



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Yauheniya Danilovich • Andrea Lehner-Hartmann •
Joachim Willems • Helena Fernys-Adamietz •
Annegret Reese-Schnitker • Evangelos Pepes •
Jadranka Garmaz • Darko Rapić • Marina Kiroudi
• Matthias Scharer • Maike Maria Domsel •
Verena Elisabeth Krenn • Desirée Fleischhacker •
Astrid Panzer • Gregor Steininger • Christian Ratzke
• Eva Wenig • Mevlida Mešanović • Wolfgang Weirer

Krieg.Frieden.Religion.
Kontexte und Perspektiven

Inhalt

Editorial

Yauheniya Danilovich / Andrea Lehner-Hartmann / Joachim Willems

Krieg.Frieden.Religion. Kontexte und Perspektiven. Editorial der Issue-Editors

5

Themenspezifische Beiträge

Helena Fernys-Adamietz / Annegret Reese-Schnitker

„Sie wissen doch vielleicht ein Land, wo es mit Sicherheit in meinem Leben niemals Krieg geben wird?“. „Krieg“ als brandaktuelles Thema in einem Religionsunterricht am Puls der Zeit. Erste Ergebnisse aus der Kasseler Interviewstudie „RaP“ mit Religionslehrkräften

10

Evangelos Pepes

Peace as a Challenge for Religious Education in Southeastern Europe.
The Case of the Curricula 2023 in Greece

32

Jadranka Garmaz / Darko Rapić

The topic of war in Catholic religious education in the Republic of Croatia

46

Marina Kiroudi / Yauheniya Danilovich

Friedensstifter*innen bilden? Orthodoxe Perspektiven mit Blick auf orthodoxe Schüler*innen im Religions- und Ethikunterricht

70

Matthias Scharer

Ruth C. Cohn, die ‚Friedenspädagogin‘. ‚Gucklöcher‘ in ihren geistigen Nachlass

91

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Maike Maria Domsel

Autoethnografie als Weg zur spirituellen Selbstreflexion. Potenziale eines Spiritualitätsmoduls in der Religionslehrer*innenbildung

106

Verena Elisabeth Krenn

Religionspädagogische Kompetenzen von Elementarpädagog*innen

123

Vorstellung von Qualifikationsarbeiten

Desirée Fleischhacker

Jugend – Rap – Gott. Eine innovative Synthese für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II

141

Astrid Panzer

Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) in Österreich. Herausforderungen und Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität in dialogischen Settings

147

Gregor Steininger

Inklusion als partizipativer Prozess im Kontext einer Theologie der Behinderung. Religionspädagogische Einwürfe

154

Rezensionen

Christian Ratzke

Rezension zu: Mešanović, Mevlida: Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften

161

Eva Wenig

Rezension zu: Kalbheim, Boris: Wer bin ich vor dir? Strategien der Selbstartikulation Jugendlicher in Auseinandersetzung mit fremden Religionen

165

Mevlida Mešanović

Rezension zu: Sarikaya, Yaşar: Hadith und Hadithdidaktik: Eine Einführung

171

Wolfgang Weirer

Rezension zu: Kreuzer, Ansgar / Reiting, Johannes: Religiöse Individualisierung und partizipative Bildung. Eine empirische und interdisziplinäre Studie im Kontext kirchlicher Bildungshäuser

175

Krieg.Frieden.Religion. Kontexte und Perspektiven

Editorial der Issue-Editors

Der großflächige Angriff des russischen Militärs auf die Ukraine seit Februar 2022 hat die westeuropäischen Gesellschaften auf eine massive Art und Weise erschüttert und Frieden in seiner Fragilität deutlich werden lassen. Seit Veröffentlichung unseres Call for Papers ist der terroristische Überfall der Hamas auf Israel im Oktober 2023 hinzugekommen, der für die Gestaltung dieses Heftes aber keinen Fokus mehr abgeben konnte. Beide Vorkommen verweisen aber auf die Bedeutung, die religiösen Narrativen zukommt.

Mit Blick auf den russischen Angriffskrieg zeigen sich in den europäischen Ländern unterschiedliche Diskussionslinien entlang der jeweiligen Positionierungen zu den Kriegsparteien. Neue Herausforderungen und Diskursverschiebungen lassen sich auch in Kirchen und Theologie beobachten: Die Spannungen innerhalb der Orthodoxie, die spätestens mit der Anerkennung der Orthodoxen Kirche in der Ukraine durch den Patriarchen von Konstantinopel weltweit offensichtlich geworden sind, haben sich weltweit verschärft; um die theologische und geistliche Haltung zum Krieg wird teils heftig gerungen, teils wird versucht, um einer kirchlichen Einheit willen, das Thema zu meiden. Während in den protestantischen und katholischen Kirchen im deutschsprachigen Raum ein breiter Konsens darüber besteht, den Angriff auf die Ukraine zu verurteilen und Geflüchteten zu helfen, kommt es zu Kontroversen über friedensethische Positionen angesichts der Debatten um die angemessenen Formen der Unterstützung der Ukraine (Diplomatie, Wirtschaftssanktionen, Waffenlieferungen). Von all dem bleiben auch Religionsunterricht und Religionspädagogik nicht unberührt.

In den genannten Feldern – Politik und Gesellschaft, Kirchen und Theologie, Religionsunterricht und Religionspädagogik – lässt sich beobachten, dass der Blick auf Krieg und Frieden geprägt ist von der Spannung, einerseits bisherige Überzeugungen, Deutungen und Strategien auf die gegenwärtige Situation anzuwen-

den, andererseits aber genau diese Überzeugungen, Deutungen und Strategien im Lichte der gegenwärtigen Situation mehr oder weniger zu revidieren.

Vor diesem Hintergrund wollten wir mit der vorliegenden Ausgabe – auch über den Fokus auf die Ukraine hinaus – religionspädagogische Reflexionen zum Themenfeld Krieg und Frieden einholen, die *aus spezifischen* (regionalen und lokalen, historischen, konfessionellen, biographischen, disziplinären ...) *Kontexten* heraus Anfragen an Theorie und Praxis des Religionsunterrichts formulieren sowie konstruktive und neue Denkwege entwickeln. Dabei interessierte uns insbesondere, welche friedenspädagogischen Diskussionen sich angesichts des neo-imperialen Angriffskrieges als tragfähig erweisen und wo diese weiterentwickelt oder revidiert werden müssen. Dazu haben wir auch aktiv nach Erfahrungen und Argumenten aus den aktuellen osteuropäischen Debatten gesucht, aus denen gelernt werden kann und die einen Einblick geben, wie sich in Ländern, in denen in den letzten Jahrzehnten Krieg geführt wurde, das theologische und religionspädagogische Fragen und Nachdenken verändert haben und welche Impulse sich daraus ergeben. Das orthodoxe Christentum im katholischen und evangelischen Religionsunterricht zu thematisieren, wurde in den letzten Jahren aufgrund unterschiedlicher Entwicklungen (zunehmende Anzahl orthodoxer Schüler*innen in den Schulen, Verwendung religiöser und konfessioneller Kategorien zur Kennzeichnung nationaler Gruppen insbesondere seit dem Jugoslawienkrieg in den 1990er Jahren) vermehrt notwendig, steht aber möglicherweise in der Spannung zwischen dem Anliegen, Wissen über die Orthodoxie im Allgemeinen und über die jeweils aktuelle politische Rolle im Speziellen zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage nach Kriterien für didaktisches Vorgehen hinsichtlich unterschiedlicher Aufgaben und Themenfelder im Religionsunterricht auf, wie beispielsweise im kooperativ konfessionell organisierten Religionsunterricht oder in der Klärung des Verhältnisses von Religion und Politik sowie in ideologiekritischen oder friedensethisch ausgerichteten Vorgehensweisen.

Eingeladen für diese zweisprachige Themenausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums waren insbesondere Wissenschaftler*innen aus Ost- und Südosteuropa, die ihre Erfahrungen mit Krieg und Friedensbemühungen reflektieren sowie sich mit einem Thema in vergleichender kontextueller Perspektive beschäftigen.

Dabei mussten wir Erfahrungen machen, die in dieser Form neu waren und in uns einen Nachdenkprozess ohne klare Lösung anregten. Zunächst gestaltete sich die Resonanz auf den Call for Papers – trotz weit gestreuter und aktiver

Bewerbung in unterschiedlichsten Netzwerken, die weit über das deutschsprachige Zielpublikum hinausreichten – sehr verhalten. Etliche Beiträge, die schlussendlich unter Verlängerung der Abgabefrist aus unterschiedlichen Ländern und Erdteilen einlangten, schafften dann aber den Peer-Review-Prozess nicht. Im Herausgeber*innenteam blieben wir ziemlich ratlos mit einigen Fragen zurück: War unsere Themenstellung zum falschen Zeitpunkt gewählt? Treffen hier unterschiedliche Publikationskulturen zusammen? Lässt sich irgendwo ein Bias identifizieren, der seinen Grund in einer eindimensional mitteleuropäischen Herangehensweise hat und andere Reflexionsformen ausschließt?

Vor diesem Hintergrund mit den offenen Fragen können wir Ihnen hiermit eine weniger umfangreiche Ausgabe als gewohnt vorlegen, die dennoch – auch angesichts der weltpolitisch sich aufdrängenden Fragen angesichts undurchschaubarer, komplexer Machtkonstellationen – Reflexionen zum Spannungsfeld Krieg und Frieden bietet, die Anregungen dazu enthalten, hier weniger universal allgemein denn spezifisch kontextbezogen weiterzudenken.

Ein Dank aus der Schriftleitung

Das Editorial des ÖRF-Journals schließt wie immer mit einem Dank an viele beteiligte Personen und Institutionen, die am Zustandekommen und an der Qualität der Veröffentlichung einen wesentlichen Anteil haben. Für alle organisatorischen und kommunikativen Abläufe sowie für das Lektorat ist seit dieser Ausgabe Magdalena Zecevic zuständig, Melanie Hofer kümmert sich um den Rezensionsteil, die Vergabe von Buchbesprechungen und die Kommunikation mit den jeweiligen Verlagen – herzlich willkommen und vielen Dank den beiden „Neuen“ im Team! Das Layout wurde in bewährter Weise von Katrin Staab gestaltet. Sie sorgt auch für die abschließende Kommunikation mit den Autor*innen und deren Freigabe für die Publikation. Lisa Schilhan und die Publikationsservices der Universitätsbibliothek Graz sorgen für das Hosting des Journals sowie für viele bibliothekarische Details und Unterstützungsmaßnahmen und liefern die Datengrundlage für alle wichtigen Datenbanken und Indizes. Karl Rizzolli betreut seitens der Uni-IT die Publikationsplattform OJS und steht für deren technischen Support zur Verfügung.

Ein besonderer Dank seitens des Editorial Boards und der ÖRF-Schriftleitung ergeht an die drei Issue-Editors, die sich unermüdlich um das Zustandekommen dieser in mehrfacher Weise ungewöhnlichen Ausgabe bemüht haben (s. o.) sowie an alle involvierten Gutachter*innen für ihre Bereitschaft, eine detaillierte

und fundierte Stellungnahme zu den Beiträgen abzugeben und damit die Qualität des Journals sicherzustellen.

Vielen herzlichen Dank auch an alle Institutionen, die das ÖRF – teilweise schon seit vielen Jahren – finanziell unterstützen: die österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Edith Stein, PPH Linz, KPH Wien/Krems, PPH Augustinum), den österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Projektnummer PUZ3-G) und die Grazer Katholisch-Theologische Fakultät.

