personen, Stars oder auch die LuL, ist für den Erwerb von psycho-sozialen und religiösen Kompetenzen von zentraler Bedeutung (*Lernen durch Abbild und Vorbild*).



1.2.4. Abstrakt-begrifflich

Die „abstrakt-begriffliche“ Aneignung beschreibt, dass Objekte, Informationen und Sachverhalte nicht nur basal-perzeptiv, konkret-handelnd und anschaulich-modellhaft erfasst werden, sondern auch in einer Form, die von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung abstrahiert. Die klassische Form ist die Textarbeit, im RU insbesondere das Lesen von biblischen Geschichten und das Aufschreiben eigener Gedanken. Erkenntnisse werden auf gedanklichem Wege gewonnen (*Lernen durch Begriffe und Begreifen*).

Alle vier Aneignungsformen bedingen sich gegenseitig. Sie sind allen SuS zugänglich zu machen. Die basal-perzeptiven Aneignungsformen gelten auch den kognitiv leistungsfähigen SuS und die abstrakt-begrifflichen auch – soweit sie daran partizipieren können – den SuS mit komplexer Behinderung.

1.3. Konfessionell-kooperativer und inklusiver RU

Zu den Differenzmerkmalen in der Pädagogik der Vielfalt gehört neben Alter, Geschlecht, Kultur, Ethnie und Begabung bzw. Behinderung auch die Religion. Der im Grundgesetz (Art. 7,3) begründete konfessionelle RU ermöglicht einen Unterricht nach der Vielfalt der Religionen und Konfessionen. Was bedeutet dies für einen inklusiven konfessionellen RU? Jedenfalls nicht die Auflösung von Vielfalt und Differenz in einem gleichmachenden Religionskunde-Unterricht! Die unterschiedlichen Stimmen der Religionsgemeinschaften sollen in ihrer Verschiedenheit authentisch zur Sprache kommen können, so dass SuS nicht nur etwas *über* Religion erfahren, sondern *von* überzeugten Lehrerinnen und Lehrern (LuL) überzeugend von ihrer Religion lernen. Dies gebietet der Grundsatz, die Verschiedenheit (der Religionsgemeinschaften) gleich wertzuschätzen (*all different – all equal*). Der gleiche Wert der Konfessionen und Religionen spiegelt sich in unserem Land bis dato noch nicht in der schulischen Landschaft des konfessionellen RU wider. In Finnland

z.B. ist jede Schule verpflichtet, einen konfessionellen RU anzubieten, sobald mindestens drei SuS der gleichen Konfession oder Religion dies wünschen. Damit wird gewährleistet, dass sich die Vielfalt der religiösen Bekenntnisse auch im Bildungskontext Schule widerspiegelt.

Nach dem Grundsatz der Gemeinsamkeit des Lernens ist jedoch auch zu gewährleisten, dass die authentischen Stimmen der Religionsgemeinschaften in der Separierung nicht ungehört verhallen. Sie müssen gegenseitig gehört werden und miteinander ins Gespräch kommen können. Das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen ist ein konstitutiver Bestandteil eines inklusiven konfessionellen RU. Er braucht immer auch die anderen. Die Medaille des inklusiven RU weist somit die beiden Seiten auf: Eine konfessionelle nach innen gerichtete und die konfessionell kooperative sowie eine interreligiös nach außen gerichtete Seite. Konfessioneller RU sollte darum in einer eigenständigen, kooperativen Form¹³ die sowohl das authentische Lernen von der eigenen Religion bzw. Konfession als auch im Dialog mit den anderen Religionen und Konfessionen ermöglicht. Der konfessionelle Religionsunterricht und das konfessionell-kooperative sowie interreligiöse Lernen müssen auch unter den Vorzeichen der Inklusionspädagogik neu bedacht werden. Das konfessionell-kooperative Modell in Baden-Württemberg ist ein innovativer Ansatz, der richtungsweisend sein könnte.¹⁴ Auf dem Weg zu einer religiösen Bildung, die dem religionspezifischen Lernen nach dem Grundsatz der Differenz und dem interreligiösen Lernen nach dem Grundsatz des gemeinsamen Lernens in gleicher Weise gerecht wird, sind noch viele Schritte zu bedenken und zu vollziehen.

Friedrich Schweitzer hat jüngst den Kooperativen Religionsunterricht als Zukunftsmodell bezeichnet und versteht ihn „als einen *bekennnisorientierten* und einen *dialogischen* Religionsunterricht zugleich.“¹⁵ In den folgenden

13 Die EKD Denkschrift von 1994 schlägt bereits eine „eigenständige Fächergruppe“ vor: Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994, 73ff und 90f.

14 Vereinbarungen der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie der Kirchen in Baden-Württemberg (Hg.), *Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht*, 2005/2009, in: www.fachverband.info/texte/schule-interko.pdf (aufgerufen: 12.12.2011).

15 Friedrich Schweitzer, *Die Moderne und Religionen. Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell*, in: Bülent Ucar / Martina Blasberg-Kuhnke / Arnulf von Scheliha (Hg.), *Religion in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Osnabrück 2011, 79-89; ebd. 79.

Unterrichtsideen zur Dimension „Kirche(n)“ wird beim konfessionell-kooperativen Lernen auf die vier Phasen des Konzepts der kooperierenden Fächergruppe Bezug genommen, wie sie Katja Boehme beschrieben hat.¹⁶ Die Phasen des gemeinsamen Unterrichts der Klassen des katholischen und evangelischen RU (Phase 2) und die der gemischten Klassen (Phase 3) folgen den Grundsätzen und Zielen des konfessionell-kooperativen RU.¹⁷

2. Unterrichtsideen und Differenzierungsmöglichkeiten zu Kirche & Ökumene

Die SuS kommen mit den unterschiedlichsten Erfahrungen von Kirche als Gemeinschaft, Kirchenräumen und christlicher Glaubenspraxis in den Unterricht. Auch in dieser Hinsicht ist die Klasse als Lerngruppe heterogen. Ein Ziel des inklusiven RU ist, das Miteinander der Verschiedenen einzuüben. Der Respekt gegenüber der Andersartigkeit und der Andersgläubigkeit des Anderen wird zu einem Gradmesser des Unterrichts.

