

Haltung zeigen!

Positionalität im
Religionsunterricht

zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg

Impressum

Herausgeber

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 27/30, 10625 Berlin,
Direktorin Dr. Kristina Augst (V.i.S.d.P.)

Kontakt

030/3191-278
zeitsprung@akd-ekbo.de
<https://akd-ekbo.de/religionspaedagogik/zeitsprung>
ISSN 1869-3571

Schriftleitung

Dr. Margit Herfarth
Christoph Kilian

Redaktion

Pascal Bullan	Dr. Margit Herfarth
Prof. Dr. Annette Edenhofer	Ina Steinmann
Prof. Dr. Philipp Enger	Christoph Kilian
Rebecca Habicht	Prof. Dr. Henning Schluß
Ulrike Häusler	Sophia Schupelius-Rudschies

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber*innen der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Layout/Satz

axeptDESIGN.de_Rupert Maier

Bildnachweis

Titel, S. 4, 12, 18, 27, 29: axeptDESIGN; S. 3, 33: privat;
S. 10/11: Emily Downe; S. 23: freepik.com;
S. 15: Lehrwerk *alle zusammen*

Druck



klimaneutraler Druck auf 100 %
Recyclingmaterial aus Altpapier
inkl. Ausgleichsabgabe für CO₂ Emissionen



Erscheinungsweise

Halbjährlich

AKD:

Vorschau

Schwerpunkt im nächsten Heft

Stille

Wir haben Religionslehrkräfte in der EKBO gefragt, wie sich Positionalität in ihrem Religionsunterricht zeigt. Die Antworten finden Sie über diese Ausgabe des zeitsprung verteilt.

POSITIONALITÄT ZEIGT SICH IN MEINEM RELIGIONSUNTERRICHT... wenn etwas meinen Werten widerspricht und ich das Bedürfnis verspüre, andere zu schützen. Ich lege großen Wert auf fundierte Argumente für die eigene Haltung. Erst auf dieser Basis entsteht echter Diskurs und dafür nehme ich mir im Unterricht ganz bewusst Zeit.

Sabine Schwandt, Lessing-Grundschule Falkensee

POSITIONALITÄT ZEIGT SICH IN MEINEM RELIGIONSUNTERRICHT ... in der Auswahl der biblischen Texte, der Inhalte und Themen, in der Gestaltung von Arbeitsblättern, in den Klassenregeln, in der Art der Konfliktlösung, dem sozialen Miteinander, in Unterrichtsgesprächen, in der Liedauswahl und in der Suche nach den aktuellen Bezügen. Bewusst bilden im Rahmenlehrplan der EKBO sieben LebensFRAGEN die Basis für den Religionsunterricht und nicht, wie viele Menschen sich vielleicht heutzutage der Einfachheit halber wünschen würden, sieben LebensANTWORTEN oder sieben LIFEHACKS.

Sabine Drost, Grundschule auf dem Tempelhofer Feld, Tempelhof-Schöneberg



Liebe Leser*innen!

„Müssen wir nicht auch langsam mal Haltung zeigen?“ Auf dem Cover greift die aktuelle Ausgabe des zeitspRUNG ein drängendes Gefühl auf, das Gespräche und Konferenzen in den Gemeinden, Lehrer*innenzimmern, social-media-Teams oder zuhause am Wohnzimmertisch prägt: Angesichts unübersichtlicher politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen weltweit fühlen wir uns herausgefordert, zu reagieren – Haltung zu zeigen.

In der Religionspädagogik beschreiben wir die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und Perspektive als Positionalität. Sie ist ein Markenkern unseres Fachs.

Darüber hinaus ist sie historische Errungenschaft. Mit Blick auf die Lehrkräfte verbindet sich unsere heutige Auffassung von Positionalität zwingend mit Transparenz und Reflexion und lässt sich inzwischen klar von einem autoritär-dogmatischen Rollenverständnis abgrenzen. Wann und wie Lehrkräfte auch politisch Haltung zeigen können, beleuchten die vier Hintergrundartikel dieses zeitspRUNG.

Positionalität ist ebenso Privileg, weil die Fragen des Religionsunterrichts und der Dialog mit anderen Konfessionen und Religionen in besonderer Weise Räume eröffnen. Im Religionsunterricht dürfen Haltungen gesucht, gefunden, diskutiert und verändert werden. Der Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe zum Filmklassiker „Die zwölf Geschworenen“ verdichtet diesen Anspruch am Beispiel eines einzelnen Geschworenen, der den Mut hat, die Mehrheitsposition in der Debatte herauszufordern.

In diesem Sinne versteht sich der vorliegende zeitspRUNG auch nicht nur als Reaktion auf die Entwicklungen unserer Zeit, sondern als ein grundsätzliches Plädoyer: die eigene Position ist im Religionsunterricht kein Endpunkt, sondern ein Ausgangspunkt – ein Angebot zum Dialog, das immer auch die Möglichkeit einschließt, die Perspektive zu erweitern, zu korrigieren oder neu zu entdecken.

Viel Spaß beim Lesen wünscht Ihnen

Sophia Schupelius-Rudschies

UNTERRICHT

Wo stehe ich? Haltung trainieren mit den „Zwölf Geschworenen“

Ein Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe I
Margit Herfarth und Christoph Kilian. 4

Nobody stands nowhere. Niemand steht nirgendwo.

Ein Unterrichtsbaustein zu „Worldviews“ in einer pluralen Gesellschaft für die Sekundarstufen I & II sowie die Berufsschule
Margit Herfarth und Christoph Kilian. 10

Glaube im Gespräch – auch im Primarbereich – Was glaubst denn du?

Positionalität im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Berlin
Claudia Bütow 12

Was meinst du dazu?

Positionalität im Lehrwerk alle zusammen
Susanne Schroeder 15

HINTERGRUND

„Standhafte Beweglichkeit“ – Zuhören können und Haltung zeigen

Dialogisches Lernen im Religions- und Ethikunterricht
Carolin Simon-Winter 18

Lernzusammenhänge gestalten:

Anmerkungen zur Kooperation zwischen den Fächern Ethik und Religion in Berlin
Rebecca Habicht 23

Die Leitsätze des „Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung“

Veröffentlicht durch die EKD im Januar 2025. 27

Neutral bleiben oder Partei ergreifen: Wie können, sollen, dürfen, müssen Lehrkräfte sich positionieren?

Beutelsbacher Konsens und Koblenzer Konsent
Ulrike Häusler und Henning Schluß 29

Juristische Anmerkungen zur religiösen Neutralität in der öffentlichen Sphäre als Herausforderung

Ansgar Hense 32

IN EIGENER SACHE

Nachruf für Hans-Hermann Wilke

Philipp Enger, Matthias Hahn 33

MEDIEN

Positionalität als Merkmal theologisch-religionspädagogischer Professionalität – Zur grundlegend überarbeiteten Fassung des EKD-Textes 96..

. 34

Besprechung zu Christopher Zarnow: Wer’s glaubt, wird selig? Was uns das Christentum heute noch sagen kann...

. 35

Besprechung zu Martin Breul und Julian Tappen: Von Teekannen, Gott und Gänseblümchen. Theologische Gedankenexperimente. Einführung in die systematische Theologie...

. 35



Wo stehe ich? Haltung trainieren mit den „Zwölf Geschworenen“

Ein Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe I

Dr. Margit Herfarth, Christoph Kilian, Studienleiter*innen im AKD

„So, und was machen wir jetzt?“ fragt der Geschworene Nr. 7, nachdem die erste Abstimmung der Geschworenen in einem Mordprozess kein eindeutiges Urteil über den Angeklagten ergeben hat. „Jetzt setzen wir uns auseinander.“ antwortet der Geschworene Nr. 8.

Ein Mordangeklagter, zwölf Geschworene und eine erdrückende Beweislast. Nichts weiter als ein spannender Kriminalfall? Oder auch ein Stoff, um Positionalität im Religionsunterricht zu verhandeln? Wir sind überzeugt: Ja!

Sidney Lumets Meisterwerk¹ verhandelt in verdichteter Form äußerst anschaulich zentrale Aspekte von Positionalität: Wieso stellt sich der Geschworene Nr. 8 gegen das Votum aller anderen Geschworenen für einen Schuldspruch? Wie ist er zu seiner Haltung gekommen, scheinbar eindeutige Beweise, vermeintliche Wahrheiten, gar die eigene Wahrnehmung zu hinterfragen? Wie gelingt es ihm, im Dialog

mit den anderen seine Haltung zu vermitteln, seine Zweifel ebenso wie seine Überzeugungen zu vertreten?

Zentrale Themen des Films sind Vorurteile und deren Überwindung sowie der Zweifel auf der Suche nach einer Wahrheit, die kaum zu ergründen ist und auf die es viele verschiedene Perspektiven gibt. Es geht um eine Grundfeste der Demokratie: Wie kommen wir in einen Dialog, wie gelingt Zuhören?² Wie tragen wir Verantwortung, wie gelangen wir zu einer Haltung, wie hinterfragen wir diese kontinuierlich?

Schließlich: Der Film aus dem Jahr 1957³ ist nach wie vor wirkmächtig und aus der mehrfachen Erfahrung einer Kollegin wissen wir: Die zeitliche Distanz und die Distanz der filmischen Dramaturgie zu heutigen Sehgewohnheiten tun der Neugierde der Schüler*innen keinen Abbruch. Zwei Triggerwarnungen seien aber vorangestellt: Der Film spiegelt die Genderverhältnisse seiner Zeit wider – ausschließlich

¹ Drehbuch: Reginald Rose | Produktion: Henry Fonda, Reginald Rose | Musik: Kenyon Hopkins | Kamera: Boris Kaufman | Schnitt: Carl Lerner | Produktionsland: USA | FSK 12 | Länge: 96 Min.

² Vgl. dazu den Beitrag Carolin Simon-Winters in diesem zeitsPRUng auf S. 18–22.

³ Es gibt weitere Verfilmungen des Stoffes, vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Die_zwölf_Geschworenen_\(1957\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Die_zwölf_Geschworenen_(1957)) (Abruf am 26.08.2025) – wir empfehlen eindeutig die Fassung Lumets aus dem Jahr 1957.

Männer und deren Perspektiven stehen im Mittelpunkt. Und: Es wird geraucht. Dennoch plädieren wir für den Einsatz des Films, denn die Wirkmacht der Fragen des Geschworenen Nr. 8 wird durch die non- und paraverbalen Aspekte besonders anschaulich. Alternativ gibt es auch die Möglichkeit, nur mit der Bühnenfassung des Textes von Reginald Rose und Horst Budjuhn⁴ zu arbeiten.

Wir haben uns entschieden, mit zentralen Ausschnitten beider Fassungen zu arbeiten.⁵ Selbstverständlich besteht auch die Möglichkeit, den Film mit der Lerngruppe nach und nach im Ganzen zu sehen⁶ – dann eröffnen sich weiterführende Möglichkeiten der Charakterisierung der Figuren und der Analyse von deren Beziehungen sowie der Argumentationsstrukturen.⁷

Der hier vorgelegte Unterrichtsvorschlag fokussiert in fünf Schritten die folgenden Fragen: **A:** Was braucht es, um sich in einer Gruppe alleine gegen die Mehrheit zu stellen – und welcher Voraussetzungen bedarf eine gelingende Auseinandersetzung? **B:** Welche Bedeutung haben der Zweifel und das Hinterfragen der eigenen (ersten) Wahrnehmung auf der Suche nach einer Wahrheit? **C:** Wann müssen und wie können Vorannahmen und Vorurteile überdacht und revidiert werden? **D:** Was eigentlich ist das Gewissen und inwiefern kann es bei einer Entscheidungsfindung Orientierung bieten? In welchem Verhältnis stehen Nächsten-, Selbst- und Gottesliebe dazu? Was braucht es für einen Neubeginn, wenn wir eine falsche Entscheidung getroffen haben? **E:** Wie kann die eigene Haltung entwickelt und gleichsam trainiert werden?

Wir haben auf eine Zuordnung zu Doppeljahrgangsstufen verzichtet, weil dieser Unterrichtsvorschlag mit individuellen Modifikationen der Lernschritte in der gesamten Sekundarstufe I eingesetzt werden kann.⁸ Er kann zudem mit dem Unterrichtsbaustein „*Nobody stands nowhere*. Niemand steht nirgendwo.“ in diesem zeitspRUNG verknüpft werden.

In den Arbeitsaufträgen werden mit wenigen Ausnahmen bewusst keine Sozialformen vorgegeben. Hier steht es in der Freiheit der

Lehrkraft, dies zu entscheiden und beispielsweise in größeren Lerngruppen beim Vergleich von Ergebnissen eine Think-Pair-Share-Struktur zu nutzen. Die Situation im Raum der Geschworenen legt allerdings nahe, insbesondere Diskussionen im Plenum durchzuführen. Diese (Aushandlungs-)Prozesse sollten auch immer wieder metakognitiv reflektiert werden.⁹

Abhängig von der schulischen Situation bietet sich eine fächerverbindende bzw. -übergreifende Kooperation mit dem Fach Ethik an. So verweisen die Impulse und Fragen, mithin die gesamte Denkfigur der Unterrichtseinheit implizit auf Immanuel Kants Maximen des Denkens: 1. Selbst denken | 2. Sich in die Stelle jedes anderen denken | 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken. Diese Maximen könnten alternativ auch im Religionsunterricht ergänzend thematisiert und konkret auf den Film bezogen werden. Insbesondere der zweite und vierte Impuls im Lernschritt B legen es prinzipiell nahe, eine Aufforderung zum moralischen Handeln im Sinne des kategorischen Imperativs zu formulieren. Allerdings ist der kategorische Imperativ unserer Erfahrung nach zu komplex, um von Schüler*innen in der Sekundarstufe I angemessen durchdrungen zu werden, so dass er nicht explizit thematisiert werden sollte. Es ist jedoch zu erwarten, dass die von den Schüler*innen formulierten Aussagen oder Aufforderungen die Redlichkeit und die Verantwortung im Denken und Urteilen herausstellen.

Falk Bornmüller und Mario Ziegler vertreten aus der Perspektive der Philosophiedidaktik die phänomenologische Auffassung: „[...] ein solches Ethos ist nicht 'von Anfang an da' und unvermittelt gegeben, sondern tritt im Vollzug einer Handlung in Erscheinung: Erst im Handeln, Sprechen und Urteilen zeigt sich, an welchen Werten, Normen und Maßstäben sich jemand orientiert und das heißt auch, welches Ethos sich handelnd, sprechend und urteilend verkörpert.“¹⁰ Die zwölf Geschworenen sind insofern auch ein Lehrstück für Positionalität – es bedarf beiderlei: Des Aufbaus und der Reflektion eigener Werte und Haltungen – und deren Bewährung im Vollzug, im Kreise der Geschworenen ebenso wie im Klassenzimmer oder auf einer Klassenfahrt, auf einer Elternversammlung oder einer

⁴ Rose, Reginald/Budjuhn, Horst: Die zwölf Geschworenen. Für die deutsche Bühne dramatisiert. Stuttgart 1982.

⁵ Die zeitlichen Angaben zu den Filmszenen finden Sie unten direkt in der Darstellung des Lehr-Lernprozesses.

⁶ So gehen wir bezüglich der Entkräftung vermeintlicher Beweise in diesem Unterrichtsvorschlag nur auf jene Szene ein, in der die Einzigartigkeit des Messers hinterfragt wird (ab 24:37). Dazu können jedoch auch weitere Szenen untersucht werden – exemplarisch sei auf jene verwiesen, in denen die Glaubwürdigkeit des älteren Zeugen hinterfragt wird: Hinsichtlich der Frage, ob dieser die vermeintliche Drohung des Angeklagten gehört haben kann (ab 37:50), zeigt der Geschworene Nr. 9 eine Perspektivübernahme und benennt einfühlsam das mögliche Motiv dieser Aussage – dessen Bedürfnis nach Anerkennung. Zugleich kann hier der Konstruktivismus unserer Weltwahrnehmung thematisiert werden. Dies wird in einer späteren Szene vertieft (ab 49:30), in der anschaulich hinterfragt wird, ob dieser Zeuge den Weg zu seiner Tür in 15 bis 20 Sekunden zurückgelegt haben kann. Hier wird der Geschworene Nr. 3 zum wiederholten Mal desavouiert, als er das falsche Messer greift und als Tatwaffe bezeichnet. Außerdem könnte in dieser Szene aufgegriffen werden, dass die abwägenden Geschworenen von Nr. 3 als „Orden barmherziger Brüder“ (50:17) bezeichnet werden (so wie Geschworener Nr. 7 zuvor in 31:22 abwertend über die Nächstenliebe der 'Abweichler' spricht) – neben den theologischen Bezügen lässt dies Parallelen zur Bezeichnung „Gutmenschen“ assoziieren.

⁷ Vgl. dazu: Bornmüller, Falk/Ziegler, Mario: Über das Ethos des Urteilens und Argumentierens – Die zwölf Geschworenen. Nach dem Film *Twelve Angry Men* von Sidney Lumet (USA 1957): <http://jenaerschule.de/2023/01/05/lehrstueck-zum-film-die-zwoelf-geschworenen/> (Abruf am 26.08.2025). Das philosophiedidaktische Lehrmaterial von Bornmüller und Ziegler ist für den Einsatz ab Klasse 10 konzipiert und nimmt „den Film zum Ausgangspunkt einer Erkundung der Bedingungen und Möglichkeiten des Urteilens und Argumentierens im Rahmen einer demokratischen Gesellschaft“.

⁸ Daher werden in diesem Fall auch keine niveaustufenbezogenen Kompetenzformulierungen ausgewiesen.

⁹ Vgl. dazu den Beitrag Carolin Simon-Winters in diesem zeitspRUNG auf S. 18–22, insb. bzgl. der Phase der Auswertung.

¹⁰ Bornmüller/Ziegler, a. a. O., S. 1

Lehrkräftekonferenz. Wo bleiben die Werte, wo bleibt die Haltung, wenn diese Bewährung ausbleibt? ¹¹

„Jetzt setzen wir uns auseinander.“ sagt der Geschworene Nr. 8 nach der ersten Abstimmung. Kurz darauf entspinnt sich der folgende Dialog zwischen ihm (im Folgenden kursiv gesetzt) und weiteren Geschworenen über den Angeklagten: „Glauben Sie ihm seine Geschichte?“ – „Ich weiß nicht, ob ich sie glaube oder nicht, aber eher nein.“ – „Und trotzdem stimmen Sie nicht schuldig?“ – „Wenn 11 Stimmen für schuldig sind, dann ist es nicht leicht, meine Hand zu erheben und den Jungen zu verurteilen, ohne vorher darüber zu reden.“ – „Wer hat denn gesagt, dass es leicht ist?“ – „Niemand.“ – „Wenn ich auch nicht lange überlegt habe, ich halte den Jungen tatsächlich für schuldig. Davon bringen Sie mich nicht ab, und wenn Sie hundert Jahre reden.“ – „Ich will Sie ja gar nicht davon abbringen, aber es geht hier doch um ein Menschenleben. Wir tragen die Verantwortung. Nehmen Sie an, wir irren uns.“

Auch die zwölf Geschworenen können bis zum Ende nur ein vorläufiges Urteil in ihrer eingeschränkten Erkenntnis fällen. Sie haben ihre Vorannahmen und ihre Wahrnehmungen geprüft und neu bedacht – maßgeblich angestoßen durch die Zweifel und die Fragen eines einzelnen Menschen. Davon lässt sich zugleich ableiten, dass Gewissensbildung und ethische Bildung immer nur ein vorläufiges Projekt bleiben können – dass aber eben in einer reflektierten und dialogbereiten Positionalität sowie der damit verknüpften Ambiguitätstoleranz eine wesentliche Grundlage für eine gelingende, lebendige Demokratie liegt. Der Geschworene Nr. 8 mutet in seiner Positionalität gleichsam wie der personalisierte Beutelsbacher Konsens respektive Koblenzer Konsent an.¹² Am Ende des Films erfahren wir nur seinen Namen und den Namen des Geschworenen Nr. 9.



Jetzt – setzen wir uns auseinander:¹³

A: Alleine gegen die Mehrheit

Ihr werdet gleich die ersten Szenen eines berühmten Films mit dem Titel „Die zwölf Geschworenen“ (1957) sehen. Der Film beginnt in einem Gerichtssaal, angeklagt ist ein junger Mann aus einem Slum in New York. Ihm wird vorgeworfen, seinen Vater ermordet zu haben. Im US-amerikanischen Rechtssystem werden Gerichtsurteile in den meisten Fällen durch eine Jury gefällt. Die Jury besteht aus zwölf Personen, die sich über das Urteil einig sein müssen. Ein Prozess läuft so ab, dass im Gerichtssaal die Zeug*innen angehört und die Beweise vorgelegt werden sowie die Staatsanwaltschaft und die Verteidigung ihre Reden halten. Danach wird die Jury in einem separaten Raum versammelt, in dem die sogenannten Geschworenen dann so lange bleiben müssen, bis sie zu einem gemeinsamen Urteil kommen.