Wir wünschen allen Leser*innen wie immer viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) mit dem Schwerpunktthema ‚Krieg.Frieden.Religion. Kontexte und Perspektiven!‘

Wolfgang Weirer

Mit freundlicher Unterstützung von:



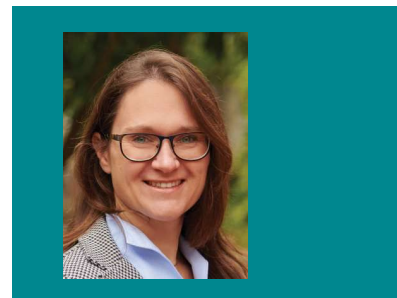
„Sie wissen doch vielleicht ein Land, wo es mit Sicherheit in meinem Leben niemals Krieg geben wird?“

„Krieg“ als brandaktuelles Thema in einem Religionsunterricht am Puls der Zeit. Erste Ergebnisse aus der Kasseler Interviewstudie „RaP“ mit Religionslehrkräften

Die Autorinnen

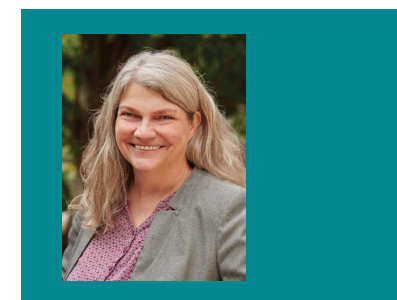
Helena Fernys-Adamietz ist Grundschullehrerin mit den Fächern katholische Religion, Deutsch und Englisch und seit 2021 Pädagogische Mitarbeiterin im Bereich der Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Universität Kassel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Mitarbeit in der religionspädagogischen Forschungsgruppe sowie die Begleitung von Lehramtsstudierenden in den Praxisphasen.

Helena Fernys-Adamietz
Universität Kassel
Institut für Katholische Theologie
Henschelstraße 2
D-34127 Kassel
e-mail: h.fernys-adamietz@gmx.de
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0896-1943>



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Annegret Reese-Schnitker ist seit 2011 Professorin für Religionspädagogik und ihre Fachdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtsforschung, Genderforschung, sexualisierte Gewalt als Thema im Religionsunterricht, interdisziplinäre und interreligiöse Lehrer*innenausbildung.

Annegret Reese-Schnitker
Universität Kassel
Institut für Katholische Theologie
Henschelstraße 2
D-34127 Kassel
e-mail: annegret.reese-schnitker@uni-kassel.de
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1805-1052>



„Sie wissen doch vielleicht ein Land, wo es mit Sicherheit in meinem Leben niemals Krieg geben wird?“

„Krieg“ als brandaktuelles Thema in einem Religionsunterricht am Puls der Zeit. Erste Ergebnisse aus der Kasseler Interviewstudie „RaP“ mit Religionslehrkräften

Abstract

„Krieg und Frieden“ zeigt sich in den ersten Ergebnissen der Kasseler Interviewstudie Religionsunterricht am Puls der Zeit (RaP) als vernachlässigtes religionsunterrichtliches Thema in Friedenszeiten und als brandaktuelles aber umso schwierigeres Thema in Kriegszeiten. Der vorliegende Beitrag gibt erste Einblicke in den Religionsunterricht aus der Sicht der interviewten Lehrenden und macht einen Vorschlag, wie das brandaktuelle Thema kompetenzorientiert und empowernd darin Raum finden kann.

Schlagworte

Kasseler Interviewstudie Religionsunterricht am Puls der Zeit (RaP) – Krieg und Frieden – Unterrichtsvorschlag – Empowerment

"Perhaps you know a country where there will certainly never be war in my lifetime?"

"War" as a hot topic in religious education at the cutting edge. First results from the Kassel interview study "RaP" with religious education teachers

Abstract

In the first results of the Kassel interview study Religious Education at the Pulse of the Times (RaP) "War and Peace" is shown as a neglected religious education topic in times of peace and as a hot but even more difficult topic in times of war. This article provides initial insights into religious education class from the perspective of the teachers interviewed and makes a suggestion as to how the hot topic can find space in it in a competency-oriented and empowering manner.

Keywords

Kassel interview study Religious Education at the Pulse of the Times (RaP) – War and Peace – suggestion for lessons – empowerment

1. „Krieg“ als religionsunterrichtliches Thema: Begriffliche und theologische Annäherungen

Es scheint, als gäbe es Krieg schon seit Anbeginn der Zeit, taucht er doch in den ältesten Quellen der Menschheit, nicht zuletzt auch in den biblischen Texten, auf. Immer wieder sehen sich Menschen von Krieg bedroht, kämpfen um Gerechtigkeit, Territorien, Ansprüche oder verteidigen sich gegen diese. Im Laufe der Zeit sind weltanschauliche und religiöse Argumente oder gar Gott selbst überzeugend mit ins Feld geführt worden; denke man an Kreuzzüge, sog. „Heilige Kriege“ oder an die Konstantinische Wende. Anscheinend unterliegt das Thema einer alternierenden Konjunkturbewegung und gleicht darin einem schlafenden Drachen, den man nicht wecken möchte, indem man über ihn spricht, der aber brandaktuell in aller Munde ist, wenn er erwacht – umso erschreckender, je näher sein Kampfplatz liegt. Obwohl schon sehr lange ein Forschungsinteresse am Thema „Krieg“ besteht und dieses besonders seit den 1960er Jahren dessen Verhinderung zum Ziel hat¹, gibt es keine einheitliche Definition dieses Ungetüms selbst.

„Das Spektrum dessen, was je nach Anzahl der Beteiligten, Dauer, Waffentechnologie und Ausmaß der tatsächlichen Schädigung unter Krieg verstanden wird, ist sehr breit. [...] Die völkerrechtlichen Verträge vermeiden eine direkte Definition von Krieg und sprechen vom ‚bewaffneten Konflikt‘, der – zumeist zwischen Staaten – mit organisierten Streitkräften ausgetragen wird. [...] Nach Margaret Mead kann man von Krieg sprechen, wenn die Aggression durch folgende vier Elemente charakterisiert ist: (1) Die Austragung des Konfliktes wird in Kampfgruppen organisiert;(2) das Töten des Gegners unterliegt nicht den gesellschaftlichen Sanktionen, mit denen das Töten innerhalb der Gruppe (Mord) unterbunden werden soll; (3) die Teilnehmer sind prinzipiell zum Töten und Sterben bereit; (4) die genannten Elemente sind wechselseitig, schließen die beidseitige Überzeugung einer übergreifenden Legitimität ihres Handelns ein.“²

Ebenso umstritten ist der Ursprung des Krieges: Ist er generischer Teil des Menschen und daher schon da, seit es Menschen gibt, oder hat er sich als eine der Kulturtechniken entwickelt? Aus anthropologischer Sicht haben Forschende um Douglas P. Fry 2013 einen weiteren Aspekt zur Genealogie des Krieges in den Diskurs eingebracht. Anders als viele andere Forschende gehen sie nämlich davon aus, dass Krieg nicht zur genetischen Natur des Menschen gehöre, son-

1 Vgl. RÜPKE, Jörg: Krieg, in: CANCIK, Hubert / GLADIGOW, Burkhard / KOHL, Karl-Heinz (Hg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. Band III, Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer 1993, 448–460, 449f.

2 Ebd., 449.

dern erst mit der Zeit erlernt wurde. „War does not go forever backwards in time. It had a beginning. We are not hard-wired for war. We learn it.“³ Eine These, die sich sehr gut mit dem biblischen Menschenbild als „Ebenbild Gottes“ vereinbaren lässt. Vor allem wenn die Priesterschrift Gott am Ende der Schöpfung alles betrachten, „was er gemacht hatte: Und siehe, es war sehr gut“ (Gen 1,31), konstatieren lässt.

Dennoch reichen die Wurzeln des Krieges weit in die Geschichte der Menschheit zurück und ebenso lange währt auch das Leid der Menschen angesichts der unfassbaren Verluste an Menschen, Lebensgrundlagen, Heimat, Sicherheit und Unversehrtheit von Leib und Seele, die Krieg mit sich bringt. Und es werden Stimmen gegen Krieg laut: betroffene, vor allem leidgeplagte, auch politische, ethische, philosophische und theologische. Der Wunsch nach Frieden ist evident, Wege ihn zu bewahren und Kriege zu verhindern, können aus christlicher Sicht allemal aus den biblischen Texten abgeleitet werden und die Hoffnung auf eine andere Welt ist dem Christentum zutiefst eingeschrieben.⁴ Von Generation zu Generation wird dies ebenso in Friedenszeiten weitergetragen, auch und vor allem im Religionsunterricht. Oder etwa nicht?

Das in Mitteleuropa – mehr oder weniger seit dem Ende des Zweiten Weltkrieg, oder seit dem Ende des Kalten Krieges, nun sagen wir spätestens seit dem Ende der Balkankriege – schlafende Ungetüm soll schlafen. Vielleicht schläft es ja ewig, wenn die heranwachsenden Generationen nichts von ihm hören, und es stirbt ganz aus. Jedenfalls scheint es kaum die Notwendigkeit zu geben, in Friedenszeiten von „Krieg“ im Religionsunterricht zu sprechen, allenfalls der Geschichtsunterricht könnte dafür Raum gewähren.

„Aber wenn wir jetzt angenommen, (...) keinen Krieg und (...) keine Flüchtlingskrise [hätten], dann macht es ja wenig Sinn, [die Themen in den Unterricht] reinzubringen.“⁵

Dass offenbar die Notwendigkeit, Krieg im Unterricht zu thematisieren, zu Friedenszeiten nicht (ausreichend) gesehen wird, ist eine von uns hier aufgestellte religionspädagogische These. Gestützt wird diese These von einem genauen Blick in die 2011 veröffentlichten Kerncurricula für das Fach Katholische Religion in Hessen. Denn in keinem der für das Bundesland verbindlichen Inhaltsfelder der verschiedenen Schulstufen taucht das Wort „Krieg“ überhaupt auf. Einzig in

3 FERGUSON, R. Brian: Pinker's List: Exaggerating Prehistoric War Mortality, in: FRY, Douglas P. (Hg.): War, Peace, and Human Nature: The Convergence of Evolutionary and Cultural Views, Oxford: Oxford University Press 2013, 112–131, 126.

4 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Nach der Krise ist vor der Krise? Der Beitrag der Religion zur Krisenbewältigung, in: Notizblock 70 (2021), 6–9, 9.

5 Zitat aus einem Interview für RaP, Rasen, Pos. 25.

dem 2016 erschienenen Lehrplan für das Fach Katholische Religion an Beruflichen Schulen in Hessen findet sich der Lernbereich „5. Gestalten und Verantworten“ mit dem „Lernbaustein 5.5 Gerechtigkeit schafft Frieden“, in dem explizit von „Krieg“ und „Frieden“ die Rede ist.⁶ Wohingegen das Thema „Frieden“ in den Kerncurricula in den Schulformen der Sekundarstufe I zwar vorgesehen ist, allerdings in die Zusammenhänge „Bibel & Tradition“ sowie „Jesus Christus – Reich Gotteslehre“ eingebettet ist. Für die Sekundarstufe II wird dies um die kirchlichen Verlautbarungen u. a. „Laudato si“ erweitert. In der Grundschule sind beide Themen curricular gar nicht vorgesehen. Dabei forderte Lothar Kuld bereits 2013 „neues Nachdenken“ über friedenspädagogische Themen innerhalb der Religionsdidaktik⁷ und Elisabeth Naurath fasst 2023 mit Verweis auf Michael Landgraf zusammen:

„Zunächst ist es ernüchternd festzustellen, dass das Thema ‚Friede‘ als genuin theologisches Thema aus den Bildungsplänen und Religionsbüchern fast verschwunden ist (Landgraf 12ff.) und nun angesichts der situativen Dringlichkeit sehr stark von religionspädagogischen Instituten und Religionslehrkräften nachgefragt wird. Wurden friedenspädagogische Dimensionen in den vergangenen Jahren vor allem mit Blick auf religiöse und weltanschauliche Pluralisierungsphänomene für (inter)religiöse Bildungsprozesse eingebracht, so geht es nun wieder grundsätzlich um ‚Krieg und Frieden‘.“⁸

Unsere Recherchen haben ergeben: Während die klassischen Medien des Religionsunterrichts, also Schulbuch, Lehrplan und schulische Curricula, dieses Thema wenig verbindlich einbringen, sieht das bei den neuen Medien anders aus. Vielfältige Arbeitsblätter und Unterrichtsvorschläge sind im Netz zu finden. Weil der Bedarf der Thematisierung seit Beginn des Ukraine-Krieges in den Schulen hoch ist, haben auch einige Zeitschriften, thematische Unterrichtsmaterialien von Verlagen und religionspädagogische und kirchliche Online-Portale die Lücken zu füllen versucht.