2.1. Grundstufe Klasse 3-4: Kirche von Anfang an

Die SuS lernen in der Grundstufe, die Chancen und Möglichkeiten zu erkennen, die sich aus der Vielfalt der unterschiedlichen Individuen mit ihren Begabungen und Fähigkeiten ergeben (vgl. Charismen 1Kor12). Besonders die Kompetenzen, die sich auf das Zusammenleben und die gegenseitige Wahrnehmung richten, brauchen in einer inklusiven Klasse nicht separat thematisiert zu werden. Das hier praktizierte Zusammenleben der Verschiedenen erfordert immer wieder die Gestaltung des Miteinanders in einer wertschätzenden und die Individualität achtenden Weise.

Die SuS haben sich vor dieser Unterrichtseinheit in Klassenstufe 1-2 schon eingehend mit der sichtbaren Kirche aus Steinen beschäftigt und ein

16 Katja Boehme, Die Kooperative Fächergruppe. Konfessionelle Identität und interreligiöse Dialogfähigkeit werden im Modell der Kooperierenden Fächergruppe gleichermaßen gefördert. *Katechetische Blätter* 127 (2002), 375-382; ebd. 376-378. Die Bildungspläne ev./kath. Religionslehre sind in Baden-Württemberg in allen Schularten mit sieben inhaltsbezogenen Dimensionen versehen.

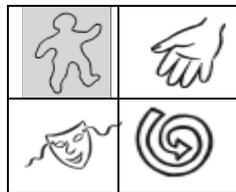
17 Vgl. Vereinbarungen 2005 / 2009 (Anm. 20), 2 und Friedrich Schweitzer, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Herkunft – Erfahrungen – Perspektiven, in: *entwurf 2/ 2006*, 5-9 sowie Wolfgang Kalmbach, Auf dem Weg. Religionsunterricht in Form Konfessioneller Kooperation in Baden-Württemberg, in: *entwurf 2/ 2006*, 10-14; ebd. 10.

Kirchengebäude ihrer Konfession erfahrungsorientiert kennen gelernt (Kirchraumpädagogik). Nun soll ihr Blick darauf gerichtet werden, was die unsichtbare Kirche von Anfang an begründet und zusammenhält. In der Grundstufe geht es im Zusammenhang der Pfingsterzählung (Apg 2) um den Heiligen Geist, der eine Verständigung über Grenzen hinweg ermöglicht. Dabei bekommen die SuS die Gelegenheit bewusst wahrzunehmen, dass die christliche Kirche religionsgeschichtlich aus dem Judentum hervorgegangen ist und auf den gläubiger Juden Jesus zurückgeht.

Angestrebte Kompetenzen

Die SuS entdecken mit anderen und für sich persönlich, dass die Kirche in ihrem Ursprung vom göttlichen Geist der Verständigung getrieben ist, der Sprach- und Kulturgrenzen überwindet und eine Gemeinschaft der Verschiedenen ermöglicht. Sie sind in der Lage den Zusammenhang von göttlichem Geist und menschlicher Verständigung zu beschreiben und können ihre Alltagserfahrungen im Licht der Pfingstgeschichte deuten.

2.1.1. Eingangs- und Schlussritual



Eingangsritual

Die Klasse sitzt im Stuhlkreis (Sozialform) um ein gestaltetes Bodenbild mit einer Kerze. Die SuS singen das Lied „Wind kannst du nicht sehen, ...“ (M1)¹⁸. Die erste Strophe („...ihn spürt nur das Ohr“) spricht die Lehrkraft, während sich die SuS im Uhrzeigersinn vorsichtig (!) ans Ohr blasen, wenn möglich mit geschlossenen Augen. Nachdem alle gemeinsam die zweite Strophe gesungen haben („hört, wie er spricht“), zieht ein Schüler eine Wortkarte und liest ein ermutigendes Wort vor (M2)¹⁹. Dann zeigt er allen das Piktogramm auf der Rückseite der Karte, das dieses Wort veranschaulicht und legt die Karte auf das Bodenbild. Auf die dritte Strophe („was er tut“), deckt eine (andere) Schülerin eine Bildkarte

¹⁸ Gesangbuch der Evangelisch-methodistischen Kirche, Stuttgart et al. 2002, Nr. 261

¹⁹ Mehrere Karten mit einem ermutigenden Wort auf der Vorderseite und einem illustrierenden Piktogramm auf der Rückseite (z.B. das Piktogramm in:

http://www.wandtasie.de/media/images/popup/wc_schild_stark_frau.jpg_mit_Dan_10.19: „Hab keine Angst, Gott liebt dich. Sei stark und nochmals stark!“

(M3)²⁰ auf, die sichtbar macht, was Wind zu bewirken vermag und legt sie ebenso auf das Bodenbild. Bei der vierten Strophe („weicht die Angst“) zündet ein/e Schüler/in die Kerze in der gestalteten Mitte an. Davor kann die Lehrperson je nach Klassensituation auch fragen: „Möchte heute jemand eine Sorge loswerden oder sagen, wovor er oder sie gerade Angst hat?“

Abschlussritual

Die letzte Strophe („kommt der Geist zu uns und Gott ist selber da“) wird gemeinsam gesungen oder von den SuS mit selbst entwickelten Gebärden gesprochen. Danach löscht eine Schülerin oder ein Schüler die Kerze.