Es ist stickig und heiß an diesem Tag. Die Mitglieder der Jury haben zwar sechs Tage lang gemeinsam im Gerichtssaal gesessen und sich alles angehört, aber sie haben bislang noch nie miteinander gesprochen, sie kennen sich also nicht. Während der ganzen Zeit sprechen sie sich nicht mit ihren Namen an – denn die wissen sie gar nicht. Die Charaktere im Film werden einfach mit Nummern benannt: Nr. 1 usw. Einer, der sog. „Obmann“, übernimmt die Gesprächsleitung. Als Einstieg organisiert er eine erste Abfrage. Schuldig oder nicht schuldig? Da es sich um einen Mordfall handelt, wird der Angeklagte – wenn das Urteil „schuldig“ sein wird – auf dem elektrischen Stuhl hingerichtet werden.

1. Ihr habt gerade die einleitende Szene (bis 02:45) gesehen, die sogenannte Exposition des Filmes: Was ist Euer erster Eindruck vom Richter, vom Angeklagten, den Geschworenen?
2. Nun sind die Geschworenen zusammengekommen und haben ein erstes Mal abgestimmt (bis 12:48): Dem Geschworenen Nr. 8 fällt es „nicht leicht“, seine „Hand zu erheben und den Jungen zu verurteilen, ohne vorher darüber zu sprechen“. – Vielen Menschen fällt es dagegen eher schwer, sich alleine gegen eine Mehrheit zu stellen.
 - Was macht es so schwer?
 - Ist es vielleicht leichter, wenn sich alle nicht kennen (wie im Film oder auch in einer neuen Klasse)? Oder noch schwerer, wenn sie sich nicht kennen?
 - Wie fühlt sich das an, als einzige oder einziger eine andere Meinung zu vertreten, während alle anderen sich einig sind?
3. „Jetzt setzen wir uns auseinander“ sagt der Geschworene Nr. 8, als die Geschworenen zur Entscheidungsfindung zusammenkommen. Die „Auseinandersetzung“ wird in dieser Aussage positiv verstanden.
 - Welche Voraussetzungen braucht es Deiner Meinung nach für eine gelingende Auseinandersetzung?
 - Welche anderen Verben könntest Du statt „Jetzt setzen wir uns auseinander.“ einsetzen? Sammelt und vergleicht Eure Vorschläge – welche Verben sind für die Entscheidungsfindung im Gerichtssaal besonders treffend?

B: „Angenommen, wir haben unrecht?“ – Zweifel, Irrtum und Wahrheit

Alle zwölf Geschworenen haben die Verhandlung im Gerichtssaal miterlebt und den Angeklagten beobachtet. Wenn sie zu dem Schluss kommen, dass er schuldig ist, wird er mit dem Tod bestraft werden. Dafür müssen sie sich wirklich sicher sein, so verlangt es das amerikanische Recht. Ihre Entscheidung muss einstimmig sein und zweifelsfrei (beyond a reasonable doubt).

¹¹ Theologisch-anthropologisch bedacht: Müsste der Gedanke dieser Bewährung von Werten im Vollzug uns nicht zugleich zu einer Skepsis, einer Demut führen, nicht final über andere und über uns selbst zu urteilen?

¹² Vgl. dazu den Beitrag von Ulrike Häusler und Henning Schluß in diesem zeitspRung auf S. 29–31.

¹³ Die Arbeitsblätter finden Sie über den QR-Code oder diesen [Link](#).

1. In dieser Szene stehen sich sozusagen zwei „Parteien“ gegenüber: auf der einen Seite der Geschworene Nr. 8, auf der anderen Seite alle anderen. Der Geschworene Nr. 8 scheint für die anderen ein Rätsel zu sein. Was will er eigentlich? Lest den Dialog – hier in der etwas abweichenden Fassung des Theaterstücks – genau und beschreibt dann seine Position in Euren eigenen Worten!

Nr. 3: Das ist die Höhe! Glauben Sie wirklich, er ist unschuldig?

Nr. 8: Ich weiß es nicht.

Nr. 3: Seien wir doch mal vernünftig! Sie haben im Gerichtssaal gesessen und genau die gleichen Dinge gehört wie wir alle. Der Bursche ist ein gemeingefährlicher Mörder. Das haben Sie ihm doch angesehen.

Nr. 8: Er ist neunzehn Jahre alt.

Nr. 3: Alt genug, um seinen Vater zu erstechen! Zehn Zentimeter tief in die Brust!

Nr. 6: Der Fall liegt eigentlich klar, ich war eigentlich ... ja, ich war vom ersten Tag an überzeugt, dass...

Nr. 3: Sie waren nicht der einzige! Der Fall ist nun wirklich bis in die letzte Einzelheit aufgeklärt. Die haben sich so viel Mühe gegeben, es uns zu beweisen. Wieder und wieder. Ja, soll ich am Ende gescheitert sein als die studierten Richter?

Nr. 8: Niemand verlangt es von Ihnen.

Nr. 10: Ja, was wollen Sie dann noch?

Nr. 8: Ich möchte nur darüber sprechen.

Nr. 7: Und was soll dabei rauskommen? Elf der Anwesenden sprechen ihn schuldig. Das ist genug gesprochen! Nicht einer hat das geringste Bedenken – bis auf Sie!

Nr. 10: Nur eine Frage.

Nr. 8: Bitte.

Nr. 10: Glauben Sie dem Jungen ein Wort?

Nr. 8: Ich weiß nicht, ob ich ihm glaube. Vielleicht glaube ich ihm nicht.

Nr. 7: Dann verstehe ich noch weniger, warum Sie für „nicht schuldig“ gestimmt haben!

Nr. 8: Elf haben ihn schuldig gesprochen. Ich kann nicht so einfach meine Hand heben und jemanden in den Tod schicken. Ich muss erst darüber sprechen.

Nr. 10: Sie hören sich wohl gerne selber reden?

Nr. 7: [...] Für mich ist der Kerl schuldig. Und wenn Sie hundert Jahre alt werden, meine Meinung werden Sie nicht ändern! [...]

Nr. 8: Ich will Ihre Meinung auch gar nicht ändern. Aber wir entscheiden über ein Menschenleben. Angenommen, wir haben unrecht?

Aus: Reginald Rose/Horst Budjuhn: Die zwölf Geschworenen. Für die deutsche Bühne dramatisiert. Stuttgart 1982, S. 17–19.

2. „Angenommen, wir haben unrecht?“ Erkundet die Bedeutung dieser Frage, indem Ihr sie in eine Aussage oder eine Aufforderung umformuliert. Stellt Eure Ergebnisse im Plenum vor und vergleicht sie.

3. In diesem Fall geht es um den Verdacht eines schweren Verbrechens, dem Angeklagten droht die unumkehrbare Todesstrafe. Eure Aussagen oder Aufforderungen lassen sich aber auch auf ganz andere Situationen beziehen. Welche anderen Beispiele aus Eurem Erfahrungsschatz fallen Euch ein?

4. Angenommen, Geschworener Nr. 8 wäre nicht in die Jury gelost worden – und an seiner Stelle würde ein anderer Geschworener wie alle anderen für „schuldig“ stimmen. Dann wäre ohne Beratungszeit das (möglicherweise falsche) Urteil gefällt worden. Übertrag dies auf Eure Beispiele: Welche Konsequenzen hätte es (für die Gegenwart und für die Zukunft), wenn niemand Zweifel äußert?

C: Was siehst Du? Vorurteile und Erkenntnisse

Seht nun zweimal die Szene von 24:37 bis 33:01¹⁴ und notiert dabei in Stichpunkten in einer Tabelle die wesentlichen Pro- und Contra-Argumente der verschiedenen Geschworenen.

1. Welche Aussage in dieser Szene ist Euch am stärksten in Erinnerung geblieben? (Außer der Situation, wo der Geschworene Nr. 8 das zweite Messer präsentiert.) Sammelt Eure Eindrücke zunächst reihum in einem Blitzlicht (jede*r nennt kurz ihren/seinen Eindruck). Tauscht Euch anschließend über Eure Wahrnehmung der Argumentation aus.

2. Der Geschworene Nr. 3 vermutet nach der geheimen Abstimmung fälschlicherweise, dass Geschworener Nr. 5 mit 'nicht schuldig' gestimmt habe. Diskutiert, welche Bedeutung diese geheime Abstimmung für die Urteilsbildung der Geschworenen hat. Was spricht für eine offene Positionierung, was für eine geheime Abstimmung?

3. Niemandem im Gerichtssaal, nicht einmal dem Verteidiger des Angeklagten, sind während der Verhandlung bei den Zeugenaussagen Unstimmigkeiten aufgefallen. Woran könnte das liegen?

4. Geschworener Nr. 8 hinterfragt dagegen die scheinbaren Gewissheiten – denn er hat genauer hingesehen und hingehört. Wie entwickelt man einen solchen Blick und ein solches Gehör?

Das menschliche Gehirn ist energiesparend und nutzt deswegen oft vertraute Denkpfade, anstatt neu nach-zu-denken. Vorurteile und Vorannahmen sind ein Werkzeug dieses energiesparenden

¹⁴ Hier müssen nach dem ersten Ansehen ggf. verschiedene Begriffsklärungen vorgenommen werden (z. B. „Haremswächter“, „Heilsarmee“)

Denkens. Neue Beobachtungen werden dann an das schon vorhandene Denken angepasst – anstatt das eigene Denken durch die neuen Beobachtungen zu verändern. Allerdings: das energie-sparende Denken hat in unserem Alltag oft seine Berechtigung, damit wir überhaupt die Aufgaben des Alltags bewältigen können. Manchmal ist es aber wichtig, neu zu denken.

5. Welche Situationen fallen Euch ein, wo dieses neue, energieaufwändige Denken notwendig ist? Sammelt Beispiele!
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben Eure Beispiele? Versucht sie zu gruppieren und gebt jeder der so entstandenen Kategorien eine passende Überschrift.
 - Leitet jetzt aus diesen Überschriften Kriterien ab, die die Frage beantworten können: Wann ist es notwendig, neu und energieaufwändig zu denken?
6. Überlege nun für Dich selbst – diese Überlegung muss nicht mit anderen geteilt werden: Wann hast Du zuletzt energiesparend gedacht, obwohl ein energieaufwändiges Denken notwendig gewesen wäre? Beziehungsweise: Wann ist es Dir zuletzt passiert, dass sich eine Vorannahme nicht bestätigt hat?

Als der Geschworene Nr. 9 seine Abstimmung begründen will, beginnt folgender Dialog:

Nr. 9: „Wenn Sie wollen, sage ich Ihnen auch, warum.“

Nr. 7: „Nein, ich will nicht, dass Sie mir sagen, warum.“

Nr. 9: „Ich stelle es aber trotzdem klar, wenn Sie es mir gestatten.“

Nr. 10: „Müssen wir uns das wirklich mit anhören?“

Nr. 6: „Warum soll er denn nicht reden?“

Nr. 9: „Ich danke Ihnen. Dieser Herr hat bis jetzt gegen uns alle gestanden. Er hält den Jungen nicht etwa für unschuldig, er ist sich nur nicht sicher. Es ist nicht leicht, nur Witze über sich ergehen zu lassen. Ich fühlte, dass er einen Rückhalt braucht. Und den gebe ich ihm. Ich respektiere seine Motive. Der Junge ist wahrscheinlich schuldig, aber ich möchte mehr wissen. Im Augenblick steht die Abstimmung zehn zu zwei ... [Nr. 7 steht auf und verlässt den Raum] Ich rede jetzt! Sie haben kein Recht, einfach wegzulaufen.“

Nr. 8: „Er kann Sie nicht hören – und nicht verstehen.“

7. Überlegt zunächst alleine:
- Was braucht es, um Zuhören zu können?
 - Welche unterschiedlichen Formen des Zuhörens gibt es?
 - Was bedeutet ein solcher Gesprächsabbruch durch den Geschworenen Nr. 7?
 - Kann man einem solchen Gesprächsabbruch entgegenwirken – und wenn ja: wie?
 - Vergleicht und diskutiert anschließend gemeinsam Eure Antworten!

D: „Oder haben Sie kein Gewissen?“

„Oder haben Sie kein Gewissen?“ Das sagt in einer der letzten Szenen des Films Juror Nr. 11 zu Juror Nr. 7, der gerade behauptet hat, ihm seien der Fall und die Entscheidung darüber „scheißegal“!¹⁵

1. Was ist überhaupt das Gewissen? Beantwortet diese Frage, indem Ihr den Satzanfang „Das Gewissen ist wie...“ mit mindestens drei Sätzen fortführt.
2. Vergleicht Eure Antworten und erörtert die Frage von Juror Nr. 11: Kann es wirklich sein, dass ein Mensch kein Gewissen hat?

Der folgende Text soll Euch weitere Anregungen zum Phänomen „Gewissen“ geben:

Was ist das eigentlich, das Gewissen? Viele Menschen haben schon versucht, es zu erklären. Vielleicht ist ein Bild hilfreich: das Gewissen ist wie ein innerer Kompass, der unserem Handeln eine bestimmte Ausrichtung gibt. Das Gewissen warnt uns, bevor wir etwas Falsches tun. Und es quält uns, wenn wir etwas getan haben, was nicht mit dem übereinstimmt, was wir für gut halten. Das Gefühl des „schlechten Gewissens“ zeigt uns, dass etwas nicht zusammenpasst: nämlich das, wie wir sein wollen, und das, wie wir in einer bestimmten Situation gehandelt haben. Für den Menschen ist es aber entscheidend wichtig, dass er mit sich selbst im Einklang ist. Ein schlechtes Gewissen macht sehr unglücklich. Daher darf auch niemand gezwungen werden, gegen das eigene Gewissen zu handeln. So steht es sogar im Grundgesetz (Art. 4, Abs. 1).

15 Damit ist aber immer noch nicht erklärt, was das Gewissen überhaupt ist. Hier ein berühmter Erklärungsversuch: Das Gewissen sei ein „innerer Gerichtshof“ im Menschen.¹⁶ So sagte es der Philosoph Immanuel Kant. Da gibt es anklagende Stimmen, vielleicht auch verteidigende und entschuldigende. Und am Ende steht ein Urteil.

Nur: jedes Gericht hat auch ein Gesetzbuch, an dem es sich orientiert. Woran orientiert sich der innere Gerichtshof des Menschen? Auch viele weitere Fragen bleiben offen. Zum Beispiel diese: arbeitet das Gewissen, ob wir es uns nun als Kompass oder als inneren Gerichtshof vorstellen, bei allen Menschen auf die gleiche Art oder hängt das davon ab, welcher Kultur oder welcher Religion jemand angehört? Kann der Kompass falsch eingestellt sein bzw. der Gerichtshof Fehler machen, d. h.: kann das Gewissen sich irren? Und haben alle Menschen ein Gewissen – ist es also angeboren? Oder ist es doch etwas, das wir durch unsere Erziehung erlernen?

In den meisten biblischen Texten kommt das Wort „Gewissen“ nicht vor. Stattdessen ist oft vom Herzen des Menschen die Rede, in dem der Mensch deutlich spürt, wenn etwas nicht stimmt. Als Begriff erscheint das Gewissen erst bei Paulus, der ein paar Jahrzehnte nach Jesus gelebt hat und der in seinen Briefen an die jungen christlichen Gemeinden darüber nachgedacht hat, was

¹⁵ Rose, Reginald/Budjuhn, Horst: Die zwölf Geschworenen. Für die deutsche Bühne dramatisiert. Stuttgart 1982, S. 86.

¹⁶ Mokrosch, Reinhold: Art. Gewissen und Gewissensbildung. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*, 2015, S. 8.

eigentlich das Leben und Sterben Jesu und seine Botschaft für die Menschen bedeuten könnten. In einem seiner Briefe schreibt er: Alle Menschen, auch die, die nicht an den Gott Jesu glauben, wissen von Natur aus, was gut ist und was böse. Denn ihr Gewissen sagt es ihnen (Römer 2,14f.). Soll das heißen, dass der Mensch dann überhaupt keine Regeln oder Gesetze braucht, weil das Gewissen ihm ja sagt, wie zu handeln ist? Das meinte Paulus sicherlich nicht. Zu wissen, was Gut und Böse ist, führt noch nicht dazu, dass der Mensch dann auch gut handelt. Deshalb gibt Paulus in allen seinen Briefen Hinweise dazu, wie die Menschen gut mit sich und anderen umgehen sollen. Vielleicht könnte man es aus christlicher Perspektive so sagen: das Gewissen prüft die Regeln, nach denen wir handeln. Entspricht eine Regel dem, was die jüdisch-christliche Ethik in ihrem Kern ausmacht? Dieser Kern wird in einem zentralen biblischen Satz zusammengefasst: „Du sollst deinen Gott lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und mit all deiner Kraft und deinem ganzen Gemüt, und deinen Nächsten wie dich selbst.“ (Lukas 10,27) Dieser Satz wird auch „Doppelgebot der Liebe“ genannt, weil es um die Liebe zu Gott und die Liebe zum Mitmenschen geht. Eigentlich müsste es sogar „Dreifachgebot der Liebe“ heißen, denn die Liebe zum eigenen Selbst, die Selbstliebe, spielt ja ebenfalls eine Rolle. Aber: was das Gesetz der Liebe jeweils konkret heißt, ist manchmal gar nicht so leicht zu entscheiden. Als Menschen machen wir viele Fehler und treffen oft auch falsche Entscheidungen und nicht immer warnt uns das Gewissen rechtzeitig vorher. Hoffentlich meldet es sich aber hinterher, denn ein weiterer zentraler Gedanke – sowohl in der jüdischen als auch in der christlichen Tradition – ist: wir können trotz unserer Fehler und trotz der falschen Entscheidungen immer wieder neu anfangen und es anders machen.

Margit Herfarth, Oktober 2025

3. Hier wird das Gewissen mit drei verschiedenen Bildern umschrieben: Kompass, innerer Gerichtshof und Herz. Erläutert diese Bilder in Euren eigenen Worten.
4. Welches Bild findet Ihr jeweils am treffendsten? Gibt es andere Bilder, die für Euch noch besser beschreiben, was das Gewissen ist oder sein könnte?
5. Lest noch einmal die Zeilen 49–60. Inwiefern könnte eine Kombination aus Nächstenliebe und Selbstliebe ein guter Orientierungspunkt für gute Entscheidungen sein?

6. Im Text wird neben der Nächsten- und Selbstliebe auch die Liebe zu Gott benannt. Was könnte das überhaupt heißen, Gott zu lieben? Ihr braucht nun ein leeres Blatt und einen Stift. Ganz oben auf das Blatt schreibt Ihr:
Was könnte es heißen, Gott zu lieben?
Eure Aufgabe ist, Eure Gedanken zu dieser Frage mit der Methode des Schreibdenkens zu entwickeln: Schreibt fünf Minuten lang, ohne Euren Stift länger abzusetzen und ohne Euch selbst zu korrigieren. Wenn Euch einmal nichts mehr einfällt, schreibt das letzte Wort einfach so oft hintereinander, bis sich der Schreibfluss fortsetzt. Der Text, der dabei entsteht, wird niemandem gezeigt und bleibt bei Euch.
7. Diskutiert nun die Frage: Verändert sich etwas an der Nächsten- und Selbstliebe, wenn die Gottesliebe mitgedacht wird?
8. Im Text wird die Möglichkeit von Fehlern angesprochen: Wie ist es nun aber, wenn wir trotz unseres Gewissens eine falsche Entscheidung getroffen haben: Was brauchen wir für einen Neustart? Berücksichtigt dabei das Verhältnis eines Menschen 1) zu sich selbst, 2) zu (einem) anderen Menschen und 3) gegebenenfalls zu Gott.

E: Haltung entwickeln und zeigen

Im Film geht es für den Angeklagten gut aus. Er wird freigesprochen. Denn ein Einziger hat sich nicht so schnell von der angeblich so eindeutigen Schuld des Angeklagten überzeugen lassen und hat damit den gesamten Entscheidungsprozess verändert. Dass Nr. 8 Haltung gezeigt hat, hat das Leben eines vielleicht Unschuldigen gerettet.

1. Lässt es sich lernen, so zu werden wie der Geschworene Nr. 8? Was braucht es für seine Haltung und wie lässt sie sich trainieren? Schaut Euch nochmals Eure Ergebnisse der vorigen Arbeitsschritte (A–D) an und dann sammelt Ideen!
2. Welche Eurer Ideen zum Entwickeln einer eigenen Haltung lassen sich im Bereich der Schule umsetzen?
3. Blicke nun für Dich auf Deine Auseinandersetzung mit den zwölf Geschworenen zurück. Beantworte die folgenden Fragen schriftlich – Deine Antworten bleiben bei Dir und werden nicht geteilt.
 - Welche Erkenntnisse hast Du gewonnen?
 - Wie hast Du diese Erkenntnisse gewonnen – welche Rolle haben dabei Ideen Deiner Mitschüler*innen gespielt?
 - Was nimmst Du aus dieser Unterrichtseinheit mit, was Du in Deinem Alltag jetzt oder später gebrauchen kannst?