Denn die weltpolitische Lage hat durch den Angriff der Russischen Föderation auf die Ukraine andere Gegebenheiten geschaffen. Nun haben wir Krieg in

6 Vgl. HESS. KULTUSMINISTERIUM. Lehrplan für das Fach katholische Religion an Beruflichen Schulen, 53–54.

7 Vgl. KULD, Lothar: „Mach Frieden“. Friedenspädagogik gehörte in den letzten zwanzig Jahren eher zu den Randthemen der Religionsdidaktik. Allerhöchste Zeit für ein neues Nachdenken, in: Katechetische Blätter 139/6 (2014), 394–395.

8 NAURATH, Elisabeth: Sehnsucht nach Frieden – Zur Notwendigkeit einer religionspädagogischen ‚Zeitenwende‘, in: Katechetische Blätter 148/ 5 (2023) 324–328, 326.

Europa, eine (erneute) Flüchtlingskrise⁹, außerdem einen Krieg in Israel, überdies 18 weitere Kriege und Konflikte weltweit¹⁰ und somit einen offensichtlich dringlichen Grund, dem „Krieg“ als brandaktuellem Thema im (Religions-)Unterricht Raum zu geben. Während, wie vorhin ausgeführt, in Friedenszeiten das Thema „Krieg“ noch wenig sinnvoll für den Religionsunterricht erachtet worden ist, so drängt sich nun „das Thema Frieden in Zeiten des Kriegs“¹¹ förmlich auf. Es macht das Besprechen aufgrund seiner persönlichen Betroffenheit für die Akteur*innen im Religionsunterricht schwieriger, wie Lehrkräfte in den RaP-Interviews angeben. Kommt es also darauf an, dem Thema „Krieg“ einen Raum zu geben, wird an Fächer wie „Politik und Wirtschaft“ oder „Gesellschaftslehre“ in diesem Zusammenhang als erste gedacht, findet sich hier zweifelsohne die fachliche Expertise zu politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen. Jedoch berichtete eine interviewte Religionslehrkraft aus unserer Studie in diesem Kontext, „[ich]hab’s dann in einigen Klassen noch angesprochen und war überrascht, wie viele Kinder mit keinem anderen Lehrer darüber gesprochen hatten.“¹² Offenbar ist das Thema „Krieg“ kein einfaches, alltägliches, vielmehr bedarf es einer interdisziplinären Beschäftigung, bei der die Fachkolleg*innen sich gegenseitig unterstützen.

Der Religionsunterricht bietet dazu eigene Zugänge und ermöglicht die Auseinandersetzung mit Gedanken, Ängsten und Überzeugungen der Schüler*innen mit dem Thema, die über reine Konfliktanalysen hinausgehen und Lösungspotenziale und Hoffnungshorizonte eröffnen können. Christiane Caspary stellt fest: „Religionsunterricht ist nicht das einzige Fach, das sich um das Thema Krieg und Frieden kümmert, aber es ist zweifelsohne ein Fach mit einem fundierten friedensethischen Hintergrund, nicht zuletzt aufgrund der friedensethischen Appelle der Kirchen, großer Religionen und ihrer Friedensinitiativen.“¹³

Die Religionspädagogik bietet eigene Möglichkeiten mit der besonderen Situation von geflüchteten Kindern umzugehen, wie Helga Kohler-Spiegel als Religionspädagogin und Psychotherapeutin aufzeigt und damit grundlegende Stan-

-
- 9 Der Begriff „Flüchtlingskrise“ wird hier in Anlehnung an das o.g. Zitat verwendet, obwohl die Autorinnen der Konnotation der Krise inhaltlich nicht zustimmen. Mehr zum Verständnis von geflüchteten Schwestern und Brüdern bei BERTRAM, Daniel: Von „Fremden“ zu „Schwestern und Brüdern“. Theologisch-Ethische Aspekte der Benennung von Geflüchteten, in: REESE-SCHNITKER, Annegret / BERTRAM, Daniel / FRANZMANN, Marcel (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 67–76.
- 10 Vgl. Informationen der Servicestelle Friedensbildung: Kriege und Konflikte weltweit, in: <https://www.friedensbildung-bw.de/aktuelle-konflikte>, [abgerufen am 29.12.2023].
- 11 CASPARY, Christiane: Teach peace! – Das Thema Frieden in Zeiten des Kriegs, in: Katechetische Blätter 148/ 5 (2023), 338–341, 339.
- 12 Aus einem Interview für RaP, Theo, Pos. 13.
- 13 CASPARY 2023 [Anm. 11], 339.

dards dieser sensiblen Schnittstellen in der Begegnung mit traumatisierten Kindern im Unterricht herausstellt:

„Oft haben (Religions-)Lehrpersonen keine Kenntnis über evtl. Traumatisierungen der Schüler_innen. Aber sie können „sichere Orte“ schaffen, in denen durch Zuwendung, durch Klarheit und durch Orientierung über Abläufe und Anforderungen die Übererregung in einem Kind oder Jugendlichen nicht verstärkt oder beruhigt werden kann. (Religions-)Lehrpersonen schaffen einen guten Ort in der Schule, wenn sie im Alltag präsent und zugewandt sind, durch Klarheit Sicherheit und Orientierung geben, sie sind hilfreich, indem sie Normalität und Alltag bieten, indem sie informieren, erklären und ankündigen, was kommen wird, indem sie mithilfe von Ritualisierungen vertraute Abläufe schaffen.“¹⁴

Weiter erläutert Kohler-Spiegel die besonderen Lernchancen, die der Religionsunterricht bietet, wenn es darum geht, Hoffnung zu spenden z. B. in Gottes namentlicher Zusage „Ich bin da“. „Religionsunterricht ermöglicht die Kraft des Erinnerns und des Ritualisierens, er zeigt, wie Menschen in den Geschichten und Ritualen, in den Liedern und Gebeten gerade in Bedrohung und Angst ‚einen sicheren Ort‘ erfahren.“¹⁵

2. Brandaktuelle Themen im Religionsunterricht: Das Kasseler Forschungsprojekt „RaP“

Das aktuelle Forschungsprojekt „RaP – Religionsunterricht am Puls der Zeit“ der religionspädagogischen Forschungsgruppe an der Universität Kassel untersucht, ob, wie und von wem brandaktuelle Themen im Religionsunterricht eingebracht werden.¹⁶

Brandaktuelle Themen sind Themen, die gegenwärtig im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit stehen. Mit dem Adjektiv „*brandaktuell*“, das umgangssprachlich häufig benutzt wird und damit alltagssprachlich gut verortet ist, sind die Bedeutungen wie sehr neu (a), für die Gegenwart sehr wichtig oder interessant (b), gegenwärtig sehr beliebt (c) und/oder (Entwicklungen) auf dem neus-

14 KOHLER-SPIEGEL, Helga: Ein Schutzschirm für die Seele traumatisierter Kinder. Für einen hilfreichen Umgang mit geflüchteten Kindern im pädagogischen Kontext, in: REESE-SCHNITKER, Annegret / BERTRAM, Daniel / FRANZMANN, Marcel (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 123–138, 133. Vgl. dazu auch vertiefend: REESE-SCHNITKER, Annegret: Warum „Migration und Flucht“ als Thema im Religionsunterricht? Notwendige Kompetenzen für (angehende) Religionslehrerinnen, in: REESE-SCHNITKER, Annegret / BERTRAM, Daniel / FRANZMANN, Marcel (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 139–156.

15 KOHLER-SPIEGEL 2018 [Anm. 14], 134.

16 Das Forschungsprojekt RaP wird von einer religionspädagogischen Forschungsgruppe getragen, in der hauptamtliche Mitarbeitende sowie ehrenamtliche Studierende, Lehrer*innen und wissenschaftlich und unterrichtspraktisch interessierte Personen in regelmäßig stattfindenden Forschungstreffen und Klausurtagen zusammenarbeiten.

ten Stand/hochmodern (d) verbunden.¹⁷ Mit Blick auf den Religionsunterricht und die Schule interessiert uns, welche Themen von Religionslehrkräften und Schüler*innen als solche überhaupt wahrgenommen und für ihren Religionsunterricht als relevant eingeschätzt und eingebracht werden durch Impulse von Schüler*innen oder durch geplante Aktionen von Seiten der Lehrkräfte. Nach unserem Vorverständnis können dies sowohl gesellschaftlich und politisch als auch kirchenpolitisch aktuelle Themen sein.

In einem *ersten Teil* des Forschungsprojekts RaP¹⁸ wird ausgehend von einer Interviewstudie mit Religionslehrkräften aller Schulstufen die Innenansicht der Lehrkräfte auf ihren Unterricht und die von ihnen mitgebrachte Expertise erhoben. Es interessieren das Zur-Sprache-Kommen (-Lassen) und Behandeln von brand- und tagesaktuellen, gesellschaftlich relevanten Themen im Religionsunterricht, die damit verbundenen Akteur*innen sowie gesprächsbedingenden Faktoren (heterogene Lerngruppen, globalisierte Krisen, kontextuelle schulische Rahmenbedingungen).

Im vierten Quartal 2022 wurden 16 Lehrkräfte aller Schularten¹⁹ mittels eines Leitfadeninterviews mit offenen Erzählimpuls und geschlossenen Fragen zu ihren Unterrichtserfahrungen mit brandaktuellen Themen befragt. Zu Beginn haben wir die Lehrkräfte mit einem Erzählimpuls offen dazu eingeladen, aus ihrer Unterrichtspraxis zu erzählen und von konkreten Unterrichtsszenen, Stundenverläufen oder Projekten zu brandaktuellen Themen zu berichten. Im Anschluss folgten gegebenenfalls leitfadenorientierte Fragen nach Motivation, den Initiator*innen, den Herausforderungen und am Schluss die Frage nochmals, welche Themen sie derzeit als brandaktuell und relevant für den Religionsunterricht ansehen. Die Auswertung der Interviews, die noch nicht abgeschlossen ist, erfolgt sowohl inhaltsanalytisch nach Mayring²⁰ sowie durch eine semantisch-syntaktische Intensivanalyse erzählender und dichter Interviewpassagen. So sollen gelungene Unterrichtsbeispiele aber auch Hinderungsfaktoren für das Behandeln brandaktueller Themen im Religionsunterricht herauskristallisiert werden.

17 „brandaktuell“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/brandaktuell>>, abgerufen am 04.03.2024.

18 Das Forschungsprojekt RaP ist über 5-6 Jahre geplant. Der erste Teil umfasst die Interviewstudie und sollte bis Mitte/Ende des Jahres 2024 abgeschlossen sein.

19 Es wurden zwei Grundschullehrkräfte, drei aus der Sekundarstufe I (in Realschulen bzw. Gesamtschulen mit Realschulzweig), 8 Gymnasiallehrkräfte und drei Berufsschullehrkräfte befragt.