2.1.2.Hinführung: Von der Lebenswelt der SuS zur Pfingstgeschichte

„Als der Pfingsttag gekommen war, waren sie alle an einem Ort versammelt“ (Apg 2,1). Die Pfingstgeschichte beschreibt 50 Tage nach dem Passahfest am Tag des jüdischen Erntedankfestes Shavuot eine quasi inklusive Situation der frühen Christengemeinschaft: Sie waren *alle an einem Ort*. Der soziale Kontext im Versammlungshaus und draußen in der Stadt war multikulturell und polyglott. Menschen aus allen Kulturkreisen der römischen Welt hatten sich in Jerusalem versammelt, um das jüdische Erntedankfest zu feiern. Für die Anhänger Jesu war das Fest überschattet durch den gewaltsamen Verlust ihres Meisters, von Trauer, Sprachlosigkeit und Schmerz. Zugleich waren sie ermutigt durch die spürbare Gegenwart des Auferstandenen und seiner Verheißungen (vgl. Lk 24 u. Apg 1,4ff). Die SuS erhalten verschieden Möglichkeiten, in ihrer aktuellen Lebenssituation Gefühle und Zusammenhänge wahrzunehmen, die mit denen der Jüngerinnen und Jünger an Shavuot korrespondieren.



Eingangsritual erweitern: Fokus „Abschiedsschmerz“

Bevor die vierte Strophe gesungen wird, zeigt die Lehrperson ein Bild mit einem winkenden Kind (M4): „Möchte jemand von euch von einem Abschiedsschmerz erzählen? Ihr kennt das vielleicht, dass ihr zu jemand ‘tschüss’ sagt oder man sich trennen muss und das weh tut.“ Die SuS suchen zu ihrem Schmerz die passende Farbe eines

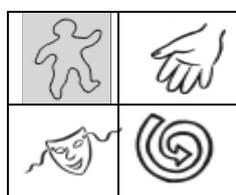
²⁰ Zum Beispiel eine Bildkarte mit einem Windsver.

Chiffontuches aus und legen sie (ggf. auch ohne verbale Äußerung) in die Mitte. Die Beiträge werden von den SuS nicht kommentiert und von der Lehrkraft wertschätzend-empathisch aufgenommen. Abschließend singen alle die vierte Strophe von M1 mit der Variante „weicht der Schmerz und strömt Heilung spürbar ein“. Danach zündet ein Schüler oder eine Schülerin die Kerze in der gestalteten Mitte an.



Sprachverwirrung: Fokus „Verständigung“

Die SuS hören viele unterschiedliche fremde Sprachen. Diese können per Tonträger eingespielt, von der Lehrkraft vorgelesen oder von SuS mit Migrationshintergrund in ihren Muttersprachen vorgetragen werden. Die Erfahrung der Klasse ist: Wir verstehen (fast) nichts. Die Lehrkraft sagt: „Es gibt fast 7000 verschiedene Sprachen auf der Welt. Was meint ihr, warum und es den Menschen so schwer fällt, sich gegenseitig zu verstehen?“ Am Ende des Gesprächs erfahren die SuS, dass sich die Menschen diese Frage zu allen Zeiten schon gestellt haben und erleben die biblische Ätiologie vom Turmbau zu Babel (Gen 11, 1-9) als erzählte Präsentation.²¹ Mit Hilfe des Bodenbildes der Geschichtenpräsentation theologisieren die SuS über die Geschichte



Vorgeschichte: Fokus „Trost und Vertröstung“

Die Hinführung zur Pfingstgeschichte folgt dem in Jeux Dramatiques praktizierten Dreischritt vom ICH zum DU zum WIR.

ICH: Die SuS sitzen im Stuhlkreis so, dass sie jeweils den Rücken eines Mitschülers oder einer Schülerin vor sich haben. Sie legen beide Hände flach auf den Rücken der vor ihnen sitzenden Person und schließen die Augen. Die Lehrperson erzählt die Erinnerung an den Abschied Jesu (Himmelfahrt) und seine Zusage, den Tröster (Paraklet/ Heiliger Geist) zu schicken aus der Sicht einer Jüngerin oder eines Jüngers. Die SuS empfinden die Gefühle dieses Jüngers bzw. dieser Jüngerin nach und übertragen Sie als „Rückenerzählung“²² mit ihren Fingern auf den Rücken der vor ihnen sitzenden Person. Die gründliche Einführung in die

²¹ Hier eignen sich zum Beispiel biblische Erzählfiguren oder der Zugang der Religionspädagogische Praxis (RPP) mit Legematerialien.

²² Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 85.

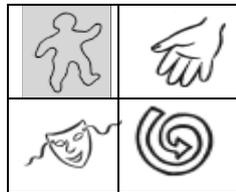
Körperarbeit und die mit ihr verbundenen Regeln sind für diese Methode eine unverzichtbare Voraussetzung.²³

Die SuS setzen sich nun wieder in Blickrichtung auf die Mitte des Kreises. Sie bekommen nun den Auftrag, den Stuhl auf dem sie sitzen mit den Gefühlen dieses Jüngers bzw. der Jüngerin zu gestalten. Dabei verwenden sie die Tücher und Requisiten von Jeux Dramatiques. Welche Farben haben die Gefühle? Wie groß sind sie jeweils? Dann ist ihre Aufgabe, eine Körperhaltung auf bzw. an ihrem Stuhl einzunehmen, die diesen Gefühlen entspricht.²⁴ Die Lehrkraft „friert“ diese Körperhaltungen für eine kurze Zeit ein und beauftragt die SuS, sich diese Haltung gut zu merken.

DU: Danach tauschen sich die SuS zu zweit – nacheinander – über ihre Körperhaltungen und Gefühle aus. Sie erzählen sich, an welches persönliche Erlebnis sie diese Gefühle erinnern.