Nobody stands nowhere.

Niemand steht nirgendwo.

Dr. Margit Herfarth, Christoph Kilian, Studienleiter*innen im AKD

Dieser Unterrichtsbaustein (circa 2–4 Unterrichtsstunden, geeignet für die Klassen 7–12 und die Berufsschule) lässt sich entweder mit unterschiedlichen Unterrichtseinheiten, die beispielsweise die Themenbereiche „Konflikt“, „Wahrheit“ und „(interreligiösen) Dialog“ berühren, kombinieren oder kann als kurze, eigene Einheit eingesetzt werden.

Basis des Bausteins ist ein Kurzfilm der Animationskünstlerin Emily Downe mit dem Titel „Nobody stands nowhere“: <https://www.theosthinktank.co.uk/comment/2021/05/12/worldviews-film>. Downe hat diesen Film im



Auftrag des britischen christlich-ökumenischen Thinktanks „Theos“ gestaltet. „Theos“, gegründet 2006 mit der Unterstützung des (anglikanischen) Erzbischofs von Canterbury,

Rowan Williams, und des römisch-katholischen Erzbischofs von Westminster, Kardinal Cormac Murphy-O’Connor, bearbeitet Themen an der Schnittstelle von Religion, Politik und Gesellschaft.¹

Der Kurzfilm visualisiert das Konzept der „Worldviews“ bzw. der „Weltanschauungen“ in einer zunehmend pluralen Gesellschaft und inspiriert zur Frage nach der Entstehung der eigenen Perspektiven auf die Welt und ihrer Auswirkung auf die eigene Haltung. Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass es so etwas wie Neutralität nicht gibt. Jeder steht irgendwo – niemand steht nirgendwo. Wo stehst du?

Zunächst sollte der Film ohne weitere Einführung gezeigt werden – die Visualisierungen helfen beim Verständnis, auch wenn nur geringe Englischkenntnisse vorhanden sein sollten. Anschließend kann das *Transkript* gelesen werden, bevor der Film ein zweites und drittes Mal gezeigt und an den Impulsen gearbeitet wird. Für die differenzierte Analyse bietet es sich abhängig von der schulischen Technikausstattung alternativ an, den Film auf Tablets zur Verfügung zu stellen.



1. Was eigentlich meint das – ein Worldview/eine Weltanschauung? Wie entsteht eine Weltanschauung? Entwickelt und formuliert zu zweit eine Erklärung für diesen Begriff. Vergleicht anschließend Eure Erklärungen im Plenum.
2. Emily Downe, die Künstlerin, die diesen Kurzfilm erstellt hat, wollte ein abstraktes Konzept (die „Weltanschauung“) durch ihre Kunst begreifbar machen. Schaut Euch den Film nochmals genau an und untersucht, wie sie einen abstrakten Gedanken (z. B. die Frage, worauf wir unsere Entscheidungen gründen) durch Bilder, Formen und Farben konkret werden lässt. Sucht mindestens drei verschiedene Beispiele heraus.

¹ Siehe Wikipedia (Art. *Theos Thinktank*) und <https://www.theosthinktank.co.uk/>

POSITIONALITÄT ZEIGT SICH IN MEINEM RELIGIONSUNTERRICHT

darin, wie ich sowohl meine persönliche Haltung als auch gesellschaftliche und politische Einflüsse in meinen RU einfließen lasse. Besonders wichtig ist mir, Meinungen und Glauben in ihrer Vielfältigkeit aufzuzeigen, ohne dabei jemandem eine bestimmte Ansicht aufzuzwingen. Jede*r soll die Chance haben, sich auf Basis der vielfältigen Perspektiven ein eigenes Urteil zu bilden. Wenn Kinder nach meinem persönlichen Glauben fragen, antworte ich ehrlich, ohne jedoch eine bestimmte Überzeugung vorzuschreiben.

Alexander Brieger, Ev. Grundschule Jüterbog

3. Stell Dir vor, die Filmemacher*innen stellen nun Dir in einem Interview die Fragen vom Beginn des Films: What is your view of the world? How do you see things?

Was würdest Du antworten?

Um eine Antwort zu entwickeln, kannst Du zwei mögliche Nachdenk-Wege einschlagen. Wähle den Weg, der für Dich am besten passt:

- a) Du könntest bei einer scheinbar kleinen Entscheidung, die Du getroffen hast (wie z. B., welche Milch Du trinkst²) anfangen und von dort aus Deiner Weltanschauung auf die Spur kommen. Schreib dazu diese Entscheidung mittig auf ein Blatt Papier und visualisiere möglichst viele Einflüsse, die zu Deiner Entscheidung geführt haben (z. B. mit Kreisen, Pfeilen etc.).

Folgende Überlegungen können Dir helfen: Wer hat Dich beeinflusst? Zu welchen Gruppen gehörst Du? Welche Entscheidungen in Deinem Leben hängen mit der kleinen Entscheidung zusammen?

- b) Oder Du stellst Informationen, Bilder und Texte zusammen, die Du auf Deine Profilseite in einem neuen sozialen Netzwerk setzen würdest. Wer bist Du?

Überlege nun, welche Deiner Ergebnisse und Erkenntnisse Du mit anderen in Deiner Lerngruppe teilen willst – und welche eventuell nicht.

Teilt anschließend im Plenum eine zentrale Erkenntnis Eurer Überlegungen.

4. Die jeweilige Weltanschauung setzt sich aus vielen Quellen und vielen verschiedenen Facetten zusammen. Sie ist nichts Unbewegliches, sondern kann sich im Laufe des Lebens verändern. Wie kann es gelingen, dass Menschen miteinander in Verbindung kommen, obwohl jeder einzelne Mensch eine ganz eigene Weltanschauung hat? Was ist Eure Einschätzung – wie viel Übereinstimmung muss es geben bzw. wie viel Unterschiedlichkeit ist möglich?
5. Der Film ist so bewegt und bunt wie die Welt, in der wir leben. An einer Stelle aber wird es ganz still: als die Frage gestellt wird, wo die Wahrheit liegt. Diese Frage hat viel mit den beiden letzten Fragen des Films zu tun: Weißt du, wo du stehst? Und warum? Anders gefragt: Für welche Wahrheit stehst Du ein? Und was bedeutet es für den Begriff „Wahrheit“, dass andere Menschen aus ihren eigenen Weltanschauungen heraus diese Frage anders beantworten als Du?

Diskutiert!

² Dieses Beispiel ist dem Film entnommen. Es könnte ggf. durch ein anderes, für die Lerngruppe anschlussfähigeres Beispiel ersetzt werden.



Glaube im Gespräch – auch im Primarbereich – Was glaubst denn du?

Positionalität im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Berlin

Claudia Bütow, Religionslehrerin an einer Berliner Grundschule und Fachleiterin RU Religionspädagogik im Erzbischöflichen Ordinariat Berlin

Der evangelische und katholische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Berlin und Brandenburg wird von den beiden Kirchen verantwortet und ist offen für **alle** Schüler*innen, die daran teilnehmen wollen. Das bedeutet schon vom Ansatz her, dass die Zusammensetzungen der Lerngruppen heterogen sind. Die Schüler*innen bringen in der Regel ganz unterschiedliche religiöse Hintergründe mit oder eben auch keine. Und dennoch eint alle, dass sie sich über sehr viele Dinge Gedanken machen, mit denen sie in ihrem Alltag konfrontiert sind:

Warum fällt manchen Menschen alles leicht und manche müssen sich richtig anstrengen? Warum gibt es Krieg? Warum ist alles so voll ungerecht? Warum gibt es so viel Armut auf der Welt? Wie sieht es im Himmel aus? Kommen auch Tiere in den Himmel? Wie kann ich zuversichtlich in meine eigene Zukunft schauen, wo doch die Welt so kaputt ist? Wie kann man glauben, dass es nach dem Tod weitergeht? Warum gibt es so viele Religionen und welche hat recht?

Diesen und ähnlichen Fragen geben wir im Religionsunterricht einen Raum. Auf der gemeinsamen Suche nach Antworten müssen wir manchmal auch aushalten lernen, dass es nicht immer klare, eindeutige Antworten gibt.

Neben dem Grundprinzip der Schüler*innenorientierung ist es ein Ziel des Religionsunterrichts, die eigene religiöse oder nicht-religiöse Position zu reflektieren und die Sprachfähigkeit darüber zu stärken. Darüber hinaus ist es aber auch wichtig, die unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen nicht nur kennenzulernen, sondern auch wertzuschätzen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede als Lernchance zu begreifen.

Wenn Schüler*innen miteinander ins Gespräch kommen, wenn sie sich auf der einen Seite nicht nur als wahr- und ernstgenommen, sondern auch als gehört erleben, wenn sie ihre Position, ihre Hoffnungen, ihre Zweifel, ihre Fragen, ihre Ängste in Worte fassen dürfen und können, wenn sie auf der anderen Seite lernen,

anderen zuhören, um anschließend in einen Diskurs zu treten, dann erfahren sie sich im besten Fall als Weggefähr*innen, die miteinander auf der Suche sind – dann wachsen sie gemeinsam, trotz unterschiedlicher religiöser Sozialisation.

Ein solcher Diskurs ermöglicht angstfreie Denkräume, weitet den Verstand und das Herz, macht offen für die Argumentationen des anderen, schafft Respekt und Toleranz, baut Brücken auf und Grenzen ab.

Für mich als Lehrkraft ist es wichtig, immer wieder die eigene Rolle zu reflektieren und zu professionalisieren. Es braucht unbedingt eine eigene Positionalität, die transparent gemacht werden darf und sollte. Es braucht eine Haltung, die allen Schüler*innen Raum gibt, die Verbindung schafft zwischen den Schüler*innen untereinander, aber gleichermaßen auch zwischen den Schüler*innen und mir als Lehrkraft. Es braucht eine Haltung, bei der es nicht um Verkündigung der eigenen Glaubensüberzeugung, sondern um Verstehen, Vergleichen, Verknüpfen, Suchen und Entdecken geht. Es braucht nicht zuletzt eine Haltung der Achtsamkeit den verschiedenen Weltanschauungen gegenüber.

Zudem muss ich als Lehrkraft ein Unterrichtsklima schaffen, das Schüler*innen ermöglicht, offen, vielleicht auch noch unbeholfen, aber frei von Scham und Angst über ihren Glauben, über das, was sie bewegt und unbedingt angeht, zu sprechen. Nur wenn wir in der Lage sind, das zum Thema zu machen, wird das Behandelte über den Unterricht hinaus Wirksamkeit entfalten.

Die aus den unterschiedlichen Religionen überlieferten Texte bieten Gesprächsanlässe. Ihre Sprache, ihr jeweiliger Kontext, ihr Umgang mit den Herausforderungen und Problemen ihrer Zeit eröffnen dabei Horizonte, bieten Räume der Verknüpfung zur Lebenswelt der Schüler*innen, auch jenseits ihrer eigenen religiösen Überzeugungen. Mit diesen Texten muss unbedingt wertschätzend gearbeitet werden. Nicht ein Text steht über dem anderen.

Auch Texte der Philosophie, der Literatur und der Lyrik, sowie jede Art künstlerischen Ausdrucks erweitern den Horizont, indem sie neue Perspektiven eröffnen, Gefühle und Gedanken ansprechen und damit Worte bzw. Bilder für das Unsagbare finden. Sie schlagen Brücken zwischen Glauben, Kultur und Alltag der Kinder und Jugendlichen. Sie regen dazu an, Fragen zu stellen. Sie helfen Antworten zu finden und können den je eigenen Glauben der Schüler*innen bereichern.

Die Positionalität der Lehrkraft – ein roter Faden im Netz komplexer unterrichtlicher Prozesse

In meinem Unterricht erlebe ich häufig, dass Themen wie Gerechtigkeit, Familie, Vertrauen, Neid, Streit, Gewalt und Konfliktlösungen

für Schüler*innen relevant sind. Mit den **Josefgeschichten**, die sowohl in der jüdisch-christlichen Tradition (Genesis 37 bis 50) wie auch in der muslimischen (Sure 12 *Yusuf*) eine Bedeutung haben, kann man je nach Schwerpunkt all diese Themen behandeln.

In beiden Texten gibt es Berührungspunkte, die eine Identifikation ermöglichen, an denen Schüler*innen ihre eigene Position zum Ausdruck und ins Gespräch bringen können. In beiden Texten gibt es Reibungspunkte, die zur Diskussion anregen. In beiden Texten gibt es vielleicht auch Standpunkte, die Schüler*innen zur Disposition stellen, und in beiden Texten gibt es einen roten Faden, den es zu entdecken gilt.

Meine Positionalität als Lehrkraft zieht sich in Form einer pädagogischen Haltung ebenfalls wie ein roter Faden durch den gesamten Unterrichtsverlauf. Wann sie konkret zum Ausdruck kommt, ist von der jeweiligen Situation abhängig, ist nicht plan- oder vorhersehbar. Als Option schwingt sie immer mit. In der Regel zögere ich das Darlegen meiner eigenen persönlichen Sichtweise aber hinaus und bringe sie transparent, authentisch und altersentsprechend erst dann zur Sprache, wenn Schüler*innen dezidiert danach fragen. Wenige Situationen sind es, in denen ich es selbst für gegeben oder angemessen erachte, meine persönliche Position oder religiöse Überzeugung mit einzubringen. Erfahrungsgemäß fordern Schüler*innen an irgendeiner Stelle des Unterrichts mich als Lehrkraft ohnehin dazu auf, „Farbe zu bekennen“. Sie wollen wissen, wie ich zu einer Sache stehe. Sie wollen wissen, ob und was ich glaube, und sie wollen wissen, was ich als richtig und gut bewerte. Sie nehmen mich dabei weniger als Wissensvermittlerin wahr, sondern eher als einen Menschen mit erkennbaren Werten und Haltungen. Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass sich die Schüler*innen im Primarbereich noch stark an der Lehrkraft orientieren und schnell ihre Haltung übernehmen. Ich betone dann immer, dass es ok ist, wenn sie zu anderen Ergebnissen kommen, stelle meine eigene Position also ebenfalls zur Diskussion.

In interreligiösen Lernsituationen muss ich als Lehrkraft meine Positionalität extrem sensibel zum Ausdruck bringen. Es ist hier besonders wichtig, über (religiöse) Inhalte so zu sprechen, dass sich Schüler*innen aus **allen** Glaubensrichtungen repräsentiert und einbezogen fühlen, auch wenn klar ist, dass ich als Lehrkraft aus einem bestimmten religiösen Kontext komme. Ich versuche deutlich zu machen, dass jede Perspektive im Unterricht willkommen ist. Mit diversitätssensibler Sprache, den unterschiedlichsten Geschichten, mit Ritualen und einer respektvollen Gesprächskultur zeige ich auf, dass Vielfalt neue Blickwinkel eröffnet, unser Verständnis vom Glauben und Leben weitet und wir eigene Glaubensvorstellungen bewusster reflektieren können. Ich lade die Schüler*innen ein, Unterschiede nicht als Trennendes zu sehen, sondern als Chance, voneinander zu lernen. Ich hoffe damit einen Raum zu schaffen, der Neugier, Respekt und gemeinsames Wachsen möglich macht.

POSITIONALITÄT ZEIGT SICH IN MEINEM RELIGIONSUNTERRICHT ...

auch dann, wenn ich als Lehrperson keine einfache

und eindeutige Position zu Fragen der Schüler*innen habe.

Dann heißt Positionalität, Zweifel einzugestehen, Unsicherheiten

offen zu lassen oder Veränderungen zuzugeben und somit auch

nur eine Person auf dem Weg zu sein – wie die Schüler*innen.

Pia Ariane Müller, Beethoven-Gymnasium Berlin-Lankwitz

Josef – ein Held aus jüdisch-christlicher und muslimischer Tradition? Er berührt, bewegt und fordert heraus – auch mich als Lehrkraft

Viele Schüler*innen können sich mit den sich an Josef rächenden Brüdern gut identifizieren. Wenn sie von der vermeintlichen Bevorzugung Josefs durch den Vater erfahren, bringen sie ganz viele Beispiele aus ihrer eigenen Lebenswirklichkeit.

Ich werde dann z. B. gefragt, warum Eltern immer ein Kind bevorzugen müssen. Viele erleben das in ihren Familien so. Sie bekommen offenbar nicht die Aufmerksamkeit, die sie sich wünschen. Ich erzähle dann von meiner Rolle als Mutter, dass ich mich in meiner Familie redlich darum bemühe, alle meine Kinder gleich zu behandeln, was manchmal schwierig ist, weil Kinder in ihren unterschiedlichen Lebensphasen auch je andere Bedürfnisse haben. Mir ist wichtig, dass sich die Schüler*innen ernst genommen und gehört fühlen. Gleichzeitig bringe ich mit meiner Antwort die Elternperspektive ein und ermutige sie, diese einmal selbst einzunehmen.

Über die Heftigkeit der Rache der Brüder an Josef wird oft stark diskutiert. Die Schüler*innen bekommen von mir die Aufgabe, mit verteilten Rollen die Situation am Brunnen zu spielen. Josef erhält den Auftrag, seine Brüder dazu zu bringen, ihn wieder frei zu lassen. Diese sollen dann nacheinander auf Josef antworten. Am Ende müssen alle Schüler*innen auf einen Zettel schreiben, ob sie Josef wieder aus dem Brunnen herausholen würden oder nicht, jeweils mit einer Begründung. Im Weiteren sollen sie überlegen, wie sie zehn Tage später über ihre Entscheidung denken werden. Auch Josef wird aufgefordert, seine eigene Situation zu reflektieren und nach Konfliktlösungen zu suchen. Nach dem Vortrag der Ergebnisse und der Auswertung werde ich fast immer aufgefordert, selbst Position zu beziehen. Ich soll ebenfalls sagen, ob ich Josef aus dem Brunnen wieder herausholen würde oder nicht. Meist spiele ich den Ball zunächst zurück und frage, wie sie meine Position einschätzen und wie meine Begründung sein könnte. Ich löse dann auf, nicht ohne darauf hinzuweisen, dass die Entscheidungen der Schüler*innen vorher jeweils nachvollziehbar waren

und ihre Berechtigung haben. Ich möchte unbedingt dem Eindruck entgegenwirken, dass erst die Schüler*innen ihre eigenen Antworten finden und zum Ausdruck bringen dürfen und zum Schluss die Lehrkraft dann sagt, was richtig ist. Meine Position reiht sich ein und darf ebenfalls diskutiert werden.

Manchmal können mich Anfragen von Seiten der Schüler*innen auch verblüffen. So fragte mich vor einigen Jahren ein Schüler der 2. Jahrgangsstufe, was passieren müsste, dass ich den Wunsch hätte, meinen Bruder in einen Brunnen zu werfen. Wie wäre Ihre Antwort ausgefallen? Unabhängig von jeder individuellen Reaktion einer Lehrkraft in dieser oder ähnlichen Situationen: wichtig sind Authentizität und Wahrhaftigkeit. Schüler*innen haben das Recht, Antworten einzufordern. Wir als Lehrkräfte dürfen ihnen gegenüber aber auch eingestehen, dass wir nicht immer zufriedenstellende Antworten geben können, dass wir selbst manchmal unsicher und auf der Suche sind. Wir haben damit die echte Chance, eine vertrauensvolle Lernkultur zu schaffen, in der Fragen und das gemeinsame Suchen nach Lösungen wichtiger sind als schnelle Antworten.

Die weiteren Höhen und Tiefen in Josefs Lebensgeschichte lassen neue, oft überraschende und manchmal auch herausfordernde Fragen direkt an mich aufkommen. Zunächst bedanke ich mich, bevor ich eine Antwort versuche. Manchmal muss ich dann auch erst einmal kurz innehalten und mir ein paar Sekunden Zeit verschaffen. Ob ich selbst wirklich daran glaube, dass Gott in jeder Lebenssituation auch meinen Weg begleitet, werde ich z. B. gefragt. Diese und ähnliche Anfragen an meine Positionalität erlebe ich immer als Geschenk. Es ergeben sich daraus meist spannende, theologisch tiefgehende Dialoge, bei denen Zweifel, Ängste und Unsicherheiten ebenso Platz haben wie Glaubensgewissheiten, Hoffnungen und Zuversicht. Und das gilt für alle im Raum – auch für mich als Lehrkraft. Manchmal sind es auch genau diese persönlichen Momente im Unterricht, die Religionsstunden zu Sternstunden werden lassen.

Es klingelt – hat Spaß gemacht heute – wir haben von Josef gehört und (im gemeinsamen Austausch) etwas über uns gelernt – großartig!



Was meinst du dazu?