20 MAYRING, P., Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 13. Auflage Weinberg 2022.

In einem *zweiten Teil* soll aufbauend auf die Ergebnisse der Befragung der Religionslehrkräfte in Kooperation zwischen Universität und Schule(n) im Rahmen fachdidaktischer Entwicklungsforschung Gesprächsformate zirkulär erarbeitet, erprobt, durchgeführt (aufgezeichnet) und reflektiert werden, die die Bearbeitung solcher Themen im (Religions-)Unterricht im Sinne gesellschaftlicher Verantwortung und unter dem Anspruch demokratischer Sprachfähigkeit gelingend begleiten können. Hierzu werden am Schluss dieses Beitrages eine erste Idee präsentiert.

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen schließlich in *einem dritten Teil* in das Erstellen von Unterrichtsmaterial in Form von makroadaptiven Manuals für didaktische Gesprächsformate münden, mit deren Hilfe aktuellen Themen wie beispielsweise „Krieg“ und „politische Krisen“, Raum gegeben wird und diese angeleitet gelingend bearbeitet werden können, um so letztlich auch das Zutrauen der Lehrkräfte zu stärken, am Puls der Zeit zu unterrichten.

3. „Krieg“ als brandaktuelles Thema für den Religionsunterricht: Einblicke und erste Erkenntnisse des Kasseler Forschungsprojektes „RaP“

Ist „Krieg“ also ein brandaktuelles Thema für den Religionsunterricht? Und für wen ist es so wichtig, dass es eingebracht wird? Wie wird es eingebracht und wie thematisiert? Im vorliegenden Beitrag werden diese Fragen²¹ und Ergebnisse der Interviewstudie fokussiert auf das Thema „Krieg“ vorgestellt.

3.1 Gehört Krieg für Religionslehrkräfte zu den religionsunterrichtlich relevanten und brandaktuellen Themen?

In den ausgewerteten²² Interviews aus dem vierten Quartal 2022 zeigt sich, dass „Krieg“ als Krieg in der Ukraine²³ neben ethischen und kirchenkritischen Themen am häufigsten unter den tages- und brandaktuellen Themen im Religionsunterricht von Religionslehrkräften zum Zeitpunkt der Interviews genannt wird: Von den 16 Lehrkräften sprechen 14 dieses Thema (meist bezogen auf den Ukraine-Krieg) in ihren Interviews an und berichten von eigenen Unterrichtserfahrungen. Als Gründe für die Vorrangigkeit des Themas können vor allem seine medi-

21 Da die explorative Studie mit einem offenen erzählgenerierenden Impuls gestartet ist, der dann mit wenigen thematischen Nachfragen agiert, können die hier genannten Fragen meist als aus den Interviews induktiv gewonnene Kategorien begriffen werden. Dies gilt besonders für die Erkenntnisse zu den aus Sicht der Religionslehrkräfte brandaktuellen Themen.

22 Im vorliegenden Beitrag werden die Auswertungen auf das Thema „Krieg“ fokussiert dargestellt.

23 Die fast ausschließliche Nennung des Ukrainekrieges (neben Serbien-Kroatien-Krieg und dem 2. Weltkrieg) ist auf den Zeitpunkt der Interviews zurückzuführen, zu dem der Krieg im Nahen Osten noch nicht ausgebrochen war.

ale Präsenz, die geografische Nähe zum Kriegsort innerhalb Europas und die dadurch entstehenden Fragen nach der eigenen Sicherheit sowie globalen, sicherheitspolitischen Konsequenzen konstatiert werden. Ebenfalls spielt sicherlich eine Rolle, dass manche Lerngruppe wie Lehrkräfte berichten, unmittelbar die Konsequenzen von geflüchteten ukrainischen Kindern und Jugendlichen erlebt zu haben, wenn diese in ihrer Schule bzw. ihrer Klasse aufgenommen wurden.²⁴

3.2 Wie findet das Thema „Krieg“ im Religionsunterricht Raum?

Drei verschiedene didaktische Strategien der Thematisierung von Krieg im Religionsunterricht, konnten in den Interviews identifiziert werden: (1) persönliche lebensbiographische Betroffenheit der Akteur*innen, (2) emotionale Betroffenheit der SuS und (3) sachlich-informierende Thematisierung im Kontext klassischer theologischer Themen.

Eine Lehrperson der Kasseler Interviewstudie berichtet von einem Unterrichtsgespräch in der Berufsschule, bei dem die Schüler*innen sie fragten, wie ihre persönlichen Erfahrungen mit der Flucht aus der Ukraine²⁵ waren und ob sie dort noch Verwandtschaft habe. Hierdurch sei ein reger Austausch entstanden über alltägliche Situationen in Kriegsgebieten, wie zum Beispiel dem fehlenden Strom, nicht einkaufen können, keinen Telefonempfang etc. Daran anknüpfend habe die Klasse die Frage besprochen, was solch eine Situation des Kriegszustandes mit den unmittelbar betroffenen Menschen mache bzw. was es bei ihnen auslöse. *Persönliche lebensbiographische Betroffenheit* (1) der Lehrkräfte bzw. der Schüler*innen kann zum unterrichtlichen Gesprächsanlass werden.

So werden, einer anderen Lehrkraft zu Folge, auch die Ängste und Sorgen von Schüler*innen ausgesprochen und miteinander im Unterricht geteilt: *„Sie wissen doch vielleicht ein Land, wo es mit Sicherheit in meinem Leben niemals Krieg geben wird.“*²⁶ *„Und da stehe ich da und ich kann, wir können nur Ängste teilen, wir können auch Hoffnung sähen. Wir können auch solche Momente, wo man sinnstiftende Akte in diesem Chaos setzt, können wir gemeinsam bedenken. Wir können auch auffordern, tätige Nächstenliebe zu praktizieren.“*²⁷ Obwohl die Lehr-

24 Vertiefend dazu FERNYS-ADAMIETZ, Helena: Erfahrungen aus einer Grundschulklasse. Als Fatima, Ghada und Parisa Schülerinnen meiner Klasse wurden, in: REESE-SCHNITKER, Annegret / BERTRAM, Daniel / FRANZMANN, Marcel (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 299–302 sowie weitere Erfahrungsberichte von Religionslehrer*innen zu den Herausforderungen und Chancen zu ‚Migration, Flucht und Vertreibung‘: Ebd. 287–317.

25 Die betreffende Lehrkraft ist im Kindesalter mit ihrer Familie aus der Ukraine nach Deutschland emigriert.

26 Aus einem Interview für RaP, Frage einer Schülerin, Klasse 6, zitiert nach Kukka, Pos. 2.

27 Aus einem Interview für RaP, Kukka, Pos. 2.

kraft hier ihre eigene Ohnmacht und Ausweglosigkeit andeutet, bietet sie gleichzeitig und trotzdem den Schüler*innen konkrete Handlungsmöglichkeiten und Hoffnungsperspektiven an.

Eben diese Herangehensweise, Gespräche mit und für die Schüler*innen zu ermöglichen, um der starken *unmittelbar emotionalen Betroffenheit* (2) der Schüler*innen Raum zu geben, wird von der Mehrheit der befragten Lehrpersonen als besonders bedeutsam empfunden. Hierbei sollen insbesondere die Ängste und Emotionen, sowie Gedanken und Wünsche der Lernenden berücksichtigt werden: *„[...] also nicht nur rational sich auszutauschen, sondern den Schülern auch die Gelegenheit zu geben zu sagen, wie sie sich fühlen.“*²⁸ Ziel ist für die meisten befragten Religionslehrkräfte ein offener und emphatischer Dialog im geschützten Raum des Religionsunterrichts, der in anderen Unterrichtsfächern in dieser Form (häufig) nicht möglich ist.

Es gibt auch Lehrkräfte, die (brand-) aktuelle Themen eher *sachlich thematisieren* (3) im Kontext klassischer Themen wie der Exodus-Erzählung oder der Theodizeefrage. Ihnen ist dabei neben dem Theologiebezug besonders wichtig, sachlich klärende Informationen anzubieten, um das Gehörte und Erfahrene, das häufig verbreitete Halb- und Falschwissen der Schüler*innen zu korrigieren und die Geschehnisse richtig einzusortieren und damit einschätzen zu können.

3.3 Was hindert Religionslehrkräfte, das Thema „Krieg“ im Religionsunterricht anzusprechen?

Die eindrücklichen Einblicke in reale Unterrichtssituationen lassen auch die Ohnmacht und die eigenen Grenzen der schulischen Handlungsmöglichkeit durchscheinen.

Als Hindernisse, so ein weiteres Ergebnis der Interviewstudie, benennen die interviewten Lehrer*innen neben den eigenen inhaltlichen (*„Also das geht ja weit über die Grenzen [...] meines Studiums, meines Fachwissens manchmal hinaus. Ich muss mich also ständig weiterbilden, um die aktuellen Fragen auch angemessen zu bearbeiten können, dass wir da einen Gewinn von haben.“*²⁹) und persönlichen Unsicherheiten (*„Wenn ich über Flucht und Vertreibung spreche und ich dafür sensibilisieren möchte, bin ich ganz, ganz schnell bei den Echokammern der Kinder. Soll heißen, dass ich dann nicht mehr theologisch argumentieren kann, weil die Schülerinnen und Schüler dann ganz, ganz schnell sozusagen in ihrem*

28 Aus einem Interview für Rap, Leibniz, Pos. 9.

29 Aus einem Interview für RaP, Theo, Pos. 21.

Politikunterricht sitzen, als im Religionsunterricht.“³⁰) auch, dass einige der interviewten Lehrenden bemerken, „dass viele Kollegen Angst haben, mit den Kindern über Gefühle zu sprechen“³¹.

Immer wieder werden auch die sehr unterschiedlichen Wissens- und Motivationsvoraussetzungen in den überwiegend sehr heterogenen Lerngruppen als Schwierigkeit benannt:

„Wenn ich mit denen über verschiedene Themen spreche, die so in den Nachrichten kursieren, dann sind die einen sehr informiert. Und da merkt man eben auch, dass Eltern viel mehr, die zu Hause drüber sprechen und andere sind ja einfach selbst gar nicht so weit, um das zu verstehen, um da wirklich ernsthaft auch drüber nachdenken zu können. Und das ist vor allem ein großer Stolperstein für mich. Also dieses Thema kindgerecht aufzuarbeiten und auch alle Themen so zu bearbeiten, dass die Kinder, dass sie alle daran interessiert oder viele daran interessiert sind und das [...] eben für sie auch verständlich zu machen, auf eine kindliche, aber ernsthafte Art, also das ist eine Gratwanderung, finde ich.“³²

Nicht zuletzt sind es v. a. auch die schulorganisatorischen Vorgaben wie fehlende oder ausfallende Stunden oder die Randstundenlage des Religionsunterrichts, die es Religionslehrkräften erschweren, tagesaktuelle Themen zusätzlich zu vorgegebenen Themen in ihren Unterricht einzubinden.

„Und dann wurde der Religionsunterricht bei uns an der Schule gekürzt. Das heißt, man hatte 45 Minuten pro Woche. [...] Aber das war auch eher oberflächlich, weil, wie gesagt, dann hatte man diese 45 Minuten [...] und dann die nächste Woche war das einfach nicht mehr aktuell. Also man hat manchmal auch gar nicht so die Zeit, das aufzugreifen, weil [...] bis man dann wieder ...Religionsunterricht hatte, war das Ganze wieder vom Tisch und da sind viele Sachen untergegangen.“³³

Wiederholt wird auch vom inhaltlichen Druck gesprochen, die Schüler*innen auf die festgelegten Prüfungsthemen vorbereiten zu müssen.