WIR: Die Klasse gestaltet nun ein gemeinsames Bodenbild, indem die SuS von ihrem gestalteten Stuhl jeweils ein Tuch bzw. Gefühl auswählen und es nacheinander, wenn möglich mit einem für sie passenden „Wort“ in die Bodenmitte legen. Es entsteht ein Gemeinschaftsbild, das von allen betrachtet und reflektiert wird.

2.1.3. Durchführung: Die Pfingstgeschichte mit Jeux Dramatiques spielerisch erarbeiten



Jeux Dramatiques²⁵ bietet im inklusiven RU die Chance einer sinnvollen und voraussetzungslosen Beteiligung. Dieses „Ausdruckspiel aus dem Erleben“ sucht einen unmittelbaren Zugang zu den Gefühlen der Akteure und zu den Rohstoffen (Themen und Geschichten). Es lehrt den achtsamen Umgang mit dem Gegenüber. Auch für kognitiv hoch begabte Mädchen und Jungen bietet dieser Zugang Gelegenheiten zum spontanen (Bewegungs-) Ausdruck von Emotionen *und* zur anschließenden Reflexion.

²³ Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 63.

²⁴ Siehe „Körperworte“ in: W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 64.

²⁵ Als Grundlagenwerk für den Einsatz im Schulunterricht empfiehlt sich Marion Seidl-Hofbauer, *Jeux Dramatiques in der Grundschule. Soziales Lernen durch das Ausdrucksspiel*, Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag 2009. Siehe auch den Internetauftritt des Konzepts: www.jeux.de.

Der Spielaufbau des Ausdruckspiels aus dem Erleben (Jeux Dramatiques) folgt dem vierphasigen RSPV-Zirkel (Rohstoff – Spielvorbereitung – praktische Durchführung – Verarbeitung). Entscheidend ist, dass Jeux Dramatiques (i.d.R.) nicht vor Zuschauern aufgeführt wird. Es ist ein Theater ohne Publikum. Die ganze Gruppe spielt spontan, ohne Einübung, für sich selbst.

Die SuS können den Rohstoff der Pflingstgeschichte (R) in unterschiedlicher Form erleben und präsentieren.²⁶ Bei der Wahl der Präsentationsweise sind die besonderen perzeptiven und kognitiven Bedürfnisse der SuS in der Klasse zu berücksichtigen.

In der Spielvorbereitung (S) werden die Abläufe und Orte der Geschichte gemeinsam besprochen und im Raum durch Stühle, Tische oder Tücher markiert. Dann wird mit den SuS die Frage geklärt, welche Rollen in der Geschichte wichtig sind. Neben Jünger/innen oder Bewohner/innen von Jerusalem kann auch das Brausen, der Heilige Geist, die Hausmauer, der Mut, die Angst oder was auch immer den SuS in der Geschichte bedeutsam wird mit einer Rolle bedacht werden. Die SuS können ihre persönliche Rolle frei wählen. Auch Doppelbesetzungen sind möglich. Begriffe und Gegenstände können als Rollen eingeübt werden, indem eine Gruppe der anderen diese Rollen pantomimisch vorspielt. Die andere Gruppe versucht sie zu erkennen. Dabei geht es darum, die Gefühle und Situationen ohne Sprache so darzustellen, dass sie möglichst genau getroffen werden. Welche Tücher, Farben, Bewegungen, Tempi oder Geräusche zu den Rollen passen wird so weit wie nötig vorab besprochen. In dieser Phase der Spielvorbereitung lässt sich durch Absprachen ein hoher Grad an Individualisierung und Elementarisierung realisieren.

Bei der praktischen Durchführung des Spiels (P) gibt es kein Richtig oder Falsch. Verbale Kommunikation ist möglich, wird aber in der Regel nicht forciert, damit die Spieler/innen sich auf ihre körperlichen Ausdrucksformen konzentrieren können. Die Akteure können sich ganz auf den Ausdruck ihrer Gefühle konzentrieren, da die Geschichte begleitend erzählt oder gelesen wird. Als Textgrundlage dient der Bibeltext, ggf. in der leichten Sprache der Elementarbibel (M6²⁷).

Die Verarbeitung der Geschichte (V) entspricht der Reflexionsphase. Beglückende und konfliktreiche Spielerfahrungen werden geklärt. Gemeinsam suchen die SuS mit der Lehrkraft zusammen nach dem tieferen Verstehen der

²⁶ W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 85ff.

²⁷ Anneliese Pokrandt, Elementarbibel, Lahr: Ernst Kaufmann 1998, 531ff.

Geschichte. Worin liegt ihr Geheimnis? Was konnten wir über den Anfang der Kirche, über Brausen, Feuerzungen, Heiligen Geist etc. buchstäblich „in Erfahrung“ bringen?

Materialien

Kiste mit Tüchern und einfachen Requisiten; Stühle, Tische und Gegenstände im Klassenzimmer.

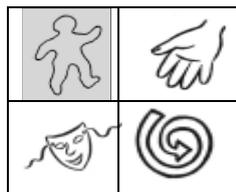
Differenzierte Formen der Aneignung und Vertiefung

Die differenzierten Möglichkeiten der Vertiefung und Aneignung setzen die Verarbeitung der Geschichte im individualisierten und kooperativen Lernen fort und erschließen neue Aspekte des Themas durch unterschiedliche Zugangsformen.