Positionalität im Lehrwerk *alle zusammen*

Dr. Susanne Schroeder, Studienleiterin im AKD im Ruhestand, Autorin des Lehrwerks

Wir nennen es immer noch das „neue“ Schulbuch – aber es ist tatsächlich schon fünf Jahre her, dass das Lehrwerk „alle zusammen“ (1–3) für den Religionsunterricht an Grundschulen der EKBO erschienen ist. Zwei Jahre später folgte der zweite Band, für die Klassenstufen 4–6. In vieler Hinsicht „neu“ sind die beiden Bände immer noch. Denn der dialogische Ansatz, der alle Kapitel prägt, antwortet auf die reale, aktuelle Situation des RU in Berlin und Brandenburg, für den (vermeintliche) Selbstverständlichkeiten nicht mehr gegeben sind. Die Lerngruppen sind religiös wie kulturell heterogen und diese Heterogenität ist für den dialogischen Ansatz kein Grund zur Klage, sondern Anlass für nachdenkliche Gespräche. Wie gelingt es, inmitten unterschiedlicher Welt- und Lebensdeutungen eine eigene Haltung zu finden und zur Sprache zu bringen? Wie können Kinder (und Lehrkräfte) zu einer reflektierten Positionalität ermutigt werden? Dafür gibt das Lehrwerk eine Fülle von Anregungen. Dr. Susanne Schroeder, Autorin der Bücher, schreibt dazu¹:

Ziel des Lehrwerks ist es, das Interesse aller, religiös wie nicht religiös sozialisierter Kinder, an religiösen Fragestellungen zu wecken. Deshalb sieht es sich den Prinzipien eines dialogischen Unterrichts verpflichtet.² Dieser nimmt die Heterogenität und den Pluralismus der Lerngruppe ernst, lädt zu Gesprächen auf Augenhöhe ein und ermutigt Lernende dazu, sich mit dem, was für sie bedeutsam ist, zu zeigen. Dabei bezieht er sich auf elementare Fragestellungen der Kinder-/Jugendphilosophie und -theologie.

Die Entwicklung des Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans in den Jahren 2016–2018 ging nicht von einem interreligiösen Standpunkt aus, wie er nun im Schulbuch gesetzt ist. Die Orientierung an Lebensfragen hat aber eine Auseinandersetzung mit Fragestellungen zum Ziel, die über jeweilige Religionen und Weltanschauungen hinweg alle Menschen umtreiben – die Fragen nach Schuld, Liebe, Gerechtigkeit, dem Sinn des Lebens oder nach dem Anfang und

¹ Vgl. Schroeder, Susanne: Ein Unterricht für alle. Interkulturelles und interreligiöses Lernen im Schulbuch ALLE ZUSAMMEN. In: zeitsprung 1/2022, S. 18–20 und dies.: Positionalität im Schulbuch am Beispiel des neuen Berliner Schulbuchs „Alle zusammen“. In: „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie Bd. 5, Stuttgart 2022, S. 196–205.

² Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hgg.): Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht Münster/New York 2020. Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh 2014. Weiße, Wolfram (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Münster u. a. 2008. Kennigott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hgg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015.

dem Ende von allem. Religionen und Weltanschauungen bieten hier zum Teil ähnliche, zum Teil sehr unterschiedliche Antworten. Diese sollen kennengelernt und befragt werden. Dabei geht es aber nicht um einen Wettbewerb der Wahrheiten, sondern um eine Erkundung der unterschiedlichen Ausgestaltungen von Relevanzen bzw. den Tiefendimensionen des Lebens.

Inhaltlich am Rahmenlehrplan orientiert blickt das Schulbuch aus einer christlich-protestantischen Perspektive auf die alltags- und lebensweltliche Präsenz religiöser Phänomene, die sich interkulturell, divers und plural zeigt. Im Sinne einer Elementarisierung und unter der Zielsetzung des Dialogs geht es darum, die christliche „Insider-Perspektive“ zu benennen und mit den Positionen der Dialog-Partner*innen in Verbindung zu bringen. Die christlich-protestantische Perspektive macht dabei als einladende Akteurin ein Angebot zum Gespräch in Form einer Frage. Beim Versuch des Antwortfindens sind alle Teilnehmenden damit beschäftigt, sich über ihre eigenen Vorstellungen Klarheit zu verschaffen, indem sie Positionen erkennen, benennen und vergleichen. Im günstigsten Fall erschließen sich die Teilnehmenden in der Interaktion von Traditionen und Haltungen einen Erkenntniszuwachs in Hinblick auf die anvisierten existentiell relevanten Fragehorizonte.

Erkennbar bestehen Anknüpfungspunkte an das von Michael Grimmit beschriebene Modell des „learning from religion“, der auf existentielle Auseinandersetzung zielt, ohne dabei religiöse Identitätsbildung im Sinne einer Glaubensunterweisung zu intendieren. Stattdessen wird eine „education in commitment“ anvisiert, um fremde wie eigene Glaubensbindungen besser zu verstehen und auf dieser Basis eigene Positionen zu bilden.³

In Hinblick auf unterrichtliche Praxis stehen die Konzeptionen der Kinder- und Jugendtheologie, die „Theologie von, mit und für Kinder(n) und Jugendliche(n)“ im Vordergrund. Dabei gilt es, die Erkenntnisse von Mirjam Schambeck zu berücksichtigen, die sich den besonderen Herausforderungen von theologischen Gesprächen in heterogenen Unterrichtsgruppen widmet. Sie konstatiert:⁴

Werden Kinder mit theologischen Fragen konfrontiert, entwickeln sie ihre eigenen Strategien und Vorstellungen. Sie finden nicht nur plausible Antworten, sondern entwickeln weitere Erklärungen. Sie greifen dabei auf Alltagskonzepte zurück. Aber den Kindern steht kein theologisches und damit domänenspezifisches Begriffsinstrumentarium zur Verfügung – deshalb chaotisieren Gespräche leicht oder versacken. Deshalb müssen bestimmte Prinzipien

berücksichtigt werden, damit die Gespräche als interessant und weiterführend erlebt werden können.

1. **Prinzip der Induktion** –
Theologische Themen ins Spiel bringen
2. **Prinzip der Konstruktion** –
zu eigenen Überlegungen motivieren
3. **Prinzip der Identifizierung** –
Lebensrelevante und theologisch ausdeutbare Chiffren ausmachen
4. **Prinzip der Instruktion** –
Theologisches Wissen anbieten
5. **Prinzip der Positionierung** –
zu einer begründeten Positionierung anstiften

Insbesondere durch dieses fünfte Prinzip wird Religionsunterricht von einem darbietenden Sachunterricht zu einem Fach, das Kinder zu einer reflektierten, begründeten Positionalität anstiftet. Praktisch geschieht das dadurch, dass es nicht bei der Darbietung theologisch-sachkundlichen Wissens bleibt, sondern die Kinder dazu angeregt werden, ihre Vorstellungen – angesichts der neu erworbenen Kenntnisse – nochmals zu überdenken. „Was ist für dich aus dem, was wir gerade gehört haben, wichtig geworden? Hast du etwas kennengelernt, was du so noch nie gehört hast? Was meinst du dazu?“

Unterrichtliche Konkretion

Sich positionieren ist einfach, wenn man verstanden hat, wo die Unterschiede im Denken liegen. Wenn der Unterricht möglichst strukturiert Ergebniseinträge hervorgebracht hat, die miteinander verglichen werden können. Es kann also nicht nur um Gefühlsbeschreibungen gehen, sondern im Idealfall sollte jeder unterrichtliche Schwerpunkt mit einer Art Conclusio versehen sein, die das Denkergebnis kurz und bündig auf den Punkt bringt.

Am Beispiel der unterrichtlichen Vorschläge für die Doppelseite 100/101 im Schulbuch Alle zusammen 1–3 lässt sich das gut nachvollziehen. Worum geht es? Die Frage der Doppelseite lautet: Wo ist man, wenn man gestorben ist? Der Seitenüberblick im Digitalen Unterrichtsassistenten (er befindet sich unter den Kompetenzbeschreibungen im Reiter „Kompetenzen“) nennt als Inhalt „Sachkundliche Erläuterungen zu den Paradiesvorstellungen der

³ Siehe WiReLex-Artikel „Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös“, S. 6: Das Wissenschaftlich Religionspädagogische Lexikon im Internet: bibelwissenschaft.de

⁴ Mirjam Schambeck: »Das ist ein durchsichtiges Paket, was überall durch kann.« Prinzipien des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern. In: „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 13, Stuttgart 2014.

monotheistischen Religionen". Allerdings ist mit „sachkundlich“ hier eine theologische Perspektive gemeint, es geht also, wie in den Grundprinzipien von Mirjam Schambeck gefordert, darum, theologische Themen mit theologischem Wissen zu bearbeiten und sich dazu zu positionieren – zustimmend, ablehnend, modifizierend...

Die Doppelseite bietet sehr unterschiedliche Möglichkeiten der Themenbearbeitung, die von den Verfasserinnen der Unterrichtsvorschläge sehr vielseitig umgesetzt wurden.⁵ Eine mögliche unterrichtliche Abfolge sähe so aus:



Als Einstieg in die Thematik wird „Das Märchen vom Paradies“ gewählt. Mit der klassischen Einführungsformel „Es war einmal...“ bewegen wir uns in einfacher, eingängiger Sprache durch eine altorientalische Lehrgeschichte, die auf eine allgemein-ethische Aufforderung zu Solidarität und gegenseitiger Hilfe hinausläuft. Der Begriff „Paradies“, mit dem diese Haltung zusammengefasst wird, hat hier eine eher praktisch-logische Bedeutung und ist in dieser Verwendung so unkonturiert, dass es sich nun hervorragend darüber nachdenken lässt, was mit diesem Wort wohl noch gemeint sein könnte (dazu M1 im Digitalen Assistenten). Wenn der Text in der 2. oder 3. Klassenstufe mit der vorgeschlagenen Methode des „Art Journaling“ (M8–9 und Kreatividee im Vorlagenbogen zur Doppelseite im Bereich „Arbeitsmaterial“ zu Kapitel 6 – Alles zu Ende) bearbeitet wird, haben wir einen frischen und motivierenden Einstieg, der auf dezente Art ein theologisches Thema ins Spiel bringt (*Prinzip der Induktion*) und im Gespräch über den hier auftauchenden Begriff „Paradies“ eine theologisch ausdeutbare Chiffre vorstellt (*Prinzip der Identifizierung*).

Mit den unterrichtlichen Vorschlägen M2–6 zur Bearbeitung des Bildes „Das Königreich des Friedens“ von Edward Hicks können nun in altersgerechter Spreizung verschiedene Facetten der Auslegung eines Jesaja-Textes vorgenommen werden – eine hervorragende Möglichkeit, die Friedensbotschaft des 1. Testaments zu veranschaulichen. Hier steht überwiegend das *Prinzip der Konstruktion* im Mittelpunkt, es soll zu eigenen Überlegungen motiviert werden.

Nun ist der 3. Schritt ausreichend vorbereitet: Ausgehend von den ersten eigenen Überlegungen zum Begriff „Paradies“ kann man jetzt einen Blick auf die Nachbarreligionen werfen. Die Seite 100 des Schulbuchs zeigt das junge „Schulbuchpersonal“ und legt ihm sehr kurze und pointierte Beschreibungen der Paradiesvorstellungen in Christentum, Judentum und Islam in den Mund. Diese Kurzbeschreibungen sind an die Texte der Website <https://www.religionen-entdecken.de> angelehnt (z. B. <https://www.religionen-entdecken.de/lexikon/p/paradies-im-islam/>) und bieten die Möglichkeit,

sich auf den Seiten zu den unterschiedlichen Vorstellungen zu informieren. Ankerpunkte dazu bieten die vier Bildvorschläge im Bereich „Material“ auf dem schon erwähnten Vorlagebogen zur Doppelseite im Digitalen Assistenten. Mit ihrer Hilfe können z. B. zusammenfassende Tafelbilder illustriert werden. Wichtig ist hierbei, auch die agnostische oder atheistische Position nicht aus dem Blick zu verlieren. Im Schulbuch ist sie mit dem leeren Einmachglas und der Bemerkung „Manche Menschen glauben, dass mit dem Tod alles vorbei ist. Man ist dann einfach weg.“ vorgestellt. Eine spielerische Komponente zur Bearbeitung der unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen bietet das Schnipp-Schnapp (M10) zum Thema: Wo ist man, wenn man gestorben ist? M11 stellt eine Blankovorlage dazu zur Verfügung, in die man Fragen eintragen kann, die im Laufe des Unterrichtsgeschehens für die konkrete Unterrichtsgruppe besonders interessant waren. Insgesamt steht in dieser Unterrichtsphase das *Prinzip der Instruktion* im Vordergrund – es wird theologisches Wissen angeboten.

Das *Prinzip der Positionierung* wird im letztgenannten Schnipp-Schnapp-Spiel mit den Fragen „Glaubst du an ein Leben nach dem Tod?“, „Wo, meinst du, ist das Paradies?“, „Was verstehst du unter ‚Seele‘“ oder „Wenn jemand stirbt, dann...“ schon angebahnt. Es kann als Übung und Vorbereitung einer persönlichen „Prüfung“ dienen. Eine „begründete Positionierung“ benötigt aber das, was man phänomenologisch einen „Bewusstseinsakt“ nennt: die konkrete geistige Tätigkeit, mit der ein Subjekt einen Gegenstand erlebt, denkt, erinnert, wahrnimmt. Die/der Schüler*in muss sich dessen bewusst sein, was sie denkt. Dann kann sie es mit dem vergleichen, was andere als Denkergebnis vorstellen. Eigentlich ganz einfach – aber es erfordert eine gewisse Entschlusskraft und den Willen, die Gedanken zu einer Fragestellung, frei nach Wittgenstein, zu einem Ende kommen zu lassen. Für die gewählte Altersstufe 1–3 kann man deshalb zum Abschluss des Unterrichtsgangs die Frage der jungen Dame auf Seite 101 stellen: „Sieht man sich irgendwo und irgendwann wieder?“ Jede*r hat 10 Minuten Zeit, sich eine Antwort zu überlegen und diese auf einem Blatt Kartonpapier festzuhalten, in Bild oder Text. Je nach Vertrautheitsgrad und Sprachfähigkeit unterschiedlich ausführlich erläutert werden die Ergebnisse an der Tafel unter der Überschrift „Das denkt die Klasse 2a zur Frage: ‚Sieht man sich irgendwo und irgendwann wieder?‘“ versammelt. Die Lehrperson kann wahlweise Stichworte dazu notieren, um Nuancen zu verdeutlichen. Das Resultat sollte eine hoffentlich bunte und diverse Sammlung von Meinungen und Überzeugungen sein, in der die Schüler*innen ihre Position wiederfinden – gespiegelt, wiederholt oder als Solitär. Damit kann man es bewenden lassen. Man kann aber nun auch noch einmal loslegen und begründen lassen, diskutieren lassen, eine Positionierung im Raum anleiten oder oder ... entscheiden Sie selbst!

⁵ Die Beispielseiten aus dem Lehrwerk finden Sie mit der Kompetenzdarstellung über den QR-Code oder diesen [Link](#).



„Standhafte Beweglichkeit“¹ Zuhören können und Haltung zeigen

Dialogisches Lernen im Religions- und Ethikunterricht

Carolin Simon-Winter, Schulpfarrerin der EKHN und Ausbilderin für Religionslehrkräfte am Studienseminar in Darmstadt (im Ruhestand), Mitbegründerin des dialogischen Unterrichtsprojektes „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ an der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach/Main

In diesem Beitrag wird das „Dialogische Lernen“ im Religions- und Ethikunterricht vorgestellt. Ausgangspunkt hierfür ist das im Jahr 2003 unter dem Namen „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“² initiierte Projekt an einer Offenbacher Berufsschule. Dort wurden die Schüler*innen im Religions- und Ethikunterricht nicht mehr nach religiösen bzw. weltanschaulichen Zugehörigkeiten getrennt, sondern im Klassenverband von einem Team unterrichtet.

Mittlerweile hat sich diese Form des Religionsunterrichts auf mehrere Städte und andere Schulformen ausgeweitet und auch weiterentwickelt.

Bei aller gewollten Transformation haben sich unverzichtbare „Eckpunkte“ herauskristallisiert, die im Folgenden erläutert werden. Strukturgebend für diesen Beitrag ist das sog.

¹ Simon-Winter, Carolin: Standhafte Beweglichkeit – Chancen eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts mit ausgeführtem Praxisbeispiel „Von Abraham zu Habermas“. Münster 2020.

² Weitere Informationen zu dem Projekt: Dr. Augst, Kristina/Simon-Winter, Carolin: Dialogisches Lernen im Religions- und Ethikunterricht der Berufsschule. rpi-Info, Oktober 2023.

Simon-Winter, Carolin: „Tritt nicht herzu, ziehe deine Schuhe von deinen Füßen; denn der Ort, darauf du stehst, ist heiliges Land.“ (Ex 3,5). Von dem Entstehen Heiliger Räume im Dialogischen Religions- und Ethikunterricht, in: Kutzer, Mirja/Müllner, Ilse/Reese-Schnitker, Annegret (Hgg.): Heilige Räume. Verständigungen zwischen Theologie und Kulturwissenschaft. Stuttgart 2024.

ARIVA- Schema³, das sich auch für die Unterrichtsvorbereitung dialogischer Lernprozesse als hilfreich erwiesen hat.

ANKOMMEN

Da sitzen sie! Die Schüler*innen einer Klasse, bunt zusammengewürfelt in einem Raum. Spiegel der Heterogenität unserer Gesellschaft. Unterschiedlich in dem, woran sie glauben, worauf sie hoffen, was sie ängstigt, woher sie kommen. Einige sind Mitglieder in Religionsgemeinschaften, andere nicht.

Alle sind sie jedoch umgeben von den großen gesellschaftlichen Fragen unserer Zeit: Klima, Krieg, Migration, Selbstbestimmung, Ungerechtigkeit, Zerstörung und Leid. Mit im Raum, oft gut versteckt, sitzen ebenfalls die Stereotypen, die in unserer Gesellschaft Hochkonjunktur haben, weil sie die komplizierte Welt so einfach machen. Und schnell scheint klar zu sein, wer von den Schüler*innen was und wie denkt und tut, da er/sie ja zu DENEN gehört und die sind eben so!

In dieser ersten Phase des Unterrichtsgeschehens sollen die Schüler*innen nun als Individuen wahrgenommen und gleichzeitig auf einen gemeinsamen Ausgangspunkt fokussiert werden, wobei es nicht darum geht, einen einheitlichen, synchronisierten Zugang zu dem Thema zu schaffen, sondern sich in aller Unterschiedlichkeit auf das Thema gemeinsam „einzuschwingen“.⁴

Für die Lehrperson ist es die Phase, in der sie sich auf die Menschen, die um sie herum sind, fokussiert. Sie sollte sich darauf eingestellt haben, dass sehr unterschiedliche Zugänge und widersprüchliche Einstellungen zutage kommen und Emotionen aufbrechen können. Dieses Aufbrechen von unterschiedlichen Meinungen, Haltungen und Handlungen sollte nicht als „Irritation“ aufgenommen werden, die davon ablenkt, zum Ziel zu kommen. Ganz im Gegenteil dienen diese „Irritationen“ dazu, den Lernprozess voranzubringen. Im Dialogischen Lernen gibt es keine

inhaltliche Zielformulierung. Es ist ergebnisoffen, jedoch nicht ergebnislos. Das Ergebnis ist nämlich der Prozess selbst, in dessen Verlauf die Schüler*innen und auch die Lehrkräfte erfahren, dass sie ausgehend von ihrer je eigenen Positionierung wichtig sind für ein gemeinschaftliches gesellschaftliches Handeln. Vorausgesetzt, sie erleben sich in ihrer Unterschiedlichkeit nicht als Konkurrent*innen um den richtigen Weg oder gar *die Wahrheit*, sondern können sich als gleichwertige Partner*innen sehen, um die Komplexität der Welt zu begreifen. Eine „Dialogische Intelligenz“ zu entwickeln, die „aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos gemeinsamen Denkens führt“⁵, kann angesichts der bedrängenden Fragen unserer Zeit Hoffnung geben. Und damit sind wir angekommen in den Themen des Religionsunterrichts: Hoffnung erhalten, das Leid und die Ungerechtigkeit nicht zur Seite schieben, Gemeinschaft leben und an verändernde Visionen glauben. Wenn die damit verbundenen Themen in ihrer Komplexität und Tiefenstruktur in unseren Klassenzimmern Raum finden, sprengen sie Grenzen des schon immer Gedachten, eröffnen Handlungsfelder und ermöglichen konstruktive „wahrhaftige“ Begegnung zwischen Menschen und so soll es sein.⁶

REAKTIVIEREN

Dies ist eine sehr sensible Phase und sollte durch eine entsprechende „Raumgestaltung“ auch als solche gekennzeichnet werden. Es ist unerlässlich, dass sich die Schüler*innen und die Lehrkraft gegenseitig anblicken können. Darum ist es empfehlenswert, die Stühle um eine Mitte herum zu stellen.⁷

Jede*r soll die Möglichkeit bekommen, seine/ihre Erfahrungen bezüglich des Themas den anderen zu erzählen. Es gibt kein Melden! Wer nichts sagen möchte, gibt das Wort weiter, ohne sich dafür erklären zu müssen. Wer zu viel Erzählzeit für sich beansprucht, darf unterbrochen werden. Das Erzählen kann durch „Motivationsimpulse“ unterstützt werden, z. B. Fotos oder kurze Texte, die im Kreis ausgelegt werden.