„Ich glaube, das ist gerade bei jungen Lehrerinnen und Lehrern, die noch so frisch auf dem Eis sind. Man hat so seinen Stundenplan, man hat seine Unterrichtseinheit, der Klausurtermin steht vielleicht, man muss das und das und das und das abarbeiten. Und

30 Aus einem Interview für RaP, Rasen, Pos. 19.

31 Aus einem Interview für RaP, Theo, Pos. 13.

32 Aus einem Interview für RaP, Kerner, Pos. 17.

33 Aus einem Interview für RaP, Görsche, Pos. 10, 16.

dann kommt plötzlich irgendwas und oder irgendjemand und möchte alles umwerfen. Da muss man auch erst mal für bereit sein.“³⁴

3.4 Wer bringt das Thema „Krieg“ in den Religionsunterricht ein und für wen bleibt es ein Thema?

Mehrheitlich sind es die Lehrkräfte selbst, die Impulse für brandaktuelle Themen in den Religionsunterricht geben: „Generell werden so Themen [...], auch der Ukrainekrieg ist sonst kaum Thema in meinem Unterricht geworden, also die Kinder sprechen das nicht an.“³⁵ Dies sei vor allem bei jüngeren Schüler*innen der Fall, während in höheren Jahrgangstufen die Initiative – wie im o. g. Beispiel – aus der Klasse kommen kann. Oder wie in einem anderen Interview, in dem eine Lehrkraft von der Schüler*inneninitiative für eine Friedensdemonstration berichtet, die von Religionslehrkräften zum Anlass genommen wird, das Thema in ihrem Unterricht zu vertiefen:

„Als wir das Projekt zum Ukraine Krieg hatten, wo wir dann im Religionsunterricht einfach das Thema Frieden auch behandelt haben. Das ging dann so [...] zwei Wochen, es war eingeschoben, da unsere Schule auch eine Friedensdemo veranstaltet hat. Es ging von den Schülerinnen und Schülern aus und da wurde das auch von denen eingefordert, an sich auf Schulebene. Und wir Religionslehrkräfte haben dann gesagt, okay, wir nutzen den Religionsunterricht, um das ein bisschen weiter aufzuarbeiten, um es, ja, religiös, philosophisch aufzugreifen und so eben auch zu beleuchten aus der Perspektive, wie man damit umgeht.“³⁶

Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass die Lehrkräfte die Themen meist aufgreifen, wenn sie von den Lernenden eigenständig eingebracht werden und ein Austausch gefordert wird. Allerdings passiert das explizite Einbringen der Schüler*innen des Themas Krieg aus Sicht der Lehrkräfte eher selten.

Interessant ist zu betrachten, inwiefern ein brandaktuelles Thema im Unterricht aktuell bleibt. Dies wird unterschiedlich in den Interviews gesehen. Während das Thema in einer Lerngruppe nach der gemeinsamen Thematisierung des aktuellen Kriegs, der Notwendigkeit des Friedens und die Wertschätzung dessen „[...] auch schnell wieder verpufft [sei]“³⁷, bleibt es in anderen weiterhin aktuell und präsent, besonders wenn es an der Schule bzw. im Religionsunterricht geflüch-

34 Aus einem Interview für RaP, Görsche, Pos. 23.

35 Aus einem Interview für RaP, Kerner, Pos. 3.

36 Aus einem Interview für RaP, Görsche, Pos. 10.

37 Aus einem Interview für RaP, Hase, Pos. 15.

tete Schüler*innen aus der Ukraine gibt.³⁸ Die Präsenz von geflüchteten Schüler*innen hat selbstverständlich eine besondere Evidenz und fördert das Interesse und die Notwendigkeit einer weiterführenden Vertiefung. Möglicherweise bleibt bei den Schüler*innen das Thema länger relevant, wenn sie selbst es in den Unterricht eingebracht haben, das deutet eine Lehrperson an.

3.5 Welche besonderen Herausforderungen und Chancen bietet das Thema „Krieg“?

In eben diesen aufnehmenden Klassen und Schulen bedarf es noch einmal einer besonderen (Trauma)Sensibilität für alle Beteiligten, die über die Aufgaben des Lehrens und möglicherweise auch über die Kompetenzen von einzelnen Lehrkräften weit hinausgehen. Als wichtigste Komponenten seien hier die Freiwilligkeit und die Möglichkeit, sich aus dem Gespräch herauszuziehen, als Schutz vor Re-Traumatisierungen genannt.³⁹

Damit weltpolitische Kriege nicht in das Klassengeschehen hineingreifen, muss es einen geschützten Raum für Meinungen aber auch deren Kritik und Richtigstellung geben. So erzählt eine Lehrkraft im Interview, ein Schüler habe im Unterrichtsgespräch gesagt: „Die Ukraine gibt es eigentlich gar nicht. Es ist Teil Russlands immer gewesen.“⁴⁰ Weiterhin beschreibt die Lehrperson ihren persönlichen Widerstand gegen die Aussage und das Unbehagen mit der Situation, da sie den Lernenden nicht verunglimpfen wollte, andererseits aber für sie eine Gegendarstellung zu dieser Meinung unbedingt notwendig sei.

Eben solche Erfahrungen zeigen, dass die bei einigen Lehrpersonen vorherrschende Zurückhaltung mit (brand-)aktuellen Themen im Religionsunterricht und die damit verbundenen Befürchtungen von Konfrontationen nachvollziehbar sind, jedoch auch wie wichtig die verantwortungsvolle und kompetente Auseinandersetzung im Sinne eines friedenspädagogischen Lernens ist. Die nachhaltigen Lernchancen, die sich aus solchen Unterrichtsgesprächen ergeben, dürfen nicht ungenutzt gelassen werden, wie auch die folgende Erzählung einer Lehrkraft zeigt:

Dabei kam es zu einem plötzlichen Konflikt zwischen zwei in Deutschland geborenen Lernenden mit Migrationshintergrund. Sie stellten im Rahmen des Unter-

38 Die verschiedenen Anforderungssituationen müssen von der Lehrkraft berücksichtigt werden, etwa ob vom Krieg unmittelbar betroffene Schüler*innen in der Lerngruppe sind. Didaktische Gesprächsformate müssen entsprechend angepasst werden, wie ich an anderer Stelle ausgeführt habe: REESE-SCHNITKER 2018 [Anm. 14] 147–153.

39 Siehe auch oben zu den Ausführungen von KOHLER-SPIEGEL 2018 [Anm. 14].

40 Aus einem Interview für RaP, zitiert nach Hummel, Pos. 4.

richts fest, dass sie aufgrund der Herkunft ihrer Familien (aus Serbien und Kroatien) eigentlich Feinde sein müssten. Infolgedessen habe ein Schüler den Unterricht sogar verlassen. Die interviewte Lehrperson sagte hierzu: „Da wurde auf einmal ein Stellvertreter-Krieg geführt in Deutschland, hier im Klassenzimmer.“⁴¹

Hier wird deutlich, wie wichtig es ist, politische Konflikte, Kriege und deren Hintergründe eben nicht aus dem Unterricht auszuklammern, sondern den Raum zu bieten, sich mehrperspektivisch und reliabel zu informieren, Informationen zu sortieren, darüber und miteinander zu sprechen, Standpunkte auszutauschen und zu hinterfragen als Teil einer Demokratiebildung, Friedenspädagogik und als Teil ethischer Bildung.

4. Religionspädagogisches Zwischenresümee

Diese dargestellten ersten Ergebnisse der Interviewstudie aus der Perspektive der Lehrkräfte zeigen eindrücklich die Möglichkeiten, Chancen und Hindernisse einer religionsunterrichtlichen Thematisierung – hier fokussiert auf das Thema „Krieg“. Der Religionsunterricht ist sicherlich besonders herausgefordert, die „Zeichen der Zeit“⁴² aufmerksam wahrzunehmen. Er sollte seine Aufgaben der ethisch und religiös kompetenten Bearbeitung dieser Themen im Hinblick auf seine gesellschaftliche Verantwortung professionell stärker einbringen.⁴³ Dabei gilt es, gemäß einem schüler*innenorientierten und adaptiven Religionsunterricht die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu rücken und ihre Kompetenzen hinsichtlich ethischer (und religiöser) Herausforderungen zu fördern und zu „bilden“.⁴⁴ Mit der Fokussierung auf brand- und tagesaktuelle Themen als Inhalt des Unterrichts geht ein Ernstnehmen der individuellen, kognitiven und bisweilen auch affektiven Zugänge der Lernenden einher und lotet das Potenzial adaptiven Unterrichts nicht defizit-, sondern ressourcenorientiert aus. Auf der Grundlage der Ausbildung einer eigenen religiösen Mündigkeit⁴⁵ ist ein fundamentales Ziel religionsunterrichtlichen Lernens, Schüler*innen zu einem

41 Aus einem Interview für RaP, Eisbär, Pos. 29.

42 Zentrale Aufgabe der Kirche ist, wie im II. Vatikanischen Konzilstext (GS 4) zu lesen ist: „Zur Erfüllung dieses ihres Auftrags obliegt der Kirche allzeit die Pflicht, nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Licht des Evangeliums zu deuten. So kann sie dann in der jeweils einer Generation angemessenen Weise auf die bleibenden Fragen der Menschen nach dem Sinn des gegenwärtigen und des zukünftigen Lebens und nach dem Verhältnis beider zueinander Antwort geben.“ Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute „Gaudium et spes“ (= GS), in: Karl RAHNER/H. VORGRIMLER (Hg.), Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums, Freiburg i.Br. (Herder) 35. Gesamtauf. 2008, 423–552, 486ff.

43 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Ethisches Lernen im Kontext des Religionsunterrichts. Ansätze und Herausforderungen, in: SCHRÖDER, Bernd / EMMELMANN, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 111–128.

44 Vgl. BOSCHKI, Reinhold: Religionsunterricht in römisch-katholischer Perspektive, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch der Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 71–77.

45 Vgl. BOSCHKI 2021 [Anm. 44].

verantwortlichen und für alle Menschen guten und gerechten Leben in der heutigen krisenanfälligen, globalisierten und (religiös) pluralen Gesellschaft zu befähigen. Oder anders formuliert: Die Entwicklung und Qualifizierung religiöser Kompetenzen soll alle Schüler*innen heterogenitätskompetent, demokratiefähig und krisenresilient machen.⁴⁶

Claudia Gärtner hat ernstzunehmende Kritik an dem hier zuletzt notierten Begriff „Krisenresilienz“ geäußert:

„Resilienz ist [...] ein ambivalentes Konzept, denn es zielt primär auf ein Durchhalten in der Krise und nicht auf die Beseitigung der Ursachen der Krise. Zugleich stellt Resilienz eine individuelle Handlungsstrategie dar, die den Umgang mit Krisen in die Verantwortung der Einzelnen bzw. der Opfer legt. Eine unreflektierte religionspädagogische Aufnahme des Resilienzbegriffs in Krisen könnte dazu führen, dass Religion zu einem stabilisierenden Faktor der (multiplen) Krise wird. Um das Potenzial von Religion bzw. Spiritualität zu nutzen, ohne in die Falle eines stabilisierenden Resilienzkonzepts zu tappen, bietet sich eine Fokussierung auf Empowerment an.“⁴⁷

Empowerment als Zielperspektive religionsdidaktischer Behandlung globaler Krisen⁴⁸ – und speziell auch von „Krieg und Frieden“ – bemüht sich eine individuelle und gesellschaftliche Verantwortung auszubalancieren und nicht gegeneinander auszuspielen.

5. Erkenntnisse der Interviewstudie zur Thematisierung von Krieg

Bei der schwerpunktartigen Betrachtung der Interviews zu den Themen „Krieg und Frieden“ wollen wir drei Aspekte herausstellen.