Symboldidaktik: Wind - Feuer – Zunge

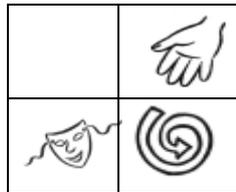
Die SuS beschäftigen sich mit dem Symbol „Wind“ bzw. Brausen. Sie experimentieren mit Wind bzw. Luftströmen und finden aufgrund ihres Wissens und ihrer Experimente heraus, was der Wind kann. Sie notieren oder skizzieren dies und klären für sich, welche Eigenschaften des Windes für den Heiligen Geist zutreffen könnten. Anschließend vergleichen sie ihre Vermutungen mit biblischen Textstellen in leichter Sprache (Mt 1,18; Lk 2, 26; Joh 3,8; Joh 14,26; Apg 1,8; Rö 5,5; Rö 15,13). Diese Form der Vertiefung kann auch mit den Symbolen „Zunge“ und „Feuer“ (unter Berücksichtigung der Sicherheitsvorschriften!) durchgeführt werden.



Geist der Verständigung

Die Kraft des Heiligen Geistes versetzte die Jüngerinnen und Jünger in die Lage, sich gegenüber Menschen anderer Kulturen und Sprachen verständlich zu machen (Apg 2, 4+8). Die SuS sollen entdecken, dass sich der Heilige Geist als Dolmetscher über Grenzen hinweg verständlich machen und von Gottes guter Botschaft erzählen will. Die SuS sollen mehr über den Heiligen Geist erfahren, indem sie das Dolmetschen der Guten Nachricht einüben und praktizieren. Ihre erste Aufgabe ist zu überlegen, was die Jünger/innen wohl damals den Menschen in

Jerusalem von Gott und Jesus erzählt haben. Jede/r schreibt einen Satz in seinen Worten auf bzw. wird darin unterstützt. Nun versucht er oder sie diese Botschaft in unterschiedliche Sprachen zu übersetzen, damit auch Menschen sie verstehen können, die blind oder gehörlos sind, nicht sprechen können oder fremdsprachig sind. Als Material erhalten sie u.a. das Braille- und Lorm-Alphabet.²⁸ Oder sie entwickeln ihren Satz als frei improvisierte Pantomime. In unterschiedlichen Sprachformen senden sie ihre Post an ihre Mitschüler/innen, so dass je nach Gruppengröße möglichst jede Person die individuell formulierte Gute Nachricht je einmal entschlüsseln kann. In das Abschlussritual kann der Text bzw. das Lied von Lothar Zenetti aufgenommen werden: „Wir sprechen verschiedene Sprachen“ (M7²⁹).



Sprachverwirrung und Verständigung

Der Turmbau zu Babel und die Pfingstgeschichte werden von den SuS in zwei Akten kreativ-künstlerisch bearbeitet und gestaltet. Die Zugänge können nach Neigungen oder schulischen Gegebenheiten gewählt werden. Weitere Gestaltungs-

und Bearbeitungsmöglichkeiten sind: Zwei Standbilder mit Fotoaufnahmen, ein Theater-Zweiakter, zwei Bilder oder Skulpturen, Aufführung mit Orff-Instrumenten in zwei Sätzen.

Die beiden Akte werden von den SuS unter der Fragestellung analysiert: Wie unterscheidet sich die Gemeinschaft der frühen Christen/innen bzw. Kirche von der „Gemeinschaft“ der Menschen in Babel?

2.1.4. Ergebnissicherung

Die Ergebnisse dieser Unterrichtseinheit können unterschiedlich dokumentiert werden:

- in einem individuellen Portfolio oder in einer Sammelmappe
- als Eintrag im Religionsheft oder (für Objekte) in einer Religionsschachtel
- mit den Ergebnissen der Vertiefungsphase wird die Pfingsterzählung als Jeux Dramatiques-Aufführung weiter ausgearbeitet und einer anderen Klasse, den Eltern oder der ganzen Schulgemeinschaft vorgeführt.
- die Klasse bringt dieses Thema aktiv an einen Schülergottesdienst ein oder beteiligt sich in einem Gemeindegottesdienst.

²⁸ W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 74-49.

²⁹ T: Lothar Zenetti 1981; M: Horst Krüger 2001; Liedsatz in: Gesangbuch der Evangelisch-methodistischen Kirche, Stuttgart et al. 2002, Nr. 410.

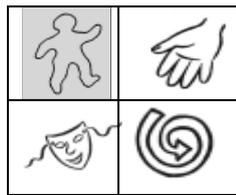
2.2. Hauptstufe: Eine Kirche der Vielfalt – Eins und uneins

In der Grundstufe haben sich die SuS mit dem Ursprung der unsichtbaren Kirche und dem Pfingstgeist der Verständigung auseinander gesetzt (s. 2.1). Auch die Beschäftigung mit der sichtbaren Kirche (Kirchraumpädagogik) und den Konfessionen evangelisch und katholisch wird bereits vorausgesetzt. Ging es in der Grundstufe um die Vergewisserung der eigenen Konfession, geht es in den Klassen 5-9 nun um die Begegnung mit SuS anderer Konfessionen im Bewusstsein der weltweiten Ökumene. Eine Auseinandersetzung mit Martin Luther und dem evangelischen Glaubensverständnis wird vor dieser Einheit in der Hauptstufe vorausgesetzt. Bei den folgenden inklusiven Unterrichtsimpulsen für die Klassenstufe 8-9 wird eine intensive Kooperation zwischen der evangelischen und katholischen Lerngruppe angestrebt. Diese kann auch im Kontext einer selbständigen kooperierenden Fächergruppe praktiziert werden. Die Ausweitung auf alle Lerngruppen der religiösen und ethischen Bildung – inklusive des islamischen RU und des Faches Ethik – erfolgt im Kontext der Dimension „Religionen und Weltanschauungen“.

Angestrebte Kompetenzen

Die SuS können in der Begegnung mit anderen die Besonderheiten ihrer eigenen Konfession verständlich machen, Kirche als weltweite Gemeinschaft der Vielfalt begreifen und Ökumene in Unterricht und Schule praktizieren.