³ Das ARIVA-Schema ist ursprünglich ein bewährtes Kommunikationsmodell, das besonders im Kontext von Feedback, Beratung und Personalführung eingesetzt wird. Aufgrund seiner klaren, aber auch flexiblen Struktur wird es auch zur Unterrichtsplanung genutzt.

⁴ Als Methode eignet sich hierfür z. B. die „Daumenprobe“, bei der alle Schüler*innen im Kreis stehen und zu ausgewählten Fragen ihren Daumen hochheben, in eine Mittelposition bringen oder nach unten zeigen. Beispielfragen für diese Form des Einstiegs finden sich u. a. bei Barandun, Christina: *Dynamic Safe Spaces – Der geschützte Raum*. Berlin 2023, S. 90.

⁵ Vgl. Hartkemeyer, Martina, Johannes F. und Tobias: *Dialogische Intelligenz*. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos gemeinsamen Denkens. Frankfurt/Main ³2016.

⁶ Der Abschnitt „Ankommen“ nimmt in diesem Beitrag, ganz im Gegenteil zu dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen viel Raum ein. Das liegt daran, dass sich im Vorfeld des Dialogischen Lernens eine Grundhaltung bewusstgemacht werden muss. Diese galt es an dieser Stelle zu erläutern, um zu verdeutlichen, worauf sich in dieser Phase fokussiert werden sollte.

⁷ Um evtl. auch eigene Widerstände gegen den sog. Stuhlkreis zu überwinden, ist das Lesen des Abschnitts „Im Kreis sprechen oder tour de table“ empfehlenswert. In: Barandun, a.a.O., S. 81–85.

Wenn die Schüler*innen sich öffnen und von sich erzählen, ist es sehr wichtig, dass es hierfür Regeln gibt. Diese „Safe Space Regeln“⁸ sollten den Schüler*innen bekannt gemacht und in ihrer Funktion besprochen worden sein. Es geht hierbei nicht um Disziplinierung, sondern um Schutz der Einzelnen vor Abwertung und Diskriminierung. Sich an diese Regeln zu halten, ist ein Zeichen des Respekts und nicht des Gehorsams.

In dieser Phase entsteht durch das gegenseitige Erzählen und bewusste Zuhören der sog. „Tiefengeschichten“⁹ der Resonanzboden für das weitere Dialoggeschehen.

Die Lehrkraft kann, genauso wie die Schüler*innen, von ihren eigenen Erfahrungen, Hoffnungen und Ängsten erzählen. Sie ist aber gleichzeitig Garant*in für das Einhalten der Regeln.

Gerade wenn es um emotional aufgeladene Themen geht, ist es am Ende dieser Phase wichtig, darauf hinzuweisen, dass alles, was gesagt wurde, „aufgehoben“¹⁰ ist.

INFORMIEREN

In der Informationsphase soll nun das selbst Erlebte und das von anderen Gehörte mit Fachwissen aus dem jeweiligen Themenbereich konfrontiert werden, um dadurch weitere Denkräume zu eröffnen. Es ist wichtig, die Inhalte so aufzubereiten, dass Zugänge und Positionen verschiedener religiöser oder weltanschaulicher Traditionen sichtbar werden. Alle zur Verfügung gestellten Materialien müssen aus der jeweiligen Binnenperspektive stammen.

Die Rolle der Lehrkraft ist in dieser Phase die der Fachexpertin. Es bietet sich an, Fachexpert*innen aus anderen Traditionen mit einzubeziehen. Sei es in der Vorbereitung, oder wenn möglich, im Unterricht selbst, damit für die Schüler*innen deutlich

wird, dass die unterschiedlichen Traditionen gleichberechtigt nebeneinanderstehen.

Auch das Fachwissen der einzelnen Schüler*innen ist gefragt. Jedoch sollte geklärt sein, dass sie Expert*innen durch und für ihre eigenen Erfahrungen sind, aber niemals für ihre gesamte Tradition. Sie sollen ihre eigene Besonderheit und Begrenztheit der eigenen Position erkunden und reflektieren.

VERARBEITEN

Die Verarbeitungsphase dient dem Vertiefen und gemeinsamen Entwickeln neuer Perspektiven auf das Thema, bei gleichzeitigem Überdenken der eigenen Positionierung. Hierbei sollen die vorher geteilten individuellen Erfahrungen mit dem Fachwissen aus verschiedenen Traditionen und dem nun stattfindenden konkreten Austausch in Beziehung gebracht werden. Für diese Form des Verarbeitens sollte nochmals an die Safe Space Regeln erinnert werden (unterstützend können diese im Raum visualisiert werden) und die Lehrkraft sollte darauf achten, dass die Schüler*innen nicht in das gängige Muster einer Diskussion verfallen. Anhand einer kurzen Gegenüberstellung wird deutlich, warum eine Diskussion für das Dialogische Lernen nicht geeignet ist.¹¹

	Diskussion	Dialog
Haltung	Wissen	Herausfinden
Ziel	Eine Position verteidigen	Neue Möglichkeiten erkunden
Geste	Antworten – Beweise suchen	Fragen – zuhören
Sozialer Modus	Gewinnen oder verlieren	Miteinander teilen
Status	Macht	Respekt

8 Regeln des SAFE SPACE

- Es gibt kein Melden. Jede*r hat reihum Redezeit, muss diese aber nicht nutzen.
- Wer nicht reden möchte, sagt einfach „Nein!“. Dieses „Nein“ wird ohne Nachfragen angenommen und nicht kommentiert.
- Wenn ein*e Schüler*in spricht, darf von den anderen nachgefragt werden, dabei gibt es keine Tabus im Rahmen des gegenseitigen Respektes. Ob der/die Sprechende alle gestellten Fragen beantwortet, liegt in ihrem/seinem Ermessen. Ein „Darauf möchte ich jetzt nicht antworten“ wird kommentarlos respektiert.
- Wer versucht, das Gespräch zu dominieren, darf von den Moderator*innen darauf angesprochen werden.
- Alles, was in dieser Runde erzählt wird, bleibt im geschützten Raum der Klasse.
- Alle persönlichen Äußerungen werden nicht wertend kommentiert (auch nicht mir Grimassen) – nicht alle Meinungsverschiedenheiten müssen ausdiskutiert und „beseitigt“ werden. Manchmal gibt es verschiedene Sichtweisen und das ist gut so!

⁹ Vgl. Pörksen, Bernhard: Zuhören – die Kunst sich der Welt zu öffnen. München ³2025, S. 22.

¹⁰ Die von den Schüler*innen formulierten Gedanken sind im dreifachen Sinn des Wortes „aufgehoben“ (in Anlehnung an Hegels Begrifflichkeit der „Dialektischen Aufhebung“): 1) „bewahrt“ (conservare): Jede*r hat die Gedanken gehört und die Gefühle wahrgenommen. Sie sind in uns bewahrt. 2) „In die Höhe gehoben“ (elevare): Es besteht die Möglichkeit, dass diese Gedanken im Laufe der UE einen Veränderungsprozess durchlaufen und sich weiterentwickeln. 3) „entfernt“ (tollere): Für den direkt folgenden Prozess spielen sie erstmal keine Rolle, um zu vermeiden, dass die Fokussierung auf das Eigene die notwendige Öffnung für die Begegnung mit einem anderen Denkansatz verhindert.

¹¹ Tabelle in Anlehnung an: Hartkemeyer, a. a. O., S. 58.

POSITIONALITÄT ZEIGT SICH IN MEINEM RELIGIONSUNTERRICHT ...

in einer zugewandten, dialogorientierten Unterrichtsgestaltung, die die religiöse, kulturelle und soziale Vielfalt der Lerngruppe als Bereicherung anerkennt. Sie ermutigt dazu, Perspektivwechsel vorzunehmen und empathisch zu reflektieren, um über Glauben und Zweifel ins Gespräch zu kommen. Brisante Aussagen bieten dabei Anlass, zusammen mit den Kindern über gemeinsame Werte sowie über notwendige Grenzen zu sprechen.

Ina Steinmann, Zille-Grundschule Friedrichshain

Wie zu sehen ist, dient eine Diskussion dazu, die eigene Position zu verteidigen, andere zu überzeugen und gegebenenfalls einen Konsens zu finden. Dies ist in bestimmten Situationen durchaus geboten. Im Dialog geht es jedoch darum, ethische Fragestellungen oder auch gesellschaftlich relevante Probleme in ihrer Komplexität und manchmal auch Widersprüchlichkeit wahrzunehmen, damit durch die Vielfalt der Perspektiven neue Denk- und Handlungsfelder entstehen können.

Die Erfahrung zeigt, dass es in einer Gruppe mit oft schon klar ausgeprägten Hierarchien schwierig sein kann, den/die Einzelne*n zu motivieren, wirklich ihre/seine Position preiszugeben. Der Satz „Ja, das denke ich auch!“ ist ein gängiger Satz, der Rückzug aufzeigt. Dieser Rückzug kann sehr unterschiedliche Gründe haben, u. a. die Erfahrung von Diskriminierung, von vergeblichen Versuchen, sich Gehör zu verschaffen, von strukturell inhärenten Machtverteilungen. Dies alles findet sich gerade auch in Schulen. Statt eines „Groupthink“ (kurz zusammengefasst: „Ich schließe mich der Mehrheitsmeinung an.“) sollte das Bewusstsein für eine „Gruppenintelligenz“ geweckt werden¹². Dafür müssen die Schubladen der gängigen Zuordnungskategorien (national, ethnisch, kulturell, religiös) gesprengt werden, damit die damit verknüpften Vorurteile, charakterlichen Zuschreibungen und bestehenden Machtverhältnisse ihr Fundament verlieren. Diese Vorgehensweise bedeutet nun nicht, dass die einzelnen Schüler*innen ihre jeweilige Verwurzelung in der eigenen Tradition und gelebte Zugehörigkeit nicht mehr bekennen oder gar aufgeben sollten. Ganz im Gegenteil: diese Unterschiede sind für den Dialogprozess fundamental. Aber die von außen vorgenommenen Zuschreibungen haben im Dialogischen Lernen keinen Platz.

Um dies bewusst zu machen, sollten die unterschiedlichen Differenzebenen in einer Klasse schon zu Beginn des Schuljahres sichtbar gemacht werden.

Für den Religionsunterricht heißt das, dass die gängige Einteilung in sog. „homogene“ Gruppen (z. B. nach Konfession bzw. Konfessionslosigkeit und/oder Religionszugehörigkeit) aufgehoben werden muss und alle Schüler*innen einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Dann wird deutlich, dass es „die Christ*innen“, „die Muslim*innen“, „die Jüd*innen“, „die Atheist*innen“ etc. nicht gibt und folglich auch keine Schlussfolgerungen bezüglich der Lebensweise, des Charakters oder sonstiger Eigenschaften gezogen werden können. Wenn dann die einzelnen Schüler*innen Raum bekommen, zu zeigen, was für sie persönlich innerhalb ihrer Tradition wichtig und lebensrelevant ist, wird sehr schnell deutlich, dass es sich hierbei eben nicht um homogene Gebilde handelt, sondern auch innerhalb der jeweiligen Traditionen Vielfalt und Widersprüchlichkeit Anerkennung finden müssen.¹³ Dies entmachtet auch diejenigen, die überzeugt davon sind, die alleinige Wahrheit ihrer Tradition zu kennen. Eine dritte, sehr sorgsam zu behandelnde Differenzebene betrifft jedes Individuum selbst. Auch innerhalb einer Person gibt es verschiedene religiöse bzw. weltanschauliche Vorstellungen, die in verschiedenen Phasen des Lebens unterschiedlich intensiv gelebt werden. Diese sind oft nicht logisch oder rational kompatibel, aber sie erweisen sich im konkreten Leben als plausibel.

Wenn es gelingt, diese mit einzubinden, dann ist auch die Gefahr gebannt, dass durch die Betonung der Differenzen neue Diskriminierungslinien entstehen. Und gerade an Schulen passiert es häufig, dass Formen des unreflektierten „Highlighten“ von Differenzen wiederum „zu identitären Schließungen führen und gewaltvolle nationalkulturelle WIR-Konstruktionen herstellen“¹⁴.

Natürlich ist die Schule kein Raum, in dem gesellschaftliche Ungleichheit und damit verbundene Unterdrückung automatisch aufgehoben wäre. Sich dies im Hinblick auf die Erfahrungen der Schüler*innen bewusst zu machen und gegebenenfalls zu

¹² S. dazu: Barandun, a. a. O., S. 74f.

¹³ Eine Methode, dies erfahrbar zu machen, ist das sog. „Fadenbild“. Die Schüler*innen werden selbst zum Teil einer Installation, an der sichtbar wird, dass die Zuordnung zu Gruppen keinem Menschen in seiner je eigenen Individualität gerecht werden kann. S. dazu Dr. Augst, Kristina (Hg.): *Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken. Dokumentation eines dialogischen Unterrichtsprojekts*. In: „Aus der Praxis für die Praxis“, Kassel 2017, S. 16–17.

¹⁴ Messerschmidt, Astrid: *fremd werden, Geschlecht – Migration – Bildung*. Wien 2020, S. 121.

thematisieren, wäre eine Aufgabe aller im System arbeitenden Menschen. „Adornos Aufforderung, ausgehend vom geteilten Leiden und beschädigten Leben zu denken, führt in eine materialistische Philosophie, die nach Bedingungen fragt, in denen Menschen leben. *Deshalb bildet Ungleichheit die Ausgangslage, um nach Ermöglichungsbedingungen einer Gleichheit zu fragen* (Hervorhebung von mir), die sich in solidarischen Beziehungen entfaltet.“¹⁵

Oder anders gesagt: Die viel beschworene Augenhöhe entsteht nicht nur durch Proklamation. Sie ist Teil des dialogischen Prozesses und muss erarbeitet werden.

Um die Phase des Verarbeitens didaktisch zu strukturieren, eignen sich alle Methoden, die es ermöglichen, die unterschiedlichen Ebenen, die unfertigen Gedanken, die sichtbar gewordenen Widersprüche gleichberechtigt, kreativ und prozesshaft zu visualisieren.¹⁶ Auf keinen Fall sollten Tabellen erstellt werden, in denen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgehalten werden.

In dieser Phase wird deutlich und erfahrbar: Gemeinschaft entsteht nicht durch das Suchen und Festhalten von Gemeinsamkeiten, sondern Gemeinschaft entsteht durch das gemeinsame sich Einlassen auf den Prozess einer existentiellen Suchbewegung.¹⁷

„Trotzdem stehen wir zu unseren unterschiedlichen Traditionen und Überzeugungen. Wir sprechen über Konflikte, können sie nicht lösen, aber entwickeln Verständnis.“

Dragan, Schüler der
Theodor-Heuss-Schule Offenbach

„Wir definieren uns in erster Linie als ‚Menschen‘. Religion, politische Einstellungen und Herkunft treten erst einmal in den Hintergrund. Dadurch geschieht Veränderung, auch bei mir selbst.“

Thomas, Schüler der
Theodor-Heuss-Schule Offenbach

AUSWERTEN

Am Ende des Prozesses ist Zeit für die Reflexion¹⁸: Was hat sich durch den Dialog verändert? Den Schüler*innen soll ermöglicht werden, ihre eigene Positionalität zu überdenken und angesichts lebensrelevanter Themen eine Haltung zu gewinnen. Auch der Gruppenprozess kann und sollte reflektiert werden.¹⁹

Hierbei handelt es sich nicht um die sog. Ergebnissicherung bezüglich des Inhalts, sondern um das Erkennen von Transformationspotential im Hinblick auf das reale Leben. In einigen Schulen setzen die Schüler*innen in dieser Phase eine selbstgebastelte Dialogbrille auf, um zu zeigen, dass sie das Thema nun von der Metaebene aus betrachten.

Es kommt vor, dass alle oder einige der teilnehmenden Schüler*innen sich entscheiden, gemeinsam ein Projekt, eine Veranstaltung, eine Demo zu initiieren. Aber dies ist nicht im Vorfeld als Ziel zu formulieren.

Haltung kann nicht gelehrt und auch nicht im Ergebnis gesichert werden. Aber es kann gelernt werden, standhaft Position zu beziehen, ohne andere niederzulegen zu müssen. Wobei diese Form der Standhaftigkeit nichts mit Verhärtung zu tun hat, sondern in der Bewegung mit anderen Menschen Kontur und Stärke gewinnt.

¹⁵ Govrin, Jule: Universalismus von unten – Eine Theorie radikaler Gleichheit. Berlin 2025, S. 17.

¹⁶ Z. B. „Bodenbilder“ mit verschiedenfarbigen Kärtchen (jede Tradition hat eine jeweils andere Farbe), die je nach Perspektive neu angeordnet oder auch mit eigenen Gedanken ergänzt werden können.

¹⁷ Vgl. Fermor, Gotthard (u. a. Hgg.): Dialog und Transformation. Münster 2022, S. 8.

¹⁸ Eine Reflexion kann durchaus öfters auch zwischen anderen Phasen des ARIVA-Schemas eingesetzt werden, um an dieser Stelle Zeit zu geben, um Luft zu holen und die Gedanken „sacken zu lassen“, um das Erlebte aufnehmen zu können. An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass das Dialogische Lernen nicht zeitlich getaktet werden kann.

¹⁹ Einfache, aber wirkungsvolle Fragen sind: Was hat der Prozess mit mir gemacht? Was denke ich, hat der Prozess mit uns als Gruppe gemacht? Ergeben sich daraus Konsequenzen für mein/unser Leben?



Lernzusammenhänge gestalten:

Anmerkungen zur Kooperation zwischen den Fächern Ethik und Religion in Berlin

Rebecca Habicht, Beauftragte für ev. Religionsunterricht in Berlin-WEST

Im Berliner Schulgesetz wird unter der Rubrik SchulG Berlin – § 12 (6) „Unterrichtsfächer, Lernbereiche und Querschnittsaufgaben, Lernfelder, Ethik“ Folgendes bestimmt¹:

Im Ethikunterricht sollen von den Schulen einzelne Themenbereiche in Kooperation mit Trägern des Religions- und Weltanschauungsunterrichts gestaltet werden.

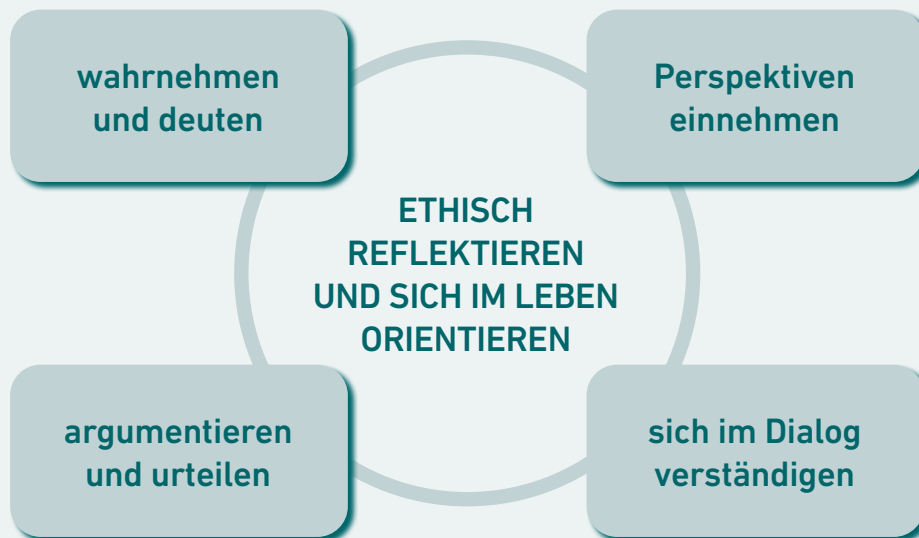
Die Entscheidung, in welcher Form Kooperationen durchgeführt werden, obliegt der einzelnen Schule.

Nach dem Mord an Hatun Sürücü durch ihren Bruder am 7.2.2005 und der sich anschließenden Diskussion um Integration und Bildung wurden mit dem Schuljahr 2006/07 in Berlin das Schulfach Ethik verpflichtend in der Sekundarstufe I (Kl. 7–10) eingeführt und die Stundentafel um 2 Unterrichtsstunden pro Woche ausgedehnt. Je nach Schultyp und -profil müssen Schüler*innen der Berliner Oberschulen nun zwischen 30–34 Unterrichtsstunden pro Woche absolvieren.

Damit einher ging eine strukturelle Benachteiligung des Religionsunterrichtes: Dieser ist in Berlin ein freiwilliges Schulfach, das nach den derzeit geltenden Berliner Ausführungsvorschriften (AV)² in der Stundenplanung zwar gleich den anderen Fächern behandelt werden muss, bedingt durch eine freiwillige Anmeldung jedoch in den Randbereich abzugleiten droht. Die Schule behält nämlich für die Schüler*innen, die nicht am RU angemeldet sind, die Aufsichtspflicht und muss entsprechende Ressourcen (Personal und Räume) bereithalten. Die zusätzliche Stundenzahl und die unattraktive Lage verschärfen die Situation für den RU, der mangels Teilnehmenden u. U. gar nicht mehr angeboten werden kann.