1. Es fällt auf, dass der Aspekt des Friedens nur in einem geringen Umfang genannt wird. Das ist verwunderlich angesichts der Tatsache, dass eigentlich der „Frieden“ als Thema curricular festgeschrieben ist, dass Krieg und Frieden als Dualismus häufig zusammengedacht und thematisiert werden und – wie anfangs dargestellt – die friedenspädagogischen Ansätze im Unterricht eher einen Raum haben. Offenbar folgt die Thematisierung des „Krieges“ als tagesaktuellem Thema anderen Unterrichtskonzepten als das für geplante, vorbereitete und curricular verankerte Unterrichtsthemen der Fall ist. Krieg

46 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript Verlag 2020 (=Religionswissenschaft 20) sowie ROTHENBUSCH, Nina: Förderung von Resilienz bei Kindern und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 17/1 (2018) 52–65.

47 GÄRTNER 2021 [Anm. 4], 9.

48 Vgl. vertiefend ebd.

wird zu Kriegszeiten thematisiert! Offenbar wird die Notwendigkeit weniger gesehen, dieses Thema kontinuierlich und zu Friedenszeiten verbindlich in den Unterricht aufzunehmen.

2. Der mehrheitlich negativen, erschreckenden und dramatischen Darstellung in den Medien folgend, wird der „Krieg“ als tagesaktuelles Thema im Religionsunterricht tendenziell offensichtlich vor einem Hintergrund der Ängste, Sorgen oder auch des Mitleids und Solidarität besprochen, also besonders emotionsbezogen. Martin Ramb fasst die Wirkung der Kriegs-Bilder auf Zuschauende eindrucksvoll zusammen⁴⁹ und weist damit indirekt auf die Wichtigkeit von Medienkompetenz in diesem Zusammenhang hin.⁵⁰ Die Arbeit mit brandaktuellen Themen ist meist eine Auseinandersetzung mit Bad-News und damit für alle Betroffene emotional belastend. Vielleicht ist neben den wichtigen Räumen zum Austausch über die eigenen Emotionen und Ängste auch eine sachliche Herangehensweise stärker zu ergänzen, um ein eigenes Verständnis und eine mögliche Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen.
3. Angesichts der o. g. Ziele für den Religionsunterricht sollte neben der sachlichen Arbeit an den Hintergründen der Konflikte, der Bestürzung über das damit verbundene Leid und das damit verbundene Angebot, (Gesprächs) Räume zu ermöglichen, die Emotionen, Sorgen und eigenen Fragen wahrzunehmen und zu artikulieren, unserer Ansicht nach daher verstärkt eine Hoffnungsperspektive in den Blick genommen werden, die sich auf Lösungs- und damit auf Friedensorientierung und auf Empowerment hin ausrichtet ist. Dabei kann an die positiven Aspekte am Rande der erschreckenden Nachrichten angeknüpft werden, wie z. B. der Rolle der tätigen Menschlichkeit, der erlebten Solidarität oder humanitären Hilfe vor Ort, aber auch hier fernab des Geschehens. In den geführten Interviews drückt sich dies z. B. in organisierten Friedenskettens oder Projekten aus, die zum Handeln ermutigen, befähigen und dadurch „empowern“.

6. Entwicklung eines Gesprächsformats zur Thematisierung von „Krieg“

Im Folgenden soll eine erste Idee für ein Gesprächsformat zur Thematisierung von „Krieg“ präsentiert werden, das eventuell für die Behandlung anderer brand-

49 Vgl. RAMB, Martin: Krieg der Bilder, in: Eulenfisch. Limburger Magazin für Religion und Bildung. Krieg und Frieden 31/2 (2023), 3.

50 In diesem Feld soll auf die mediendidaktische Arbeit im religionspädagogischen Kontext von Viera Pirker hingewiesen werden, die wichtige Grundlagen für einen mediensensiblen Religionsunterricht in Zeiten der Digitalität vorschlägt. Sie dienen als Basis für die Entwicklung des folgenden Gesprächsformates. Vgl. PIRKER, Viera: Die 4K neu F.R.A.M.E.N. – Religiöse Bildung im 21. Jahrhundert. 2020, in: <https://reililab.org/die-4k-neu-rahmen/> [abgerufen am 10.1.2024].

aktueller Unterrichtsgegenstände adaptiert werden könnte. Freilich müsste es im Rahmen des weiteren Verlaufs des Forschungsprojekts „RaP“ empirisch geprüft und evaluiert werden. Außerdem müsste es so ausgearbeitet werden, dass es für Religionslehrkräfte zukünftig eine Orientierung und Hilfe anbietet, die es ihnen erleichtert und sie dazu ermutigt, sich diesen „schwierigen“ Themen, die oftmals unvorhergesehen jenseits des geplanten Unterrichts auftauchen, zuzuwenden bzw. sich ihnen gemeinsam mit den Schüler*innen kompetenzorientiert zuzuwenden; quasi ein Empowerment der Religionslehrkräfte.

Im Prinzip könnte also im Religionsunterricht über „Krieg“ konkret beispielsweise mittels eines Bildimpulses aus den aktuellen Medien, in dem ein Kriegsgeschehen präsentiert wird⁵¹, zum Anlass werden, in einem Wechsel von Nähe und Distanz über Krieg zu sprechen. Anknüpfend an die Erkenntnisse des vorausgehenden Kapitels wäre es nötig, ein didaktisches Gesprächsformat zu finden, das dieses Thema sowohl emotionsbezogen und gleichzeitig sachlich und kritisch thematisiert.

Die weitverbreiteten medialen Bilder⁵² des Krieges erreichen die Betrachtenden und treffen sie ganz persönlich, gehen ihnen ‚nahe‘, ziehen sie ihrer Intention als „bad news“ entsprechend in das Geschehen⁵³, was dazu führt, dass ein Thema brandaktuell im Religionsunterricht thematisiert wird. Das Thema ernstnehmend wird es aufgegriffen und möglicherweise emotional diskutiert. Folgende unterrichtliche Schritte könnten erfolgen:

1. Distanz schaffen und die Sache wahrnehmen:

Es gilt zunächst, erste Distanz zu schaffen, um den Krieg weiter sachlich(er) behandeln zu können. Dies könnte über ebendiese Bilder passieren, indem sie mediendidaktisch anhand von Leitfragen betrachtet, analysiert und reflektiert werden.

- Was sehe ich (wirklich)?
- Was weiß ich über die Hintergründe des Bildes? Wo wurde es aufgenommen? (Er)kenne ich den Ort? War ich schon dort?
- Von wem wurde es aufgenommen? Kenne ich die Person?

51 Selbstverständlich muss das Bild mit Blick auf das Alter, die kognitiven und entwicklungspsychologischen Lernvoraussetzungen pädagogisch verantwortungsvoll gewählt werden.

52 Wenn im folgenden Beispiel von einem Bild die Rede ist, können gleichermaßen Videos, Kurzvideos, Nachrichten, o. ä. Medien bedacht werden.

53 Vgl. ebd.

- Warum und wozu wurde das Bild aufgenommen? Was möchte der*die Aufnehmende mit der Veröffentlichung bewirken?

2. *Emotionen Raum geben und rational einordnen:*

Nachdem diese sachliche Distanz zu der Darstellung hergestellt worden ist, kann eine erneute Annäherung folgen, indem die Wirkung des Bildes bedacht wird.

- Welche Emotion(en) löst es in mir aus und kann ich sie benennen?
- Welche Emotion(en) löst es in dir aus? Gibt es Parallelen?
- Sind das die Emotionen, die die veröffentlichende Person erzielen wollte?
- Möchte ich das zulassen, dass dieses Bild mich in dieser Form anspricht?

3. *Medium kritisch bewerten und Einfluss wahrnehmen:*

Abhängig von dieser persönlichen Bestandsaufnahme kann medienkritisch ein Gespräch über die verschiedenen Anteile der Nachricht im Bild stattfinden.⁵⁴

- Was ist die Sachinformation im Bild?
- Welche Selbstkundgabe sendet der*die Autor*in des Bildes?
- Welche Beziehungshinweise sind enthalten?
- Welchen Appell sendet es aus?

4. *Eigene Position beziehen und begründet artikulieren*

Die sachlichen, emotionsbezogenen und medienkritischen Argumente der vorausgehenden Schritte helfen zu einer eigenen begründeten Position zu kommen und diese fundiert auch begründen zu können.

- Wie stehe ich zu dem Bild?
- Wie verstehe ich es?
- Wie positioniere ich mich zu der Aussage des Bildes?
- Wie gehe ich mit dem Bild um?

54

Vgl. für die folgenden Ausführungen die vier Seiten einer Nachricht nach SCHULZ VON THUN, Friedemann: Das Kommunikationsquadrat, in: <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat> [abgerufen am 8.1.2024].

5. Konkrete Konsequenzen für das eigene und gemeinsame Verhalten entwerfen

Als letzten Schritt wäre es wünschenswert, dass die vielschichtige kritische Arbeit mit dem Bild Wege eröffnet, für ein eigenes und gemeinsames Handeln.

- Wie verhalte ich mich / wir uns zum Bild?
- Welche Konsequenzen folgen für mich in zukünftigen Begegnungen mit solchen Bildern?
- Wo finde ich Hoffnung für mich / uns?
- Wie führt mich das Bild bzw. meine Arbeit mit dem Bild zu Empowerment?
- Welchen Handlungsimpulsen gebe ich / geben wir vernünftig durchdacht Raum?

In den Blick kann auch geraten, inwiefern das dargestellte Leid etwa zu einer bestimmten politischen Position führen oder gar den Betrachtenden in eine bestimmte Richtung weisen und manipulieren möchte. Medienkritische Überlegungen bezüglich medialer Manipulationen sind hier wichtig, bevor zu schnell und unüberlegt einem Handlungsimpuls gefolgt wird.

Dieses Vorgehen könnte ein rein intuitives, emotional-irrationales und möglicherweise leicht „verpuffendes“ Behandeln von „Krieg“ als brandaktuellem Thema im Religionsunterricht systematisieren und nachhaltige Lernprozesse, Kompetenzerwerb und gesellschaftliches Engagement gestalten. Die Zielperspektive für Schüler*innen ist hier das Empowerment zum reflektierten Wahrnehmen und effektiven Handeln, anstelle eines mitleidenden Betroffensein und hoffnungsvollen Wartens in der Krise.

7. Ausblick

Ein solches Gesprächsformat, das die medienkritische Arbeit an machtvollen medialen Bildern zu brandaktuellen Themen ins Zentrum stellt, könnte sicher auch grundsätzlich für andere aktuelle Themen geeignet sein. Es ermöglicht gleichermaßen einen wertschätzenden Umgang mit den Erfahrungen im Kontext des Themas und den Initiator*innen, bietet den nötigen Schutzraum für beteiligte Schüler*innen, in dem gerade kein rein individualisierter Zugang gewählt wird, sensibilisiert für mögliche mediale Manipulationen und stärkt die Kritikfähigkeit und eine sachliche Auseinandersetzung und kann überdies religionsdidaktisch gelenkt Handlungs- und damit Hoffnungsperspektiven aufzeigen. Hier kann Religionsunterricht im Vergleich zu anderen Fächern auf eine seiner spezifischen

Stärke verweisen, denn „eine Hoffnung auf eine andere Welt ist dem Christentum zutiefst eingeschrieben.“⁵⁵ Es kann zum Handeln aus persönlicher reflektierter Betroffenheit einladen, ohne sich rein aus emotionsgeladenem und möglicherweise manipulativem Eindruck zu speisen und ebenso schnell zu verpuffen, wie der Wechsel der medialen Einflüsse es nahelegt.