2.2.1. Eingangs- und Schlussritual



Vorbereitung

Einen großen Ast oder einen kleinen Strauch in so viele kleine Zweige klein schneiden wie sich SuS in der Klasse befinden und (beim Setting Sitzkreis) eine Mitte gestalten.

Eingangsritual: Zweige wachsen viele aus einem Stamm

Die SuS sitzen im Kreis oder an ihren Tischen und schließen die Augen. Die Lehrkraft schlägt einen Gong oder eine Klangschale an. Alle lauschen still – bis der Ton verklungen ist. Dann erhalten die SuS je einen Zweig aus einem größeren Ast (s.o.) und befühlen ihn vorsichtig mit verschlossenen Augen. Im Hintergrund läuft eine ruhige, meditative Musik. SuS mit einer komplexen Behinderung können während dieser Zeit von der Lehrperson oder einer Assistentkraft ein somatisches Angebot mit ihrem Zweig erhalten.³⁰ Dann sagt der Schüler bzw. die Schülerin für alle hörbar:

„Zweige wachsen viele aus einem Stamm“³¹. Danach öffnen die SuS die Augen und betrachten, was sie vor sich haben. Sie legen nacheinander ihren Zweig in die Mitte oder vor sich auf den Tisch und teilen dabei verbal oder non-verbal mit, was sie entdeckt haben.

Abschlussritual

Die Lehrkraft sagt: „Zweige wachsen viele aus einem Stamm, unser Stamm heißt Christus.“ Dann beginnen die SuS die einzelnen Zweige so zusammen zu puzzeln, dass der ursprünglich gewachsene Ast (in der Mitte bzw. auf einem Tisch im Raum) entsteht. Sie betrachten dieses „Puzzlebild“ und hören auf den Gong oder die Klangschale. Sobald der Ton verklungen ist, sagt die Lehrperson: „Zweige wachsen viele aus einem Stamm und wir sind eins durch ihn“. Diese Strophe kann auch gesungen oder von allen gemeinsam gesprochen werden.

2.2.2. Unterrichtsideen

Die konfessionell-kooperative Zusammenarbeit folgt den Phasen, die Katja Boehme für die selbständigen, kooperierenden Fächergruppe vorschlägt.³²

Phase 1: Erarbeitung in der eigenen Konfession

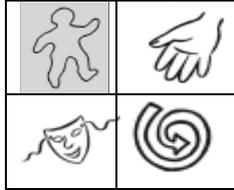
In dieser Phase bearbeiten alle konfessionellen Lerngruppen die gleichen Aufgaben, jedoch jeweils im Blick auf ihre eigene Konfession.

30 Sie spüren den Zweig auf ihrer Haut. Dabei sind die Regeln des basalen Dialogs zu beachten. Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 77.

31 Evangelisches Gesangbuch (EG), Stuttgart 1996, Nr. 268.

32 Siehe K. Boehme 2002 (Anm. 22), 376.

Individuelle Hinführung: Biographische Zweige



Die SuS bearbeiten den Zweig, den sie im Eingangsritual (s. 2.2.1) erhalten haben. Ihre biographische Aufgabe ist, sich individuell mit der eigenen religiösen Prägung in ihrer Herkunftsfamilie und Umwelt zu beschäftigen. Dabei ist es ihnen selber überlassen, wie sie die Ästchen und Abzweigungen an ihrem Zweig bezeichnen, z.B.: „Meine Oma hat ein Gute-Nacht-Gebet gesprochen“, „mein Vater ist überzeugt, dass es Gott nicht gibt“, „in die Jungschar bin ich gern gegangen“ etc. Sie können in ihren Unterlagen (z.B. Religionsheft) dazu auch eigene Aufzeichnungen machen. Das Ziel ist, am Ende die einzelnen Ästchen des persönlichen Zweiges mit Zetteln und Fäden zu beschriften. Die individuellen Ergebnisse tauschen die SuS in Partnerarbeit aus und bringen jeweils eine wichtige Erkenntnis ihres Partners bzw. der Partnerin in die Abschlussrunde der Gesamtgruppe ein. Die Aufgabe der Klasse ist, aus den individuellen Zweigen ein sinnvolles Gesamtbild zu legen und dieses digital zu dokumentieren. Der individuelle Zweig wird in den Reli- bzw. Doku-Kisten der SuS archiviert.

Typisch evangelisch, katholisch, methodistisch etc.

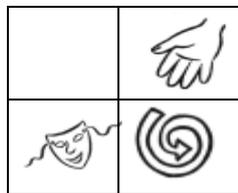
Auf der Grundlage des Erlernten und der aktuellen Kenntnisse erarbeiten die SuS in (konfessionellen) Kleingruppen, was typisch für ihre Konfession ist. Die SuS, die einer anderen oder keiner Konfession angehören, können entscheiden, ob sie sich anderen anschließen, eine eigene Gruppe bilden oder ihre Bekenntniszugehörigkeit in Einzelarbeit vertiefen. Für die Gruppenarbeit gelten die Regeln des kooperativen Lernens. Zu den üblichen Rollen (Gesprächsleiter/in, Zeitwächter/in, Materialmanager/in) kommt auch der/die Bedürfniswächter/in dazu. Er oder sie nimmt die individuellen Bedürfnisse in der Gruppe wahr und organisiert den ggf. erforderlichen Unterstützungs- und Assistenzbedarf.

Die *Aufgabe* der Gruppen ist, typisch Evangelisches zu benennen, schriftlich zu erläutern und dafür ein Objekt oder Bild zu finden.

Als *Materialgrundlage* stehen ihnen die Ergebnisse des vorausgehenden RU (Luther-Einheit, Kirchrumpädagogik etc.), die Schulbibliothek, die Medien im Reli-Raum, das Internet und die konfessionellen Objekte ihres persönlichen Sozialraums zur Verfügung. Die Arbeitsgruppen stellen ihre Objekte und Beschreibungen in einer *Ausstellung* der gesamten Lerngruppe vor.