Nach gerichtlicher Bestätigung der Einführung des neuen Faches 2007 und dem gescheiterten Volkentscheid zur Einführung eines Wahlpflichtfaches Ethik/Religion 2009 gibt es nun die ausdrücklich erwünschte Möglichkeit der Kooperation zwischen den beiden Fächern³. Diese Möglichkeit der Kooperation ermöglicht es, die Lerngruppen für den RU verlässlich aufrecht zu erhalten und im Unterricht der gymnasialen Oberstufe als Religionskurse bei Bedarf weiterzuführen.

Alleine bei der Sicht auf die Kompetenzbereiche und Ziele beider Fächer erschließen sich Fragestellungen zu ethischen Themen, in denen mittels einer Kooperation die kulturelle und religiöse Vielfaltigkeit der Berliner Schüler*innen vertieft aufgenommen und reflektiert werden kann:



Bestimmungen für das Fach Ethik:

„Ziel des Ethikunterrichts ist es, die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer kulturellen, ethnischen, religiösen und weltanschaulichen Herkunft zu fördern, sich gemeinsam mit grundlegenden kulturellen und ethischen Problemen des individuellen Lebens, des gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie mit unterschiedlichen Wert- und Sinnangeboten konstruktiv auseinander zu setzen. Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler Grundlagen für ein selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Leben gewinnen und soziale Kompetenz, interkulturelle Dialogfähigkeit und ethische Urteilsfähigkeit erwerben.“ (§ 12 SchulG Berlin)¹

Kompetenzentwicklung im Fach Ethik:

„Im Mittelpunkt der Ethik steht das Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zur Mitwelt und zur Umwelt und damit die Frage: ‚Was ist ein gutes Leben und wie kann man es führen?‘ Die Ethik geht davon aus, dass alle Menschen ein grundlegendes Interesse daran haben, dass ihr Leben gelingt und dass sie das Recht haben, selbstständig und bewusst entscheiden zu können, was das eigene Leben zu einem guten, sinnvollen und wertvollen, kurz: zu einem gelingenden Leben macht. Dazu lernen sie, Probleme des persönlichen Lebens und des menschlichen Zusammenlebens kriteriengeleitet zu reflektieren, damit sie sich in ihrem Leben orientieren und selbstbestimmt und verantwortungsvoll handeln können. [...] Bei der Behandlung einzelner Themen soll die Kooperation mit anderen Fächern, insbesondere mit dem Religions- und Weltanschauungsunterricht, gesucht werden.“⁴

In den vergangenen 20 Jahren stand von Seiten der Senatsschulverwaltung die zeitliche Bestimmung der Kooperationsphasen immer wieder zur Diskussion, doch aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft und der vielfältigen Schulprofile bleibt die Ausgestaltung von Inhalt und Phasen der Kooperation in der Verantwortung der einzelnen Schulen. Themen, Inhalte und Vorschläge zur

Unterrichtsgestaltung sind in den Fachbriefen für Ethik Nr. 7 und 8 von der Senatsschulverwaltung beschrieben worden.⁶

Seit dem Schuljahr 2019/20 veränderte sich die Stundentafel wieder mit der Einführung einer zusätzlichen Unterrichtswochenstunde „Politische Bildung“: Da sich die Stundenanzahl nicht noch weiter



Bestimmungen für das Fach Ev. Religionslehre:

„Aufgrund der besonderen gesetzlichen Regelungen in Berlin und Brandenburg ist der Evangelische Religionsunterricht „Sache“ der Religionsgemeinschaften. Damit ist der Evangelische Religionsunterricht mit seinem spezifischen Beitrag zur Bildungsaufgabe von Schule ein kirchlich verantwortetes Bildungsangebot.“ (§ 13 SchulG Berlin¹, § 9 SchulG Brandenburg)

Kompetenzentwicklung im Fach Ev. Religionslehre:

„Religiöse Bildung hat angesichts der Pluralität von Religionen und Weltanschauungen eine immer wichtiger werdende Orientierungsfunktion. Religiöse Bildung ist ein bedeutender Faktor für die Überwindung von Vorurteilen und für einen reflektierten Umgang mit religiösen und weltanschaulichen Orientierungen. Der Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt ist eine Grundaufgabe von Schule. Dazu leistet der Evangelische Religionsunterricht einen eigenen Beitrag mit der leitenden Grundfigur eines 'reflektierten Glaubens.'“

Er versteht sich als ein integraler Teil schulischer Bildung, in dem religiöse Bildung als Sprachschule, als ethisches Lernen, als interreligiöses Lernen, als Pflege des kulturellen Gedächtnisses, als Brücke zu Orten gelebter Religion und als Raum für persönliche Gewissheitserfahrungen verstanden wird.⁵

erhöhen sollte, müssen an den Schulen aus dem Lernbereich der Gesellschaftswissenschaften (GeWi: Geografie, Geschichte, Politik und Ethik) die dazu notwendigen 4 Unterrichtswochenstunden beigetragen werden. Die schulorganisatorische Entscheidung der Stundenverteilung obliegt auch hier der einzelnen Schule und führt zu Veränderungen bei der Organisation des Ethikunterrichts. Dieser wird nun wahlweise einstündig oder kompakt in ausgewählten Jahrgängen zweistündig u. a. erteilt. Damit muss auch die Kooperation mit dem RU neu überlegt werden.

Nach der AV bestimmt in der Kooperation das Fach Ethik als verpflichtendes Zensurenfach die Inhalte. Einrichtung und Dauer der Kooperation bestimmt die Schulleitung mit Rückgriff auf das Schulprofil und die entsprechenden Beschlüsse der Fachkonferenz. Da der RU ein freiwilliges Fach ist, zu dem Schüler*innen bzw. deren Eltern eine eigene Anmeldung erteilen müssen, wird die Kooperation in den entsprechenden Gremien wie Schulkonferenz und GEV

besprochen, es werden entsprechende verbindliche Beschlüsse gefasst, um Planungs- und Organisationssicherheit zu gewährleisten.

Insbesondere unter den neu hinzukommenden Schüler*innen und deren Eltern muss die Kooperation jedes Schuljahr wieder dargestellt und beworben werden. Mittlerweile kennen nämlich die meisten der Schüler*innen an den Oberschulen den RU nicht mehr, da sie ihn in ihrer Grundschulzeit entweder nicht besucht haben oder das Fach nicht angeboten wurde. Doch auch für die Schüler*innen und deren Eltern, die den RU in der Grundschule besucht haben, bedeutet die Kooperation eine Umstellung des gewohnten Unterrichts verbunden mit der Sorge, inwieweit denn der RU in der Kooperation noch als RU identifiziert werden kann. Neben der Frage der Einrichtung der Kooperation berührt diese auch die Rolle und den Status der RU-Lehrkräfte, denn sie müssen sich immer an den Erfordernissen des Faches Ethik, der jeweiligen Curricula und der Schulleitungen orientieren.

Im Wesentlichen haben sich als Organisationsformen in der Kooperation Teamteaching, Modulorientierung und Projekte als durchführbar und erfolgreich erwiesen.

Organisationsformen:

Teamteaching: Ethiklehrkraft und RU-Lehrkraft bestimmen gemeinsam die Phasen der Kooperation über ein gesamtes Schuljahr. Die Inhalte des Ethikunterrichtes werden durch die Inhalte des RU unterstützt, hierbei unterliegen Themenbestimmung und die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts den verantwortlichen Ethiklehrkräften. Teamteaching ermöglicht eine vielfältige methodische Erarbeitung der Themen, da z. B. Gruppenarbeiten oder Anforderungen verschiedener Niveaustufen in der Lerngruppe effektiver durchgeführt werden können. Voraussetzung für ein Teamteaching ist eine verlässliche und vertrauensvolle kollegiale Zusammenarbeit der Unterrichtenden.

Modulorientierung: Die RU-Lehrkraft entwickelt zu einzelnen Themen des Ethikunterrichtes im Rückgriff auf den RLP für den RU eigene Lernmodule im Umfang von ca. 4–6 Unterrichtsstunden. Die Ethiklehrenden greifen auf diese Module zurück, die RU-Lehrenden unterrichten selbstständig.

Projekte: Die RU-Lehrkräfte entwickeln zu spezifischen Themen des Ethik-RLP, insbesondere zu interreligiösen und -kulturellen Fragestellungen, mehrere hintereinander stattfindende Projektstage, die mit dem Besuch außerschulischer Lernorte verbunden sind und Gespräche mit Vertreter*innen verschiedener Religionen und Kulturen beinhalten.

In einer gelungenen Kooperation zwischen Ethik und RU können sich für Schüler*innen Lernzusammenhänge ergeben, die die Beschäftigung mit den Wert- und Glaubensvorstellungen in Politik und Gesellschaft vertiefen, denn zwei Lehrer*innen mit ihren jeweiligen Fachkompetenzen eröffnen allein schon durch die Struktur der Kooperation ein Lehr- und Lerngespräch, das für Schüler*innen beispielhaft und motivierend für eine Diskussionsbeteiligung ist.

Wie können, sollen und dürfen sich unter den Bedingungen der Kooperation die Lehrkräfte positionieren? Das Schulgesetz schreibt in § 12¹: „Es wird weltanschaulich und religiös neutral unterrichtet.“

Und weiter in § 67 (3)¹: „Die Lehrkräfte müssen unbeschadet ihres Rechts, im Unterricht die eigene Meinung zu äußern, dafür sorgen, dass auch andere Auffassungen, die für den Unterrichtsgegenstand im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule erheblich sind, zur Geltung kommen. Jede einseitige Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler ist unzulässig.“

Lehrer*innen dürfen unter Beachtung des Überwältigungsverbots und des o. g. Kontroversitätsgebots im Hinblick auf Urteilsbildung

durchaus ihre Meinung im Unterricht mitteilen, in der AV wird einer abträglichen Haltung gegen Religionen und Weltanschauungen sogar eine dezidierte Absage erteilt: „Unbeschadet ihres Rechts, im Unterricht die eigene Meinung zu äußern, müssen auch diejenigen Lehrkräfte, die keinen Religionsunterricht erteilen, gemäß dem der Vorschrift des § 1 des Schulgesetzes immanenten Toleranzgebot abträgliche Äußerungen über religiöse oder weltanschauliche Auffassungen anderer im Unterricht unterlassen.“²

Die Religionslehrer*innen sind ebenfalls hieran gebunden, allerdings qua Konfession bereits positioniert. Wie im RLP dargelegt, dient die kritisch-reflektierte Positionierung religionspädagogisch einem Dialog, der die Schüler*innen in der Meinungs- und Handlungsfindung zu ethischen Fragestellungen unterstützt.

Eine Kooperation zwischen Ethik und Religion, die einen Lernzusammenhang zwischen kulturellen, religiösen und ethischen Fragestellungen herstellt und hierzu auch Lerngespräche zwischen allen am Unterricht Beteiligten initiieren kann, ist durch die vertiefte Inhaltsvermittlung gekoppelt mit einer motivierenden Reflexion und dem Einüben des Austauschs von Argumenten ein wichtiger Baustein in der Demokratiebildung. Sie ist insofern besonders zu betonen, da sich die Schüler*innen nach ihrem Schulleben aller Wahrscheinlichkeit nach ausbildungs- und berufsbedingt nicht mehr in einem derart heterogenen Meinungsspektrum befinden werden, wie in der öffentlichen Schule.

Quellen:

- 1 Schulgesetz von Berlin: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SchulGBEV80IVZ> (letzter Abruf am: 14.09.2025)
- 2 Ausführungsvorschrift für den Religions- oder Weltanschauungsunterricht vom 25.11.2022, geändert durch VV vom 06.05.2024: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/av-reli-weltanschauung.pdf> (letzter Abruf am: 14.09.2025)
- 3 https://de.wikipedia.org/wiki/Volksentscheid_%C3%BCber_die_Einf%C3%BChrung_des_Wahlpflichtbereichs_Ethik/Religion (letzter Abruf am: 14.09.2025)
- 4 Rahmenlehrplan Teil C für das Fach Ethik in den Jahrgangsstufen 7–10: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplan-projekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Ethik_2015_11_10.pdf (letzter Abruf am: 14.09.2025)
- 5 Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10, 2., überarbeitete Auflage 2024: <https://akd-ekbo.de/wp-content/uploads/EKBO-Rahmenlehrplan-Religionsunterricht.pdf> (letzter Abruf am: 14.09.2025)
- 6 Fachbriefe Ethik: <https://fachverband-ethik-berlin.de/download-bereich/fachbriefe/> (letzter Abruf am: 14.9.2025)

Die Leitsätze des „Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung“¹

Veröffentlicht durch die EKD im Januar 2025²

Die folgenden Grundsätze zur Positionalität der Inhalte und Akteure religiöser Bildung stellen einen Konsent dar, an dem sich die Religionslehrer:innenbildung und die schulische Praxis des katholischen und des evangelischen Religionsunterrichts ausrichten. Damit steht neben dem *Beutelsbacher Konsens für die Politikdidaktik* (1976) und dem *Dresdener Konsens für die Philosophie- und Ethikdidaktik* (2016) nun ein Orientierungstext für die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre zur Verfügung, der zugleich der besonderen rechtlichen Stellung des Religionsunterrichts Rechnung trägt.

Als einziges Schulfach ist der Religionsunterricht im Grundgesetz (GG) verankert. Gemäß Art. 7 Abs. 3 GG wird dieser Unterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt. Art. 7 Abs. 3 GG ist im Zusammenhang mit der in Art. 4 GG zugesicherten Glaubens-, Gewissens- und Religionsfreiheit zu interpretieren: Allen Lernenden beziehungsweise bei nicht religionsmündigen Schüler:innen allen Eltern, die diesen Unterricht für ihre Kinder wünschen, wird die positive Religionsfreiheit durch Teilnahme am Religionsunterricht garantiert; die negative Religionsfreiheit bleibt dadurch gewahrt, dass eine Abmeldung vom Religionsunterricht möglich ist. Als ordentliches Lehrfach tritt der

Religionsunterricht dabei gleichberechtigt neben die anderen Fächer des schulischen Fächerkanons. Er wird jeweils gemeinsam von den Religionsgemeinschaften und dem Staat verantwortet. Dieses Zusammenspiel lässt aber immer wieder Fragen nach der religiösen und theologischen Positionalität der Akteure religiöser Bildung aufkommen.

Positionalität nennt man die spezifische, auch konfessionsbezogene Haltung innerhalb eines Fachdiskurses von Subjekten, Lerngegenständen und Institutionen zu einem Sachverhalt, die begründet werden kann, nicht zufällig ist und längerfristig zur Verfügung steht. Positionalität wird im Kontext von *Rahmenbedingungen* (Art. 7 Abs. 3 GG, Missio-/Vokationsordnungen etc.), auf *Akteursebene* (Lehrer:innen, Schüler:innen, Eltern etc.), auf *Gegenstandsebene* (Bekennnistraditionen, religiöse Praxis etc.) und auf *didaktischer Ebene* (Unterrichtsgestaltung, Ziele etc.) relevant.

Theologische Positionalität im Kontext von religiöser Bildung soll an dieser Stelle in *vier Leitsätzen* geklärt werden. Grundlegend ist dafür die Unterscheidung zwischen Religion (als kulturelle Praxis) und Theologie (als wissenschaftliche Reflexion religiöser Praxis).

¹ Der vorliegende Text wurde von folgenden Gremien angenommen: Evangelisch-theologischer Fakultätentag und Konferenz der Institute für Evangelische Theologie am 14. Oktober 2023, Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik am 14. September 2024, Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik am 20. September 2024. Weitere Gremien und Verbände sind eingeladen, ihm ebenfalls beizutreten. Erarbeitet wurde der Text von einer evangelisch-katholischen Arbeitsgruppe, der folgende Personen angehörten: Prof. Dr. Britta Baumert (Frankfurt/M.), Oberlandeskirchenrätin Dr. Kerstin Gäfgen-Track (Hannover), Prof. Dr. Judith Gärtner (Rostock), Ordinariatsrätin Susanne Orth (Freiburg i. B.), Oberkirchenrat Matthias Otte (Hannover), Dr. Bernadette Schwarz-Boenneke (bis Okt. 2023 Köln), Landeskirchenrat Prof. Rainer Timmer (Bielefeld), Dr. Andreas Verhülsdonk (Bonn), Prof. Dr. Jan Woppowa (Paderborn), Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Siegen).

² Wir geben den Text des Koblenzer Konsent hier ungekürzt wider – veröffentlicht wurde er unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Text_Koblenzer_Konsent_zur_evangelischen_und_katholischen_Religionsdidaktik_2025.pdf (letzter Abruf am 11.10.2025).

POSITIONALITÄT ZEIGT SICH IN MEINEM RELIGIONSUNTERRICHT ...

an meiner Authentizität. Wir können nur über unseren Glauben sprechen, wenn wir auch über uns selbst sprechen und so ermutige ich meine Schüler*innen stets dazu, über sich selbst nachzudenken und gehe diesen spannenden Weg mit ihnen gemeinsam, mit Lachen, Fühlen, Zweifeln und auch mal mit Fehlern.

Saari Olschewski, Käthe-Kruse-Grundschule, Berlin-Lichterfelde

1. Positionalität und Perspektivität erkennen lassen (Transparenzgebot):

Die Erteilung von evangelischem und katholischem Religionsunterricht erschöpft sich auf Seiten der Lehrer:innen nicht in der Umsetzung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, kirchlicher und ministeriell-organisatorischer Vorgaben, sondern erfolgt in pädagogischer Freiheit und theologisch begründeter Selbstverortung. Dies bedeutet, dass Religionslehrer:innen nicht nur fachwissenschaftliche, hermeneutische, kommunikative und didaktische Fertigkeiten benötigen, sondern auch erkennbare religiöse und theologische Standpunkte vertreten und in ihrer Genese und in möglichen Geltungsbereichen transparent machen müssen. Dies steht im Einklang mit den Grundlagen des katholischen und des evangelischen Religionsunterrichts; beiden Fächern geht es um eine transparente und aufgeklärte Positionalität. Eine religiöse Bildung, die ihre Positionen offenlegt, dient sowohl dem differenzierten Kennenlernen als auch der (theologischen) Reflexion religiöser Tradition und Praxis in Geschichte und Gegenwart. Sie bedient sich eines offenen und zugleich engagierten Diskurses im religiös-weltanschaulichen Pluralismus, ist dem Geist von Demokratie, Menschenwürde und Gleichberechtigung verpflichtet und fordert vernünftige Reflexion. Dabei zollt sie der legitimen Vielfalt alternativer Positionen Respekt und ist sich der bleibenden Fraglichkeit, Perspektivität und Subjektivität des eigenen religiösen und theologischen Standpunkts bewusst. Von den Lernenden soll die Positionalität der Lehrenden als transparent wahrgenommen werden können.

2. Kontroversität fördern (Kontroversitätsgebot):

Die prinzipielle Kontroversität des religiös-weltanschaulichen Pluralismus der modernen Gesellschaft und deren freiheitlich-demokratische Grundordnung erfordern es, einen eigenen Standpunkt einzunehmen, kritisch Position zu beziehen, Alternativen wahrzunehmen und Argumente über die individuellen Daseins- und Wertorientierungen im vernünftigen Diskurs auszutauschen sowie auf ihre Begründungen hin zu prüfen. Damit werden ein Pluralismus der Beliebigkeit vermieden, Pluralitätsfähigkeit

erlernt, Ambiguitätstoleranz kultiviert und der Umgang mit Ambivalenzen des eigenen Lebens und dem Leben anderer geschult. Der Religionsunterricht ist deshalb so zu gestalten, dass zentrale, auch voneinander abweichende Positionen und ihre Begründungen im Unterricht behandelt werden.