Ein Religionsunterricht am Puls der Zeit erkennt also den Puls und seine Themen. Er nimmt seine Akteur*innen als Initiator*innen ernst und orientiert sich an den Ressourcen und Lernchancen, indem er beispielsweise Eindrücke von Krieg und Gewalt aufgreift und im Wechsel von Nähe und Distanz zu den Betrachtenden analysiert, kritisch reflektiert und Handlungsperspektiven im christlichen Hoffnungshorizont gemeinschaftlich eröffnet.

55

GÄRTNER 2021 [Anm. 4], 6.

Evangelos Pepes

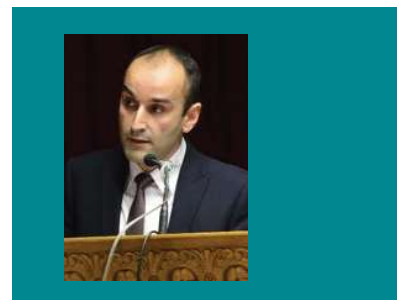
Peace as a Challenge for Religious Education in Southeastern Europe

The Case of the Curricula 2023 in Greece

Der Autor

Dr. Evangelos Pepes, Assistenzprofessor und Leiter des Labors für Pädagogik und christliche Erziehung, Abteilung für Sozialtheologie und christliche Kultur, Theologische Fakultät, Aristoteles-Universität Thessaloniki.

Assist. Prof. Dr. Evangelos Pepes
Sector: Law, Organization, Life and Ministry of the Church
Department of Social Theology and Christian Culture
Faculty of Theology
54124 University Campus
Thessaloniki-Greece
e-mail: pepes@past.auth.gr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5786-0891>



Peace as a Challenge for Religious Education in Southeastern Europe

The Case of the Curricula 2023 in Greece

Abstract

Greece has been involved in global, local and civil wars in the past. Due to its geopolitical location, the country has also experienced both the threat of war and its political, religious and social consequences over time. This article examines whether the experience of wars and their aftermaths, as well as the threat of war, have been taken into account in the new curricula for religious education (2023) in Greece, in order to use the theological and pedagogical potential and perspectives of religious education to defend and build peace at interpersonal, local and global levels.

Keywords

Peace Education – Religious Education – Curriculum – Greece – Human Rights Education – Textbooks

Frieden als Herausforderung für den Religionsunterricht in Südosteuropa

Der Fall der Lehrpläne 2023 in Griechenland

Abstract

Griechenland war in der Vergangenheit in Welt-, Lokal- und Bürgerkriegen verwickelt. Aufgrund seiner geopolitischen Lage hat es im Laufe der Zeit sowohl die Bedrohung von Kriegen als auch deren politische, religiöse und soziale Folgen erfahren. In dem beiliegenden Beitrag soll untersucht werden, ob die genannten geschichtlichen, politischen sowie auch sozialen Herausforderungen in den Lehrplänen für den Religionsunterricht (2023) in Griechenland nicht außer Acht gelassen wurden. Dieses Anliegen zielt darauf ab, dass es gezeigt wird, inwiefern sowohl das skizzierte theologische und pädagogische Potenzial als auch die Perspektiven des Religionsunterrichts im Blick auf die Verteidigung und Schaffung von Frieden auf zwischenmenschlicher, lokaler und globaler Ebene, berücksichtigt wurden.

Schlagworte

Friedenserziehung – Religionsunterricht – Lehrplan – Griechenland – Menschenrechtserziehung – Lehrbücher

1. Brief Overview of the Greek Education System and the Latest Developments in Religious Education

The religious homogeneity of the student population in Greek schools has changed significantly due to the large immigrant and, more recently, refugee influx to Greece. This had a direct impact on Greece's educational policy. In the field of religious education, the diversity of students' religious identities raised the question whether existing curricula are appropriate for the multicultural and multireligious identities of the student population. The basic cause of this discussion is pedagogical and seems to originate from the past and to extend towards the future. This is related to the timeless need for the subject matter to respond to the contemporary needs and pedagogical expectations of students in the Greek schools. In 2011, in the context of the educational reform of that year, new curricula for religious education were designed, which, over the next decade, were challenged, revised and finally abolished in a multifaceted process that had the adoption of new curricula for religious education in 2023 as its last stage.¹ The 2011 education reform attempted to answer the question of the change of religious homogeneity of the Greek students by designing new religious education curricula, which were completed for all levels of education in 2014.

The 2014 religious education curricula were designed to create a course that would appeal to all pupils, regardless of their religious identity. In order to achieve this objective, the new curricula focused on the teaching and study of religion in general as a historical, social and cultural fact. In other words, they introduced the notion into the Greek educational system that overcoming religious differences and contradictions in the school environment is possible if the religious education course is based on the study of religion in general. Thus, the new curricula aimed at religious literacy and the critical development of students' religious consciousness, providing knowledge, values and attitudes *about* and *from* religions, regardless of their personal religious beliefs. However, they fell short in teaching knowledge, values and attitudes as they were taught to students without allowing them to have an active role in the teaching and learning experience. As a result, the design of the new curricula did not take sufficient account of the theological and experiential self-consciousness of each religious tradition, the ways in which it develops and functions within each historical and cultural context, and the ways in which it is experienced by its believers. After two years

¹ Cf. GOVERNMENT GAZETTE, 615/B'/09.02.2023: *Πρόγραμμα για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο*. [Curriculum of the Religious Education for the Primary School]; GOVERNMENT GAZETTE, 416/B'/30.01.2023: *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου*. [Curriculum in Religious Education for the A, B and C grades of Gymnasium]; GOVERNMENT GAZETTE, 573/B'/06.02.2023: *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου*. [Curriculum in Religious Education for the A, B and C grades of General Lyceum].

of pilot implementation, the new religious education curricula were officially adopted.² However, the new curricula did not meet the educational needs of religious minorities or Orthodox Christian students. This inadequacy resulted in its annulment by the Council of State³ and the annulment of its revised form⁴, with the main argument that the marginalization of the theological approach to religion, the reduction of theological knowledge and the restriction in the teaching and study of its social and cultural characteristics did not contribute to the development of the religious consciousness of students in accordance with the Constitution of Greece. This fact raised the question of changing the model of the design of the religious education curricula, a question that the 2023 curricula of religious education⁵ aspire to answer.

2. Religious Education Enhancing Peace in Previous Research

In the debate on peace education, religious diversity is presented as often being a cause of conflict and violence. In this context, Yaacov Boaz Yablon's research on the role that religion can play as a factor in the effectiveness of peace curricula is of particular interest.⁶ To be precise, bearing in mind both the research presenting religion as a factor of conflict, division and confrontation and also the fact that religion has been marginalized in contemporary educational systems, Yablon studied it from a different starting point. He studied the possible contribution of religion to enhance tolerance, mutual understanding, peaceful coexistence and solidarity. He used the relations between Jews and Arab Muslims in Israel as an example for his research.

Furthermore, Claudia Mahler and Reetta Toivanen view the contradiction that while religion plays an important role in the development of the European legal framework for human rights, it is at the same time absent from human rights

2 Cf. GOVERNMENT GAZETTE, 2920/B'/13.09.2016: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. [Curriculum of Religious Education for the Primary School and Gymnasium]; GOVERNMENT GAZETTE, 2906/B'/13.09.2016: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών του Γενικού Λυκείου. [Curriculum of Religious Education for General Lyceum].

3 Cf. COUNCIL OF STATE, Decision: 660/2018 & Decision: 926/2018.

4 Cf. COUNCIL OF STATE, Decision: 1749/2019 & Decision: 1750/2019.

5 Cf. GOVERNMENT GAZETTE, 615/B'/09.02.2023: Πρόγραμμα για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο. [Curriculum of the Religious Education for the Primary School]; GOVERNMENT GAZETTE, 416/B'/30.01.2023: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου. [Curriculum in Religious Education for the A, B and C grades of Gymnasium]; GOVERNMENT GAZETTE, 573/B'/06.02.2023: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου. [Curriculum in Religious Education for the A, B and C grades of General Lyceum].

6 YABLON, Yaacov Boaz: Religion as a Basis for Dialogue in Peace Education Programs, in: Cambridge Journal of Education 40/4 (2010) 341–351. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526590>

education programs.⁷ In a research project carried out between 2003–2007, Claudia Mahler and Reetta Toivanen found that religiosity and belief were absent from human rights education programs.⁸ The marginalisation of religious issues is rooted in the perception that religion is a factor of confrontation and conflict. Among other reasons, this is due to the fact that religion is sometimes associated with manifestations of fanaticism and extremism,⁹ even though proposals have been made to overcome this through religious education.¹⁰ The attacks of 9/11 seem to have reinforced this impression. Various models of religious education have been proposed to strengthen and consolidate world peace,¹¹ as well as models for developing inter-faith and inter-religious relations through religious education and values education.¹² However, teachers prefer to avoid teaching religion because they consider it a source of conflict. They think that the goal of promoting and strengthening peace is best achieved by teaching a body of common principles and values regardless of the religion and religious beliefs of the students, for example, human rights education. Nevertheless, religious communities have taken various initiatives in order to jointly promote the ideal of peace.¹³ Also, the results of Claudia Mahler’s and Reetta Toivanen’s research showed that in Germany the goal of human rights education can best be achieved through religious education or ethics courses.¹⁴ On the other hand, the same study found that human rights education material underestimates the value of

-
- 7 MAHLER, Claudia / TOIVANEN, Reetta: Avoiding an Obvious Conflict? “Religion-Neutrality” in Human Rights Education in Europe, In: ENGBRETSON, Kath / DE SOUZA, Marian / DURKA, Gloria / GEARON, Liam (eds.): International Handbook of Inter-religious Education. International Handbooks of Religion and Education, vol 4, Springer: Dordrecht 2010, 950. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9260-2_57
- 8 Cf. *ibid.*, 949.
- 9 Cf. *ibid.*, 966.
- 10 MEIJER, Wilna A. J.: Fanaticism, Fundamentalism and the Promotion of Reflexivity in Religious Education, In: ENGBRETSON, Kath / DE SOUZA, Marian / DURKA, Gloria / GEARON, Liam (eds.): International Handbook of Inter-religious Education. International Handbooks of Religion and Education, vol 4, Springer: Dordrecht 2010, 729. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9260-2_57
- 11 NIPKOW, Karl Ernst: Education for Peace as a Dimension of Inter-Religious Education: Preconditions and Outlines, In: ENGBRETSON, Kath / DE SOUZA, Marian / DURKA, Gloria / GEARON, Liam (eds.): International Handbook of Inter-religious Education. International Handbooks of Religion and Education, vol 4, Springer: Dordrecht 2010, 641. DOI: [10.1007/978-1-4020-9260-2_39](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9260-2_39); Cf. KAMAARA, Eunice Karanja: The Role of Inter-religious Education in Fostering Peace and Development, In: ENGBRETSON, Kath / DE SOUZA, Marian / DURKA, Gloria / GEARON, Liam (eds.): International Handbook of Inter-religious Education. International Handbooks of Religion and Education, vol 4, Springer: Dordrecht 2010, 659. DOI [10.1007/978-1-4020-9260-2_40](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9260-2_40)
- 12 LOVAT, Terence: Improving Relations with Islam Through Religious and Values Education, In: ENGBRETSON, Kath / DE SOUZA, Marian / DURKA, Gloria / GEARON, Liam (eds.): International Handbook of Inter-religious Education. International Handbooks of Religion and Education, vol 4, Springer: Dordrecht 2010, 695. DOI: [10.1007/978-1-4020-9260-2_43](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9260-2_43)
- 13 ENGBRETSON, Kath: Muslims, Catholics and the Common Purpose of Justice and Peace, In: ENGBRETSON, Kath / DE SOUZA, Marian / DURKA, Gloria / GEARON, Liam (eds.): International Handbook of Inter-religious Education. International Handbooks of Religion and Education, vol 4, Springer: Dordrecht 2010, 683. DOI: [10.1007/978-1-4020-9260-2_42](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9260-2_42)
- 14 MAHLER / TOIVANEN 2010 [note 7], 966.

religiosity and therefore does not defend the right to freedom of religion and religious diversity in practice.¹⁵

Ursula King has identified and underlined the fact that the nature of war today has changed. The forms of violence are varied and are not limited to military battlefields. This makes it necessary to redefine the concept of peace and highlights the important role that Religious Education in schools can play in this regard.¹⁶

In Greece, the content of the religious education textbooks of the period 1974–2006 has been researched in the light of the Pedagogy of Peace.¹⁷ The research concludes that the overall evaluation of the religious education textbooks of this period reveals an effort to cultivate peaceful behavior in students.¹⁸ The fostering of peace through religious education reveals additional aspects of peace in addition to the transnational, personal and interpersonal ones. On the other hand, an effort was made to inculcate in students the belief that there is a need to reduce military weapons at the local and international level.¹⁹ Also peace, in the books of the above period, is associated with the defense of human rights.²⁰ However, the research finds that despite the effort to cultivate peaceful attitudes and behaviors in the students of the period, the curricular design of religious education was dominated by an ethno-religious exclusivity, which did not meet the educational needs of that time.