Nach der Ausstellungsphase überlegt sich die konfessionelle Lerngruppe gemeinsam, in welcher *Präsentationsform* sie das typisch Evangelische der anderen Konfessionsgruppe vorstellen kann. Denkbar wäre ein Impro-Theater mit zentralen konfessionstypischen Objekten (s.o.), Lernstationen, Ratespiele (z.B. „Wer wird Millionär?“) und vieles mehr. Wichtig ist bei der Wahl der Präsentationsformen, die besonderen individuellen Bedürfnisse aller SuS zu berücksichtigen.

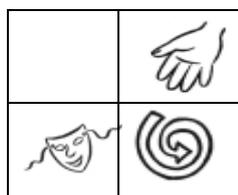
Differenzierte Formen der Aneignung und Vertiefung



Lebensgeschichtlicher Zugang zur eigenen Konfession

Wann ist mir klar geworden, dass ich evangelisch/ methodistisch/ mennonitisch/ ohne Religionszugehörigkeit usw. bin?³³ Die SuS schreiben dazu eine Geschichte oder stellen diesen biographischen Sachverhalt mit kreativen

Ausdrucksformen dar.



Fragebogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung

Die SuS erstellen einen Fragebogen zu ihrer Konfession mit unterschiedlichen Aussagen, die sie auf einer Skala von 1-6 bewerten. Ein solcher Fragebogen hilft SuS, die persönliche Haltung gegenüber der eigenen Konfession zu klären (Selbsteinschätzung) und sie (in Phase 2: Fremdeinschätzung) auch im Spiegel der anderen Konfession wahrzunehmen. Dadurch können Vorurteile wahrgenommen und abgebaut werden.

Eine fiktive Aussage von SuS über die eigene Konfession könnte sein:

„Evangelisch ist irgendwie moderner als katholisch“

sehr 1 – 2 – 3- 4 – 5 – 6 gar nicht

(Selbsteinschätzung)

„Evangelisch ist irgendwie moderner als katholisch“

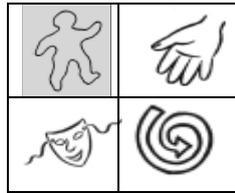
sehr 1 – 2 – 3- 4 – 5 – 6 gar nicht

(Fremdeinschätzung)

(in der Mitte das Blatt falten)

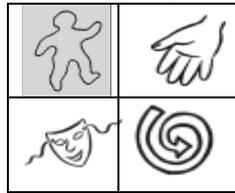
³³ Siehe Bernhard Bosold/ Andreas Reinert, „Wann ist mir klar geworden, dass ich evangelisch/ katholisch bin?“, in: entwurf 1/ 2003, 61-64.

Phase 2: Gegenseitige Präsentation im konfessionell-kooperativen Forum



Im Forum aller konfessionellen Lerngruppen präsentieren die einzelnen Lerngruppen nacheinander ihre Arbeitsergebnisse den jeweils anderen Gruppen. Bei der Präsentationsform achten sie darauf, dass möglichst alle Zugangs- und Aneignungsformen angesprochen sind. Anschließend besteht die Möglichkeit zum Nachfragen. Die konfessionellen Experten geben nach bestem Wissen und Gewissen Auskunft. Offene Fragen werden notiert und in Phase 3 oder 4 recherchiert.

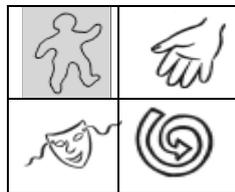
Phase 3: Dialogische Vertiefung in gemischten Gruppen



Die SuS bringen die historischen Bezüge sowie das Verhältnis der Konfessionen mit ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen in einem Modell zur Darstellung. Die leitende Frage ist: Was hält die Gemeinschaften des christlichen Glaubens zusammen? Dazu eignen sich zum Beispiel die klassischen Symbole, die für die Kirche bzw. die Ökumene stehen: Der Leib, das Schiff/ die Arche, die Familie oder das Haus aus lebendigen Steinen mit Christus als Schlussstein. Auch das Symbol des Baums mit seinen Zweigen, das im Eingangsritual der Unterrichtseinheit schon eingeführt wurde, kann aufgegriffen und als realer Baum auf dem Schulgelände oder in Schulnähe als Modell gestaltet werden. Die SuS versehen seinen Stamm sowie seine Äste und Zweige mit Bezeichnungen und Jahreszahlen der christlichen Konfessionen und ihren Eigenschaften. Der Baum kann auch dazu dienen, die Konfessionskunde weiter zu vertiefen.

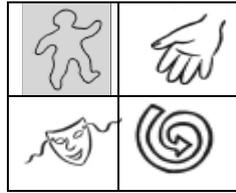
Differenzierte Formen der Aneignung und Vertiefung

Eingangsritual



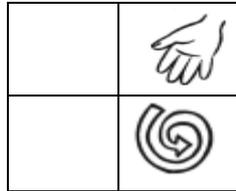
Das von den SuS gewählte Symbol der Ökumene kann in das Eingangsritual aufgenommen und mit dem Spruch verbunden werden: „Gott, du hast darum gebetet, dass wir alle eines sein. Hilf du selber uns zur Einheit, denn die Kirche ist ja dein“ (EG 267,1) oder

Vers 5: „Dein Volk ist nicht unsre Kirche, unsre Konfession allein, denn dein Volk, Gott, ist viel größer, brich mit deinem Reich herein!“



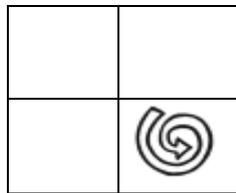
Gemeinsamkeiten

Die Gemeinsamkeiten der Konfessionen werden in gemischten Kleingruppen erarbeitet. Dabei können die Zugänge von Phase 1 oder andere Methoden wie z.B. das Eckenspiel eingesetzt werden.³⁴



„Drei-Einigkeit“

Mit dieser spielerischen Methode können die SuS in konfessionsgemischten Dreiergruppen die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der verschiedenen Konfessionen aus ihrer persönlichen Sicht entdecken.³⁵ Die drei Leitfragen sind: 1. Drei Dinge, die wir an unseren Konfessionen mögen. 2. Drei Dinge, die wir nicht mögen. 3. Drei Dinge, durch die sich unsere Konfessionen unterscheiden.



Fragebogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung

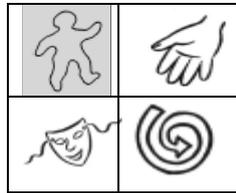
Zwei SuS mit unterschiedlichen Konfessionen bewerten ihre Fragebögen gegenseitig und tauschen sich anschließend darüber aus (s.o.). Zuerst bewertet z.B. der katholische Schüler seinen Fragebogen zur katholischen Konfession (linke Spalte). Dann faltet er das Blatt in der Mitte, gibt es seiner evangelischen Mitschülerin und bewertet dieselben Aussagen, ohne die Bewertung des katholischen Mitschülers zu kennen. Danach tauschen sie sich über ihre Einschätzungen aus und versuchen gegenseitig zu verstehen, wie es zu diesen Bewertungen kam. Danach erfolgt der gleiche Vorgang mit dem Fragebogen zur evangelischen Konfession.

³⁴ Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 51.

³⁵ Siehe W. Schweiker 2012 (Anm.1), 52.

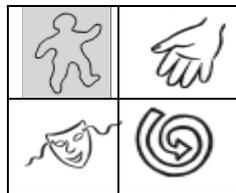
Phase 4: Abschließende Reflexion in getrenntem konfessionellen Unterricht

Den Ausgangspunkt dieser Abschlussphase bildet das, was die Gruppen aus der zweiten und dritten Phase der Begegnung und des Dialogs mitbringen. Zu den Erfahrungen, dass viele Gemeinsamkeiten ihre Konfessionen verbinden, gilt es nun das an der eigenen Konfession zu bearbeiten, was von den SuS nicht verstanden, nicht erklärt oder (von den anderen) nicht toleriert werden konnte.



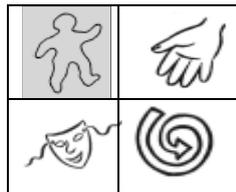
Gedicht Ökumene

Mit Hilfe der Arbeiten zu diesem Gedicht (M8³⁶) können die eigenen und fremden Haltungen und Gefühle in der Gruppe „miteinander bedacht“ werden. Die zentralen Stichworte des Gedichtes sind „Fehler zugeben“, „andere achten“, „Vorurteile bekämpfen“ und „verstehen wollen“. Die eigenen Haltungen und die des Gedichtes können durch Körperarbeit mit den Methoden „Körperworte“ oder „Bildhauer und Modell“³⁷ reflektiert und weiter entwickelt werden.



Einheitsprinzip

Das Einheit stiftende Element des christlichen Glaubens wird gemeinsam in allen vier Zugangsformen vertieft: In Christus gibt es kein oben und unten, weder Mann noch Frau und in Blick auf Kirche kein Ost noch West. Alle sind eins durch Christus (Gal 3,28) bzw. gleichberechtigte Glieder an seinem Leib (1 Kor 12, 12-31).



Ein weiterführendes ökumenisches Projekt

Die SuS planen und gestalten gemeinsam mit den anderen Konfessionsgruppen einen ökumenischen Gottesdienst an der Schule zum Thema eines christlichen Gemeinschaftssymbols, das sie bearbeitet haben (z.B. „Großfamilie Kirche“) oder sie entwickeln gemeinsam ein anderes sinnvolles ökumenisches Projekt.

³⁶ Gedicht von Eckart Bücken in: Evangelisches Gesangbuch, Stuttgart 1996, S. 1087.

³⁷ Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 64.

2.2.3. Ergebnissicherung

Die Präsentationen der konfessionellen Gruppen (Phase 2) werden für alle SuS zusammengefasst, festgehalten und vervielfältigt.

Die Darstellung der Christenheit in ihrer konfessionellen Vielfalt mit dem sie verbindenden Einheitsprinzip (Christus/ Heiliger Geist etc.) wird bildhaft (z.B. als Power-Point-Präsentation) dokumentiert.

Jede Schülerin und jeder Schüler formuliert ein persönliches Fazit der Unterrichtseinheit in seinem Religionsheft oder gestaltet es zur Dokumentation in seiner Reli- bzw. Doku-Kiste.

Abstract

The task to organise diversity in religious education accrues from a commitment to a non-selective and non-segregating general education. Core elements of a general inclusive religious didactics are discussed in this article. Georg Feuser's key idea that „everybody cooperates in the shared subject“ is substantiated in a form of didactics that promotes individualisation, inner differentiation, as well as cooperation in class. As joint teaching should be oriented on four substantial forms of access and appropriation, these are also developed. In the end the question which facets religious education that is denominationally cooperative and inclusive should have is treated. Only religious education that is denominationally introversive and cooperative, and interreligiously extroversive is in accordance with the basic principles of inclusive learning. The aim of inclusive religious education is to practise cooperation in the view of diversity. How respect towards otherness and different beliefs can be reached in the lessons is treated in the last part of this article, where ideas for teaching and possibilities for differentiation in church and ecumenism in grades 3-4 and 5-9 are presented.

Quellenangabe:

Schweiker, Wolfhard: Vielfalt im Religionsunterricht organisieren: Einführung und Praxisimpulse zu Kirche & Ökumene. In: Glaube und Lernen: Theologie interdisziplinär und praktisch, 27. Jg. (2012) Heft 2, 195-219.