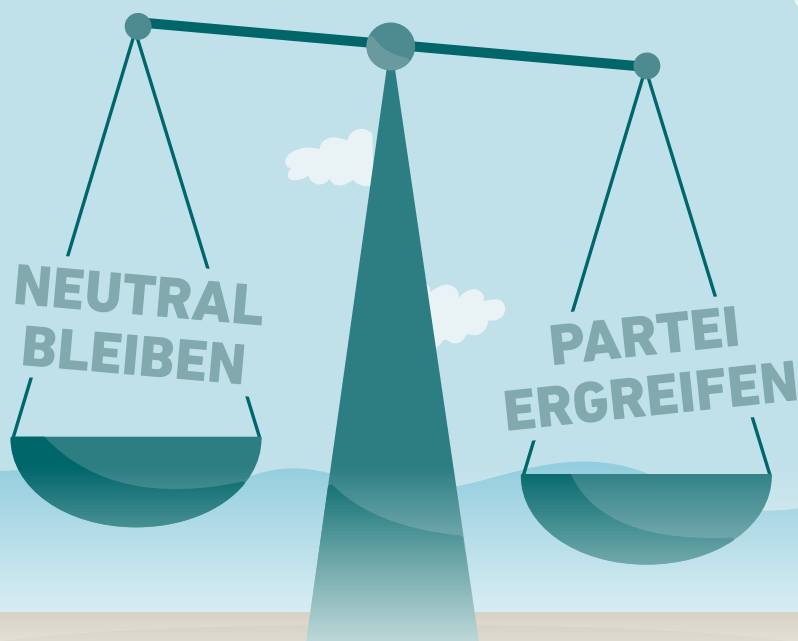
3. Respektvolle Kommunikation einüben (Respektgebot):

Im evangelischen und im katholischen Religionsunterricht soll respektvoll mit anderen Menschen auch über differente Positionen kommuniziert werden. Dies gilt für den Umgang der Lehrenden mit den Lernenden, den Umgang der Lernenden untereinander sowie den respektvollen Umgang mit religiösen Zeugnissen und Positionen in den Lerngegenständen. Auf diese Weise ist die respektvolle Kommunikation als eine diskursive Grundhaltung einzuüben und in ihrer Wirkung zu behandeln.

Aus dem Respektgebot resultiert ein *Vereinnahmungs- und Überwältigungsverbot*. Mechanismen der Suggestivität sollen durchschaubar gemacht werden. Auf diese Weise wird allen Positionen, die dies selbst nicht beachten, eine Grenze gesetzt.

4. Urteils- und Handlungsfähigkeit ausbilden (Orientierungsgebot):

Grundlegendes Ziel des katholischen und des evangelischen Religionsunterrichts ist die kritische Bildung der Urteils- und Handlungsfähigkeit der Schüler:innen im Blick auf eigene Erfahrungen und im Umgang mit Religion als Aspekt humaner Deutungskultur, als geschichtlich gewordenen plurales Phänomen, als prägender Kulturfaktor, als bedeutsames sinnstiftendes beziehungsweise identitätsförderndes Angebot und als gesellschaftliche Größe. Im evangelischen und im katholischen Religionsunterricht werden die einzelnen Schüler:innen auf ihrem Weg zu religiös aufgeschlossenen und handlungsfähigen Persönlichkeiten („Subjektwerdung“) begleitet sowie fordernd und fördernd angeregt, ein eigenes Orientierungswissen auszubilden und in ihrer lebensweltlichen Praxis anzuwenden.



Neutral bleiben oder Partei ergreifen: Wie können, sollen, dürfen, müssen Lehrkräfte sich positionieren?

Beutelsbacher Konsens und Koblenzer Konsent

Ulrike Häusler, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Religionspädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Henning Schluß, Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Einleitung

Die Frage, ob und wie Lehrpersonen sich in der Schule positionieren dürfen, sollten oder gar müssen, wird dieser Tage wieder viel diskutiert. Mit sogenannten „Meldeportalen“, auf denen besorgte Bürger*innen Lehrpersonen melden sollen, die gegen ein vorgebliches Neutralitätsgebot verstoßen würden, hat die AfD einem Thema zusätzliche Brisanz gegeben, das nicht wenige Lehrkräfte nachhaltig verunsichert (vgl. <https://www.gew.de/die-meldeportale-der-afd>). Aber auch jenseits solcher Aktionen sind die Herausforderungen zur Frage der Positionalität von Lehrkräften hoch. Nicht nur in Bezug auf extremistische Parteien, sondern auch angesichts weiterer Problemlagen wie Wissenschaftsfeindlichkeit, z. B. in Bezug auf die Erderhitzung oder Viruserkrankungen, angesichts religiöser Fundamentalismen, die auch auf die Schule ausstrahlen, wenn es z. B. um die Teilnahme am Schwimmunterricht oder den Inhalt des Biologieunterrichts geht, und angesichts von Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Rassismus, Sexismus und Gewaltverherrlichung wird die Frage der Positionalität für viele Lehrkräfte dringlicher: Wie soll ich mich hier positionieren? Soll ich mich überhaupt positionieren? Darf ich das überhaupt? Zugleich begleitet diese Frage die Schule im demokratischen Rechtsstaat schon länger und es wurden Antworten gefunden. Die bekannteste und wohl auch bedeutendste Antwort für den schulischen Bereich ist der „Beutelsbacher Konsens“ von 1976, an dessen (Wirkungs-) Geschichte zunächst erinnert werden soll, bevor die im „Koblenzer Konsent“ von 2024 formulierten Grundsätze für religiöse Bildung in der Schule vorgestellt und diskutiert werden.

Beutelsbacher Konsens: Geschichte, Inhalt, Relevanz

Das Merkwürdigste am Beutelsbacher Konsens ist, dass es ihn eigentlich gar nicht gibt – jedenfalls nicht so, wie man sich das landläufig vorstellt, dass Entscheidungsträger*innen zusammensitzen und sich gemeinsam auf einen Konsens, meist als kleinster gemeinsamer Nenner oder akzeptabler Mittelweg, einigen. Zwar haben Siegfried Schiele und Herbert Schneider als Leiter von Landeszentralen für politische Bildung Politikdidaktiker aller Couleur 1976 nach Beutelsbach eingeladen, diese haben auch über politische Bildung diskutiert, aber kein Abschlussdokument oder dergleichen verabschiedet.

Hintergrund war der sogenannte Richtlinienstreit, der Anfang der 1970er Jahre in der Bundesrepublik tobte. Während SPD-geführte Bildungsministerien dazu neigten, Rahmenpläne für den Politikunterricht herauszugeben, die die politische Emanzipation der Schüler*innen offensiv zum Ziel hatten, neigten konservative Bildungsminister dazu, vor allem eine politische Institutionenkunde ins Zentrum des Politikunterrichts zu stellen und den Erhalt ebendieser Institutionen auf Dauer stellen zu wollen. Seinen Höhepunkt erreichte dieser Konflikt in der Auseinandersetzung um die hessischen Rahmenrichtlinien von 1972.

Die Grundlage, zu der Schiele und Schneider die Kollegen (es waren, wie die Bildungsminister, nur Männer) einluden, war das Grundgesetz. Auf dessen Basis galt es, sich über Ziele, Möglichkeiten und

Grenzen des Politikunterrichts zu verständigen. Dieser Verständigungsprozess gelang, allerdings ohne verschriftlichtes Ergebnis.

Das Ergebnis formulierten Schneider und Schiele nach der Tagung gemeinsam in den bekannten drei Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses: 1. Überwältigungsverbot, 2. Kontroversitätsgebot, 3. Schüler*inneninteresse (vgl. Beutelsbacher Konsens, 1976). Die ersten beiden Grundsätze hängen dabei eng miteinander zusammen, denn das Indoktrinationsverbot soll auch dadurch gewährleistet werden, dass Positionen, die in der wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Debatte kontrovers sind, auch in der Schule als kontrovers dargestellt werden. Dass dabei immer exemplarisch ausgewählt werden muss, ist durch die Notwendigkeit der didaktischen Reduktion begründet, darf aber nicht zu einer verfälschenden Verkürzung der Darstellung führen. Das Überwältigungsverbot bedeutet dabei ausdrücklich nicht, dass die Lehrperson keine Position beziehen dürfe, sondern im Gegenteil, dass sie die Werte und Normen des Grundgesetzes vertritt, aber auch diese kritisch reflektieren kann und dazu anleitet, wiederum aber in den Grenzen des demokratischen Rechtsstaates. Auch das Grundgesetz ist damit nicht der Diskussion entzogen, sondern ist vielmehr Garant und Bedingung der Möglichkeit von überwältigungsfreiem Unterricht. Die Lehrpersonen können und sollen also zweifach Position beziehen. Einmal sollen sie ihre eigene Position durchaus markieren und dürfen sie zu erkennen geben, zugleich kann und muss von ihnen aber auch erwartet werden, dass diese Positionen mit den Grundsätzen des demokratischen Rechtsstaates übereinstimmen. Ein Beispiel, das diesbezüglich Fragen aufwirft, ist, wie es zu bewerten wäre, wenn eine Person wie Björn Höcke, ein beurlaubter verbeamteter Lehrer, in den Schuldienst zurückkehren wollte.

Der dritte Grundsatz gerät dahinter schnell etwas in Vergessenheit: die Frage des Schüler*inneninteresses. Damit ist nicht gemeint, dass nur das gemacht wird, was die Schüler*innen interessiert, sondern dass der Stoff so aufbereitet werden muss, dass er ihre Lebenswirklichkeit trifft und für diese in ihrem jetzigen oder dann politisch mündigen Leben relevant wird.

Besonders relevant ist der Beutelsbacher Konsens aber deshalb geworden, weil er sehr schnell über die politische Bildung hinaus Bedeutung erlangt hat und mittlerweile als Grundlagendokument für das Schulwesen überhaupt und oft sogar für das Bildungssystem als solches gilt. Es dürfte einmalig sein, dass ein fachdidaktischer Text eine solche generelle Relevanz entfaltet hat.

Koblenzer Konsent: Hintergrund, Inhalt, Perspektiven

Der Beutelsbacher Konsens war im religionspädagogischen Diskurs immer wieder ein wichtiger Referenztext, wenn auch hier das Verständnis von Positionalität anders akzentuiert ist. Angestoßen wurde der Entwurf eines Papiers zur Positionalität im Kontext religiöser Bildung durch die Nachfrage verschiedener Religionslehrpersonen an den Vorstand der Konferenz der Institute für

Evangelische Theologie (KIET), ob der Beutelsbacher Konsens auch für Religionspädagogik und Religionsunterricht gelten könne. Der Vorstand der KIET erstellte daraufhin eine Diskussionsvorlage, die in einschlägigen evangelisch-theologischen und kirchlichen Gremien, Konferenzen und Fachverbänden diskutiert und kommentiert wurde. Im Rahmen einer Tagung in Koblenz im September 2022 erfolgten weitere Diskussionen und Abstimmungen des nun "Koblenzer Konsens" genannten Papiers durch die Mitglieder der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR) und der KIET und anschließend durch die Mitglieder des Evangelisch-theologischen Fakultätentages (E-TFT). Nach Annahme des „Koblenzer Konsenses“ durch KIET und E-TFT im Oktober 2023 wurde dieser mit dem Ziel einer ökumenischen Öffnung noch einmal überarbeitet. Um die Annahme durch viele Akteur*innen niedrighwelliger zu gestalten, wurde in diesem Zuge aus dem *Konsens* als einer Einigung, der alle zustimmen, ein *Konsent*, also eine Einigung, die niemand ablehnt. Nach der Verabschiedung des „Koblenzer Konsentes“ im September 2024 durch die evangelische und die katholische Fachgesellschaft für Religionspädagogik, d. h. die GwR und den Arbeitskreis für Religionspädagogik und Katechetik (AKRK), wurde das Positionspapier veröffentlicht – verbunden mit der Einladung an weitere Träger von Religionsunterricht, an Verbände und Gremien, sich anzuschließen.

Der Koblenzer Konsent versteht sich ausdrücklich als ein Orientierungstext für den Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht, der neben den Positionspapieren für die Politikdidaktik (Beutelsbach 1976) und die Philosophie- und Ethikdidaktik (Dresden 2016) steht und dabei den besonderen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in Deutschland (GG 7,3, GG 141, Vokations- und Missio-Ordnungen) Rechnung trägt. Der Text entfaltet in vier Leitsätzen, was theologische Positionalität auf Akteursebene, auf Gegenstandsebene und auf didaktischer Ebene bedeutet:

- 1. Positionalität und Perspektivität erkennen lassen (Transparenzgebot):** Religionslehrpersonen sollen erkennbar ihre religiösen und theologischen Standpunkte vertreten und offenlegen, um einen diskursorientierten und reflektierten religiösen Bildungsprozess zu ermöglichen.
- 2. Kontroversität fördern (Kontroversitätsgebot):** Im Religionsunterricht müssen zentrale, aber auch abweichende Positionen thematisiert werden, um Pluralitätsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz einzuüben.
- 3. Respektvolle Kommunikation einüben (Respektgebot):** Im Religionsunterricht sollen respektvolle Kommunikation auch im Umgang mit differenten Positionen eingeübt und Mechanismen der Suggestivität durchschaubar gemacht werden. Aus dem Respektgebot folgt ein Vereinnahmungs- und Überwältigungsverbot.
- 4. Urteils- und Handlungsfähigkeit ausbilden (Orientierungsgebot):** Der Religionsunterricht zielt auf die Urteils- und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen im Umgang mit Religion als Deutungsangebot.

Der Koblenzer Konsent im Spiegel anderer Konsense und Konsente

Der Koblenzer Konsent ist nicht das einzige vom Beutelsbacher Konsens inspirierte fachdidaktische Positionspapier. Hier sollen zwei weitere für den religionspädagogischen Diskurs relevanten Papiere kurz vorgestellt werden:

Der oben schon erwähnte „Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht“ von 2016 formuliert vier Grundsätze: 1. Stärkung der Urteilskraft, 2. Gebot der Kontroversität, 3. Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität, 4. Bewusstsein von Suggestivität (Dresdner Konsens, 2016). Die Orientierung des philosophiedidaktischen Papiers am Beutelsbacher Konsens ist offensichtlich. Allerdings ist mit der Einfügung eines ausdrücklichen Neutralitätsgebotes im 3. Grundsatz eine klare Abweichung vom Beutelsbacher Konsens und ein entscheidender Unterschied zum Koblenzer Konsent festzuhalten. Ob ein solches „Neutralitätsgebot“ wirklich hilfreich ist oder nicht vielmehr der Positionslosigkeit oder jedenfalls dem Verbergen der eigenen Position und damit auch dem Entziehen dieser aus dem Diskurs zuträglich ist, und damit gerade die von Hannah Arendt geforderte 'Verantwortung für Kind und Welt' unmöglich macht, sollte kritisch reflektiert werden (Arendt, 1994, S. 266f.) Auch Ethiklehrkräfte dürfen und sollten in ihrer eigenen, auch weltanschaulichen, Positionalität erkennbar sein, sofern sie fair auch andere Anschauungen von Welt vorstellen und diskutieren. Gerade dies ist ja eine der Fähigkeiten, die das Fach ausprägen helfen soll – einen fairen Dialog angesichts unterschiedlicher Positionen zu führen – und zugleich ein Engagement für unsere gemeinsame Welt.

Der Dresdner Konsens hat auch in den religionspädagogischen Bereich gewirkt und einen Anstoß gegeben, Prinzipien für nicht-politische Bildung zu formulieren. So entstand als Ergebnis einer Fachtagung in der Katholischen Akademie Schwerte im März 2022 der Schwerter Konsent. Dieser formuliert sechs handlungsleitende Prinzipien für christlich-religiöse Bildung in der Schule. Diese sogenannten 3k3p-Prinzipien bestimmen, dass Religionsunterricht kontrovers, kritisch, konstruktiv, positionell, partizipatorisch und praktisch sein solle. Der Schwerter Konsent möchte die machtkritische Perspektive stärken und einen kontroversen Fachdiskurs anregen. Im Vergleich dazu bietet der Koblenzer Konsent eine größere Breite an Perspektiven. Beide Papiere verstehen sich als ökumenisch und können im Anschluss an Herbst/Zimmermann (2024, S. 180) als komplementäre Zugriffe auf ein Problem bezeichnet werden.

Ein Alleinstellungsmerkmal des Koblenzer Konsentes ist der breite Mitwirkungs- und Aushandlungsprozess, der nun eine ebenfalls breite Rezeption der vier Leitsätze erwarten lässt.

Allen vorgestellten Papieren ist die Aufnahme des Kontroversitätsprinzips gemeinsam, dessen Umsetzung und Grenzen sich somit auszeichnet für eine fächerübergreifende Verständigung in der Schule eignen. Dabei ist einsichtig, dass antidemokratische und menschenverachtende Positionen keinen gleichwertigen Stellenwert beanspruchen dürfen. Dennoch muss ein unterrichtlicher Rahmen gefunden

werden, der ihre Bearbeitung ermöglicht, um Ursachen, z. B. von Antisemitismus und Rassismus, zu ergründen sowie Moralisierungen und Diskursausschlüsse nach Möglichkeit zu vermeiden. Angesichts zunehmend auseinanderklaffender und sich voneinander separierender Kommunikationsblasen, zwischen denen die Verständigung immer schwerer fällt, erscheint uns allerdings die Formulierung des Kontroversitätsgebots im Koblenzer Konsent „Kontroversität fördern“ bedenklich. In ihrem Buch „Triggerpunkte“ untersuchen Steffen Mau, Thomas Lux und Linus Westheuser gerade solche Diskurse, die die Gesellschaft unversöhnlich zu spalten scheinen. Sie können nachweisen, dass die Positionen dabei oft nicht so unversöhnlich sind, wie sie scheinen (vgl. Mau/Lux/Westheuser, 2023). Deshalb sollte es auch im Religionsunterricht keineswegs darum gehen, gesellschaftliche Kontroversen noch zusätzlich zu fördern, wie die zitierte Formulierung nahelegt, sondern sie abzubilden und auch zu zeigen, wie Gesprächsfähigkeit in der Kontroversität einzelner Positionen erhalten bleibt und gestärkt werden kann.

Fazit

Neutral bleiben? Nein. Das ist nach dem ersten Leitsatz des Koblenzer Konsent für eine Religionslehrperson keine Option.

Partei ergreifen? Ja – für die Schwachen, Unterdrückten und Marginalisierten (und dies theologisch begründen können)! Nein – wenn durch meine Parteinahme eine fachliche oder didaktische Schiefelage entsteht oder einer der Leitsätze 2–4 verletzt werden.

Literatur

1. Arendt, Hannah: Die Krise in der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Piper, München 1994, S. 255–276.
2. Beutelsbacher Konsens (1976). Online unter: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> (letzter Abruf am 24.07.2025)
3. Dresdner Konsens (2016). Online unter: https://philosophie-didaktik.com/wp-content/uploads/2017/03/dresdner_konsens.pdf (letzter Abruf am 24.07.2025)
4. Herbst, Jan-Hendrik (2023). Art. Beutelsbacher Konsens. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogische Lexikon im Internet*. WiReLex. (letzter Abruf am 24.07.2025)
5. Herbst, Jan-Hendrik/Zimmermann, Mirjam (2024). Der Koblenzer und der Schwerter Konsent als Beispiele für (gelungene) Wissenschaftskommunikation? Ein tentativer Vergleich. *Theo-Web*, 23 (2), S. 171–191. (letzter Abruf am 24.07.2025)
6. Koblenzer Konsent (2024). Online unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Text_Koblenzer_Konsent_zur_evangelischen_und_katholischen_Religionsdidaktik_2025.pdf (letzter Abruf am 24.07.2025)
7. Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westheuser, Linus: *Triggerpunkte – Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp, Berlin 2023.
8. Schwerter Konsent (2022). Online unter: <https://www.kommende-dortmund.de/aktuelles/schwerter-konsent> (letzter Abruf am 24.07.2025)

Juristische Anmerkungen

zur religiösen Neutralität in der öffentlichen Sphäre als Herausforderung

Prof. Dr. Ansgar Hense, Direktor des Instituts für Staatskirchenrecht der Diözesen Deutschlands

Religiöse Symbolik im öffentlichen Raum wird keineswegs von allen geduldet. Vielfach ist die Präsenz von Religiösem Anlass für Konflikte. Die Entscheidung des Bayerischen Verwaltungsgerichts zu einem Kreuzifix im Eingangsbereich einer staatlichen Schule vom 8. Juli 2025 stellte fest, dass dies die Glaubensfreiheit zweier Schülerinnen in nicht gerechtfertigter Weise verletze und demnach zu entfernen sei. Das Bundesverwaltungsgericht 2024 hatte demgegenüber den bayerischen Kreuz-Erlass von 2018, der die Anbringung eines Kreuzes in jedem Dienstgebäude des Freistaats anordnete, nicht beanstandet. Bemerkenswert ist, dass kirchliche Autoritäten über diesen Kreuz-Erlass keineswegs ungeteilt erfreut gewesen sind. Nicht nur christliche Symbolik wird kontrovers beurteilt. In weit größerem Maße löst das islamische Kopftuch – in seinen unterschiedlichen Varianten – erhebliche Konflikte aus. Veranlasst durch die Kopftuch-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts 2003 wurden bis heute eine Reihe von gesetzlichen Regelungen verabschiedet, die Regeln zur Zulässigkeit religiös motivierter Kleidung/Kleidungsstücke treffen. Die anfänglich teilweise noch mit einer Privilegierung insbesondere christlicher und jüdischer Religionssymbolik verbundenen gesetzlichen Regelungen haben die Streitigkeiten aber keineswegs abschließend geklärt, geschweige denn befriedet. Derartige Bevorzugungen hat das Bundesverfassungsgericht in seiner zweiten Kopftuch-Entscheidung vom 27. Januar 2015 kassiert. Der Erste Senat des Bundesverfassungsgerichts sah anders als das Urteil des Zweiten Senats aus dem Jahr 2003 eine abstrakte Gefahr nicht als ausreichend an, um das Kopftuchtragen zu untersagen. Vielmehr verlange die öffentliche Gemeinschaftsschule einen angemessenen Ausgleich zwischen den widerstreitenden Rechtsgütern Glaubensfreiheit der Kopftuchträgerin, der negativen Religionsfreiheit der Schüler*innen u. a., dem religiösen Erziehungsrecht der Eltern und dem staatlichen Neutralitätsgebot. Es müsse also eine konkrete Gefährdung oder Störung des Schulfriedens vorliegen. Diese Entscheidung ist – aus vielerlei Gründen – kontrovers praktisch wie wissenschaftlich diskutiert worden. U. a. wurde kritisiert, dass die Schule vor Ort mit der Konfliktbewältigung allein gelassen werde, da es bei der Gesetzesanwendung immer auf die Umstände des konkreten Einzelfalls ankomme, während eine abstrakte Vermutung nicht ausreiche, dass das Kopftuchtragen konfliktträchtig sei. In der dritten Kopftuch-Entscheidung des Karlsruher Gerichts vom 14. Januar 2020 ist demgegenüber wieder die gesetzgeberische Einschätzungsprärogative hervorgehoben worden, Beamten*innen – im konkreten Fall einer Rechtsreferendarin – ist etwa aus Gründen der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates und der Funktionsfähigkeit der Rechtspflege das Tragen des Kopftuchs zu untersagen. Mittlerweile strikt untersagt ist die Verhüllung des Gesichts aus religiösen Gründen (sog. Burka-Verbot).

Diese verdichteten Hinweise zur Rechtsentwicklung in den letzten zwei Jahrzehnten verdeutlichen verschiedene Dilemmata, die sich letztlich auch in Berlin und beim sog. Neutralitätsgesetz von 2005 zeigen. Dieses Gesetz untersagt Beamten*innen und Lehrkräften an den öffentlichen Schulen, auffallende religiös- oder weltanschaulich geprägte Kleidungsstücke zu tragen. In der Literatur wurde in solcher Gesetzgebung eine Entscheidung weniger für eine offene, der Religion gegenüber freundliche Neutralität gesehen als vielmehr – möglicherweise nicht beabsichtigt – für einen staatlichen Laizismus. Der nicht einfach zu definierende Neutralitätsgrundsatz bedeutet weder eine Indifferenz und Abwehr des Staats gegenüber dem Religiösen, noch eine Identifikation mit einer bestimmten religiösen Richtung. Schon 2015 ist die Berliner Rechtslage vom Wissenschaftlichen Parlamentsdienst des Berliner Abgeordnetenhaus als verfassungsrechtswidrig problematisiert worden. Erst eine Entscheidung des Bundesarbeitsgerichts aus dem Jahr 2020 machte deutlich, dass die bisherige Regelung, die sämtliche religiöse Symbolik ausnahmslos untersagte, verfassungsrechtlich nicht zu halten ist. Da die dagegen gerichtete Urteilsverfassungsbeschwerde des Landes Berlin vom Bundesverfassungsgericht 2023 nicht angenommen worden ist, ist die Pflicht zur Nachbesserung der Rechtslage überdeutlich geworden. Der Gesetzentwurf der Regierungsfraktion vom Juli 2025 trägt der eingangs referierten und vom Bundesverfassungsgericht vorgespurten Rechtslage deutlich Rechnung. Das Tragen religiöser Symbole bzw. Kleidungsstücke ist nur noch bei konkreten Gefährdungen des Schulfriedens oder staatlicher Neutralität untersagbar. Zu entscheiden darüber hat die staatliche Schulaufsichtsbehörde, so dass der Schulleiter vor Ort nicht allein mit der Entscheidung belastet ist.

Bei allen Unwägbarkeiten von Einzelfallentscheidungen, der Anwendung unbestimmter Rechtsbegriffe wie „Schulfrieden“ oder verfassungsrechtlicher Argumentationsfiguren wie dem Grundsatz religiös-weltanschaulicher Neutralität zeigt sich an der Rechtslage, dass die religionsverfassungsrechtliche Ordnung des Grundgesetzes Puristen, die alles Religiöse aus dem öffentlichen Raum verbannen wollen, ebenso eine Absage erteilt wie denjenigen Religionskritikern, die religiöse Symbolik per se unter Gefahrenverdacht stellen. Das Religiöse wird in seiner Positionalität durchaus in staatliche Kontexte integriert, ohne dass dies grenzenlos zulässig wäre. Einmal mehr zeigt sich: Freiheit ist anstrengend, für diejenigen, die sie ausüben, aber auch für die, die sie zu tolerieren haben.

Nachruf für

Hans-Hermann Wilke

Philipp Enger und Matthias Hahn

Eine Sache ließ Hans-Hermann Wilke – entgegen seinem grundsätzlich freundlichen und zugewandten Naturell – regelrecht zornig und scharf werden: Wenn man versehentlich seinen zweiten Vornamen mit zwei „r“ schrieb – Herrmann. Er verbat sich diese herrische Fehldeutung seines Namens und wies alle herrenhafte Attitüde von sich.

Hans-Hermann Wilke, am 2.5.1941 in Angermünde geboren, war zutiefst geprägt von der sozialdemokratisch angeführten Bildungsrevolution der 70er Jahre: Mündigkeit, Chancengleichheit und Offenheit der Gesellschaft waren die Ziele seiner Pädagogik. So entschied er sich nach Theologie-Studium und Vikariat nicht ins pastorale Pfarramt zu streben, sondern in die herrschaftskritische Religionspädagogik. Das Konzept eines problem- und themenorientierten Religionsunterrichts teilte er mit seinem Mentor und Freund, dem Religionspädagogen Reinhard Dross, als dessen Assistent er an der Pädagogischen Hochschule Braunschweig tätig wurde. Hans-Hermann Wilke stand vor der vermittelnden Aufgabe, mit den rebellierenden Studierenden im Gespräch zu bleiben und den akademischen Betrieb am Fachbereich aufrechtzuerhalten. Zusammen mit Reinhard Dross war Hans-Hermann Wilke gleichzeitig in der bundesweiten „Aktion Kirchenreform“ aktiv. Sein akademischer Weg führte ihn sodann als Akademischer Rat an die PH Hannover, wo er mit einer Dissertation über Friedrich Schleiermacher promovierte. Seit den 1970er Jahren bis zur Einstellung 2003 gehörte Hans-Hermann Wilke dem Direktorium von „ru – Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts“ an und prägte über Jahrzehnte Gestalt und Profil dieser sehr praxisorientierten Zeitschrift maßgeblich mit.

Nach Berlin kam Hans-Hermann Wilke 1980 und leitete 26 Jahre die Aus- und Fortbildung für Evangelische Religionslehrkräfte erst in Berlin-West und später dann für ganz Berlin und Brandenburg. Er stand zuerst dem Institut für den Katechetischen Dienst in der Charlottenburger Goethestraße vor, das bis weit in die 90er Jahre hinein das Lehrpersonal für den kirchlich verantworteten Evangelischen Religionsunterricht aus- und fortbildete. Religionsunterricht war für ihn immer auch eine Einführung in die gesellschaftliche Debatten-Kultur. Selbstverständlich geht es darum, die biblische Botschaft in den Alltag der Schüler*innen hinein und zugleich darüber hinaus zu erzählen. Und ebenso gilt es, dafür zu sorgen, dass Religionsunterricht als unverzichtbarer Bestandteil gesellschaftlicher Bildung wahrgenommen wird. Später kam dann die Notwendigkeit der Auseinandersetzung, oder besser gesagt des Sich-Zusammensetzens mit anderen Religionen und Kulturen für



ihn in den Blick: das Lernen voneinander, das Lernen miteinander. So wirkte er zwei Jahrzehnte im Arbeitskreis „Islam“ der EKIBB bzw. EKBO mit und gründete mit anderen zusammen die „Werkstatt der Religionen“.

Mit der Akademisierung 1997 wanderte die Ausbildung von Religionslehrer*innen an die Evangelische Fachhochschule, und die Fortbildung fusionierte als Pädagogisch-Theologisches Institut mit der Erwachsenenbildung im Haus der Kirche am anderen Ende der Goethestraße zum Bildungswerk der EKIBB.

Hans-Hermann Wilke wurde der Gründungsdirektor des neuen Bildungswerks und führte die beiden Teile der Zwangsehe sensibel und erfolgreich zusammen. Keine zehn Jahre später verlangten die massiven Sparmaßnahmen eine weitere Zusammenlegung im Bildungsbereich. 2006 wurden die Ev. Frauenarbeit, das Amt für Jugendarbeit, die Seelsorgeaus- und -fortbildung und das Bildungswerk zum Amt für kirchliche Dienste zusammengeführt. So wurde Hans-Hermann Wilke noch einmal für ein halbes Jahr Gründungsdirektor, diesmal des AKD, und legte das Fundament für einen gelungenen Neuanfang im Fort- und Weiterbildungsbereich der EKBO.

Hans-Hermann Wilke verstarb am 25.2.2025 nach einem langen Weg zunehmender Einschränkungen und wurde am 24.4. auf dem Friedhof an der Stubenrauchstraße bestattet. Wir erinnern uns dankbar an Hans-Hermann Wilke für sein Engagement und seine Leistungen für die Religionslehrkräfte in der EKBO.

Positionalität als Merkmal theologisch-religionspädagogischer Professionalität

Zur grundlegend überarbeiteten Fassung des EKD-Textes 96.

Der grundlegend überarbeitete EKD-Text zur „theologisch-religionspädagogische[n] Professionalität evangelischer Religionslehrer*innen“ wurde im September 2025 veröffentlicht.¹ In diesem Text wird ein differenziertes Modell dieser Professionalität im „Zusammenspiel von Professionswissen, persönlicher Haltung und Meta-Reflexivität“² entfaltet, in dem die drei Phasen der Religionslehrer*innen-Bildung konkret aufeinander bezogen werden. Der Text richtet sich sowohl an Verantwortliche in der Lehrer*innenbildung als auch an die Religionslehrkräfte selbst.

Zentral ist eine konsequente Subjektorientierung, sowohl in Bezug auf die Schüler*innen als auch auf die Lehrkräfte – das Konzept der „Co-Agency“ ist im Sinne der Selbstverantwortung, der Reflexionsfähigkeit und der Dialogbereitschaft Grundlage für die eigene professionelle Entwicklung. Dabei werden Querschnittsthemen wie Diversität und Inklusion, Digitalisierung und Demokratiebildung, konfessionelle Kooperation und interreligiöser Dialog besonders berücksichtigt.³ Im vorletzten Abschnitt werden in vier Kompetenzbereichen die vielfältigen Elemente theologisch-religionspädagogischer Professionalität übersichtlich dargestellt und miteinander verknüpft.⁴

Im Vergleich zur Fassung aus dem Jahr 2008 fällt unter anderem die Gewichtung der Positionalität von Religionslehrkräften auf – dieser Aspekt durchzieht den gesamten Text. Drei zentrale Akzente seien hier hervorgehoben:

1. Angesichts zunehmender Pluralität werde die Fähigkeit von Religionslehrkräften immer bedeutsamer, „gut begründet und zugleich gesprächsfähig eine für die Schüler*innen erkennbare Position zu beziehen“. Dies wird differenziert im Sinne einer Position

- „als Lehrkraft, die diesen Lehr-Lern-Prozess verantwortet“,
- „als Theologin bzw. Theologe, der bzw. die ‚die Sache‘ des Religionsunterrichts fachwissenschaftlich durchdrungen hat und willens ist, sich auf die Frage nach der Lebensbedeutsamkeit von Religion einzulassen“ und
- „als Mensch, der seine Person in diesem Unterricht engagiert beteiligt.“⁵

2. Grundlage einer solchen „reflektierten“ und „transparenten“ Positionalität im Sinne des Koblenzer Konsent⁶ sind die kontinuierliche Schulung der eigenen theologischen Urteilsfähigkeit und die (Weiter-)Entwicklung einer eigenen Theologie. Dies bilde „zusammen mit dem pädagogischen und unterrichtsbezogenen Ethos die innere Mitte des beruflichen Selbstverständnisses und die Basis, auf der das Professionswissen zur Geltung“ komme.⁷

3. Dabei wird auch die paradoxe Anforderung der „Antinomie zwischen Positionalität und unvoreingenommener Offenheit“ in den Blick genommen: Die Religionslehrkraft ist „gefordert, sich zur christlichen Wahrheit in ein konstruktives Verhältnis zu setzen. Zugleich sollen Pluralität und Widerstreit verschiedener Positionen in demokratischer Freiheit von Bildung und Wissenschaft Anerkennung finden, die Lehrkraft also eine Moderationsfunktion übernehmen.“⁸

Im EKD-Text 96 wird so die Bedeutsamkeit einer reflektierten und transparenten Positionalität von Religionslehrer*innen auf der Basis einer eigenen Theologie entfaltet sowie deren Reflexion und Weiterentwicklung über die Ausbildungsphasen hinaus als fortwährende Aufgabe der eigenen berufslebenslangen Bildung herausgestellt.

¹ Sie finden den vollständigen Text unter https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd-texte-96-na-professionalitaet-ev-rl-2025.pdf; die vorliegende Fokussierung auf den Aspekt der Positionalität wurde von Christoph Kilian (Studienleiter im AKD) vorgenommen.

² <https://www.ekd.de/ekd-veroeffentlicht-ueberarbeiteten-text-96-91814.htm>

³ Vgl. ebd. und im EKD-Text 96, s. Anm. 1, S. 5f.

⁴ Darin werden auch die Aspekte „Professionswissen“ und „Mehr als Professionswissen“ abgebildet und mit den Kompetenzen verknüpft.

⁵ EKD-Text 96, s. Anm. 1, S. 20.

⁶ Vgl. dazu den Beitrag von Ulrike Häusler und Henning Schluß in diesem zeitsprung auf S. 29–31.

⁷ EKD-Text 96, s. Anm. 1, S. 20.

⁸ A. a. O. S. 25f.

POSITIONALITÄT ZEIGT SICH IN MEINEM RELIGIONSUNTERRICHT ...

wenn meine Grundschulkinder mich fragen: „Frau Meinig, glaubst du an Gott?“. Dann antworte ich: „Ja, sonst würde ich diesen Beruf gar nicht machen...“

Sabine Meinig, Trelleborg-Schule Pankow



Martin Breul/Julian Tappén
Von Teekannen, Gott und Gänseblümchen. Theologische Gedankenexperimente.
 Einführung in die systematische Theologie.

Freiburg (Verlag Herder) 2023, 336 Seiten

Dies ist ein Buch für alle, die Lust haben auf theologisches Denken, genauer gesagt: auf Gedankenexperimente. Wie wäre es z. B., wenn wir als hypermoralische Maschinen geschaffen wären, die so programmiert sind, dass sie nur das ethisch-moralisch Richtige tun könnten? Oder: inwiefern lässt sich an der Sekte des „fliegenden Spaghettimonsters“ die Frage klären, was denn nun eigentlich „Religion“ ist? Mit Hilfe solcher Gedankenexperimente gelingt es den beiden Autoren, in die Grundfragen der systematischen Theologie und Religionsphilosophie einzuführen. Lehrkräften liefert es gute Unterrichtsideen und vielfältige Anstöße für das Theologisieren – Schüler*innen der Sekundarstufe II einen spannenden Einblick in die wissenschaftliche Theologie.



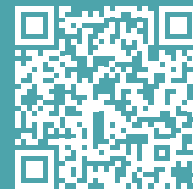
Christopher Zarnow
Wer's glaubt, wird selig?
 Was uns das Christentum heute noch sagen kann

Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2025, 191 Seiten

Theologie sollte nicht nach dem unausgesprochenen Motto verfahren: „Theologen antworten auf Fragen, die niemand gestellt hat“, so Christopher Zarnows Anspruch, sondern „Begriffe aus dem Bereich der christlichen Religion so auszulegen, dass sie in ihrer konkreten Lebensrelevanz einsichtig werden“ (S. 9). Er greift sowohl Begriffe der christlichen Tradition auf als auch Schlagworte spätmoderner religiöser Gespräche, wie „Werte“ oder „Sehnsucht“. Das Konzept geht auf eine Reihe in der Zeitschrift „Praxis Gemeindepädagogik“ zurück, sodass die Artikel einzeln und unabhängig voneinander gelesen oder pädagogisch eingesetzt werden können; sie bauen nicht aufeinander auf.

Zarnows Zielpublikum ist in der spätmodernen Populärkultur verankert und hat grundlegendes Interesse an religiösen und philosophischen Fragen, ist aber der Kirche nur lose oder distanziert verbunden. Zum Stichwort „Auferstehung“ setzt er z. B. bei Gandalfs „Höllenstein“ in Moria aus Tolkiens „Herr der Ringe“ ein und seiner Rückkehr als weißer Zauberer am Waldrand von Fangorn. Dem stellt er die Bild- und Schmucklosigkeit der Auferstehungsüberlieferung bei Paulus und in den Evangelien gegenüber. Er landet schließlich beim symbolischen Verständnis der Auferstehung und der Emmaus-Geschichte: „Die Auferstehung Jesu ist kein objektives Ereignis, das man mit einer Kamera festhalten und auf Zelluloid hätte bannen können. Die Präsenz des Auferstandenen ereignet sich vielmehr als ein Beziehungs-geschehen.“ (S. 117)

Fortbildungen



Nähere Informationen und Anmeldungen dazu unter
<https://akd-ekbo.de/kalender/kategorien/religionspaedagogik>

Demokratiebildung praktisch

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte, Gemeindepädagog*innen, Pfarrer*innen, Interessierte

LEITUNG: **PAULA NOWAK** (AKD Studienleitung Religionspädagogik)

REFERENT: **MARCEL HOYER** (Erzbistum Berlin)

DATUM UND UHRZEIT:

Di **25.11.2025** | 9:30–16 Uhr

ORT: **AKD-Tagungshaus**

<https://akd-ekbo.de/kalender/demokratiebildung-praktisch>

Glaube.Klima.Hoffnung: Theologische Perspektiven zur Klimakrise

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte, Ehrenamtlich und beruflich Mitarbeitende und Interessierte in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Gemeinde

LEITUNG: **JANINE JOSHI** (AKD Projektleitung Reli fürs Klima)

DATUM UND UHRZEIT:

Do **4.12.2025** | 17–19 Uhr

ORT: **Zoom**

<https://akd-ekbo.de/kalender/reli-fuers-klima-glaube-klima-hoffnung-2025>

Poesie und Religion. Arbeit mit Gedichten im Religionsunterricht

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte

LEITUNG: **DR. MARGIT HERFARTH** (AKD-Studienleitung Religionspädagogik)

DATUM UND UHRZEIT:

Do **29.1.2026** | 16–19 Uhr

ORT: **Zoom**

https://akd-ekbo.de/kalender/poesie_und_religion/

Let's Do It: Künstliche Intelligenz in Theorie und Praxis

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte, Lehrkräfte aller Schularten des Erzbistum Berlin, pädagogisch Verantwortliche im kirchlichen Raum

LEITUNG: **PAULA NOWAK** (AKD Studienleitung),

MONIKA KLAPCZYNSKI (Leiterin Fachreferat Medienbildung, Erzbistum Berlin)

REFERENTIN: **JENNIFER STIER** (Lehrerin, Berlin)

DATUM UND UHRZEIT:

Mi **4.3.2026** | 9:30–15:30 Uhr

ORT: **wird noch bekanntgegeben**

<https://akd-ekbo.de/kalender/lets-do-it-kuenstliche-intelligenz-in-theorie-und-praxis/>

»Kann ich Sie nur kurz mal sprechen?« Basiskurs Kurzgespräch in Schule und Beratung (2 Module)

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte, Pfarrer*innen, Diakon*innen, Küster*innen und alle, die das Kurzgespräch in der Seelsorge kennenlernen möchten

LEITUNG: **CHRISTOPH KILIAN** (AKD-Studienleitung Religionspädagogik)

DATUM UND UHRZEIT:

Mo-Di **18.–19.5.2026** und

Mi-Do **3.–4.6.2026** | 9–18 Uhr

ORT: **AKD-Tagungshaus**

KOSTEN: **250 €** (kostenfrei für Religionslehrkräfte in der EKBO)

<https://akd-ekbo.de/kalender/basiskurs-kurzgespraech-2-module-2026/>

Grundkurs Bibliolog (2 Module)

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte, Mitarbeitende in Gemeinde und Kirche

LEITUNG: **ULRIKE HÄUSLER** (Humboldt-Universität),

CHRISTOPH KILIAN (AKD-Studienleitung Religionspädagogik)

REFERENT: **RAINER BRANDT**

DATUM UND UHRZEIT:

Fr-Sa **24.–25.4.2026** | 9–17 Uhr

Mi-Do **27.–28.5.2026** | 9–16 Uhr

ORT: **AKD-Tagungshaus**

KOSTEN: **270 €** (kostenfrei für Religionslehrkräfte in der EKBO)

<https://akd-ekbo.de/kalender/grundkurs-bibliolog-2-module-2026/>