3. Methodological Issues

The main purpose of the paper is to examine whether the new curricula (2023) of religious education in Greek schools contribute to the strengthening and consolidation of peace. In the context of the research, the curricula for the last four grades of primary school, as well as the six grades of secondary education, three grades of gymnasium (junior high) and three grades of lyceum (senior high) are studied.

15 Ibid., 966–967; Cf. SCHWEITZER, Friedrich: Children’s Right to Religion and Religious Education, In: ENGBRETSON, Kath / DE SOUZA, Marian / DURKA, Gloria / GEARON, Liam (eds.): International Handbook of Inter-religious Education. International Handbooks of Religion and Education, vol 4, Springer: Dordrecht 2010, 1071. DOI: 10.1007/978-1-4020-9260-2_63

16 Cf. KING, Ursula: Religious Education and Peace: An Overview and Response, in: British Journal of Religious Education, 29/1 (2007), 115–124. DOI: 10.1080/01416200601037593

17 ΤΣΕΚΟΥ, Αικατερίνη: Τα Σχολικά Βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974–2006) [The School Textbooks of Religious Education of Secondary Education (1974–2006)], Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki 2015 (= PhD Thesis).

18 Ibid., 349.

19 Ibid., 351.

20 Ibid., 362.

In terms of their structure, the religious education curricula include, inter alia, the *general objectives* of religious education, the specific aims and the didactic frameworks for each *cycle* of education, as well as assessment guidelines and teaching material classified into teaching areas and teaching units. Each curriculum is accompanied by the teacher's guide, which includes information on the theoretical documentation of the new curricula, instructions for its educational use as well as *indicative activities*, which the teacher can apply during the implementation of the curriculum. The textbooks of the new curricula are in the process of being written and, according to the Ministry of Education, are to be used from the next school year onwards.

The selection and classification of the educational material in religious education curricula is according to the theory of big ideas²¹. Thus, the eight big ideas, which in the curricula are called *thematic fields*, have been selected. The eight *thematic fields* are repeated in a spiral form in four *cycles* of education, i.e. *cycle* one (grades C and D) and *cycle* 2 (grades E and F) corresponding to primary school, *cycle* 3 corresponding to gymnasium and *cycle* 4 corresponding to lyceum. According to this model, the content of religious education in primary school, gymnasium and lyceum is closely linked to the specific thematic areas (big ideas) that are repeated in each *cycle*. It is, however, differentiated in terms of the individual teaching units that each thematic area includes in each *cycle*, in order to adapt to the pedagogical potential and needs of the students. In addition, the individual *thematic units* of each *thematic field* are structured around three basic ideas, which contribute to the achievement of the specific objectives of religious education at each educational level.

These ideas answer the following questions: a. What does it mean for a student to be an Orthodox Christian and how does this choice affect their life, b. How does religious faith affect the Greek cultural context and how does the student's Christian identity affect the social roles they assume in the wider social context, and c. How does the student's Christian identity affect their functioning as a citizen of the Greek state and the world at large.²² Therefore, each *thematic field* is repeated in each *cycle* and includes *thematic units* that are directly related to the *thematic field* and respond to the three basic questions. It also includes expect-

21 Cf. MITROPOULOU, Vasiliki / STOGIANNIDIS, Athanasios / VAVETSI, Chrysanthi / EFRAIMIDIS, Pavlos / ZIMIANITIS, Konstantinos / KARELA, Georgia / KOLLIAS, Sotirios / MICHOPoulos, Vasileios / PRENTOS, Konstantinos / TZINOS, Georgios: Οδηγός Εκπαιδευτικού. Θρησκευτικά Δημοτικού. [Teachers' Guide. Religious Education for Primary School], Athens: Institution of Educational Policy ²2022.

22 Ibid., 5; KOUKOUNARAS-LIAGKIS, Marios / VOULGARAKI, Evangelia / DESPOTIS, Sotirios / PAPAIOANNOU, Emmanouil / SISKOU, Giolanta / SYRGIANNI, Maria / TRIANTAFYLLOU, Kyriaki: Οδηγός Εκπαιδευτικού. Θρησκευτικά Γυμνασίου [Teachers' Guide. Religious Education for Gymnasium], Athens: Institution of Educational Policy ²2022, 7.

ted *learning outcomes* according to the learning potential of the students and *indicative activities* for teaching and assessment.

This research aims to extract dominant themes and patterns in the new religious education curricula and to examine the identity of Christians and their relationship with religiously different people in Greece. During the analysis stage, themes and messages were identified in the curricula texts. According to this research, the above findings aim to highlight the importance of peace and the peaceful coexistence of religious differences in the curricula. These results are data that could contribute to establishing the degree of preparation and encouragement of students, that they may need for encounters, dialogue, peaceful coexistence and solidarity between Orthodox Christians and religiously diverse students.

4. Peace and its Teaching in the Context of Religious Education according to the 2023 Curricula

The first explicit reference to the term peace is common to the *general objectives* of the three curricula, where it is stated that religious education contributes, among other things “[...] to highlighting the importance of religious education in terms of students’ competency to communicate with themselves, with others and with the world at large, to create, to act on their own initiative, to cultivate skills and to produce new knowledge, which is transformed into action in society, inspired by the vision and hope for peace, coexistence, equality, democracy and, in general, for change and improvement in the world”.²³

The *general objectives* of religious education in schools include objectives that indirectly enhance the peaceful coexistence of people. The indicative references to the fact that religious education contributes to the development of free and responsible citizens who are prepared for their presence in the public sphere as bearers of universal principles and values is of paramount importance. The familiarisation of pupils with religious traditions and non-religious worldviews in order to cultivate skills of dialogue, respect for diversity and peaceful cooperation and coexistence with religiously different people, is an indirect reference to the value of peace and its defence.

23 MITROPOULOU, Vasiliki / STOGIANNIDIS, Athanasios / VAVETSI, Chrysanthi / EFRAIMIDIS, Pavlos / ZIMIANITIS, Konstantinos / KARELA, Georgia / KOLLIAS, Sotirios / MICHΟPOULOS, Vasileios / PRENTOS, Konstantinos / TZINOS, Georgios: Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό. [Curriculum for Primary School], Athens: Institution of Educational Policy ²2022, 3; ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ–ΛΙΑΓΚΙΣ, Marios / VOULGARAKI, Evangelia / DESPOTIS, Sotirios / ΠΑΠΑΙΟΑΝΝΟΥ, Emmanouil / ΣΙΣΚΟΥ, Giolanta / SYRGIANNI, Maria / TRIANTAFYLLIDOU, Kyriaki: Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου [Curriculum for the A, B and C Gymnasium grades], Athens: Institution of Educational Policy ²2022, 7; ΚΟΡΝΑΡΑΚΙΣ, Konstantinos / ALBANAKI, Xanthi / GOULAS, Konstantinos / PEPES, Evangelos / TSIREVELOS, Nikolaos / FANARAS, Vasileios / ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Nikolaos: Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου. [Curriculum for the A, B and C Lyceum grades], Athens: Institution of Educational Policy ²2022, 3.

The term peace is also found in the *special aims* of the first and second cycle of education (primary education), while implicit references to its value are found in the *special aims* of all cycles of education. In particular, in the first two cycles of education, religious education aims at making pupils “[...] aware that the vision of the Kingdom of God, which the Orthodox Church experiences, leads effortlessly to the assumption of responsibility and to the struggle for peace, equality, justice and practical solidarity among human beings”²⁴ and “[...] to cultivate the moral values of Christianity, as a proposal and attitude to life in the public sphere expressed in practical solidarity with the suffering, peaceful coexistence, respect for diversity, equality and justice”.²⁵ At the same time, reference is made to people’s relationship with God and its importance as a source of inspiration for changing the way of thinking and living and transforming society and culture.²⁶ Furthermore, in the fourth cycle of education (lyceum), the defence of peace is analysed as a result of the Church’s teachings on the Triune God, Christ, the Church, the world and people, the value of the human person and its contribution to the overall development of humankind and people’s social life with respect and love for their fellow human beings and the environment.²⁷ The term peace is not included in the *thematic fields* that are repeated in a spiral form in the four cycles of education. The term war and other related terms are not identified. According to the theoretical framework for the design of the new curricula, peace, war and related concepts are included as content in the *thematic fields*, which serve as central reference points – in this case corresponding to fundamental aspects of Orthodox theology – from which the *thematic units* – which are different in each cycle – that are taught to students are derived. Therefore, the *thematic field* “The phenomenon of religion in the world around us”, which functions as a big idea in the new curriculum for gymnasium, includes a *thematic unit* entitled “Dialogue with religious diversity from the perspective of the Orthodox faith” and the expected *learning outcome* is the realization of the need to cultivate dialogue between believers of different religious communities as well as non-believers.²⁸ The corresponding *thematic field* of the lyceum curriculum includes a *thematic unit* entitled “Inter-religious dialogue” and the expected *learning outcome* is the discovery of the individual aspects of religious dialogue

24 MITROPOULOU [note 21], 4.

25 Ibid., 4.

26 Ibid., 3.

27 KORNARAKIS [note 23], 3–4.

28 KOUKOUNARAS–LIAGKIS [note 23], 40.

by students and the way in which dialogue affects both the personal and collective lives of believers and people in general.²⁹

The term peace is found in a *thematic unit* of the primary school curriculum, as well as in the expected *learning outcomes* and in the *indicative activities* of the curricula for primary school, gymnasium and lyceum. In particular, in the *thematic field* “Church–Worship–Scripture” in primary school, a *thematic unit* entitled “The Church, which remains united and peaceful through struggles and sacrifices” is included.³⁰ The expected *learning outcomes* indicate that the aim of this unit is, on the one hand, to cultivate pupils’ historical memory of the efforts made during the period of the First Ecumenical Council for the unity of the Christian Church and, on the other hand, to highlight the importance of the council system as a democratic way of solving problems within the Church. In this context, there are also references to the role of the Church during the Turkish domination and the Second World War³¹ and during the Holocaust of the Jews.³²

There are, however, numerous indirect references to the contribution of the Christian tradition to the preservation of peace or to the promotion of a way of personal and social life that fosters equality, fraternity and solidarity in the modern world. Indicatively, expected learning outcomes in the first and second cycle of education (primary school) are the students’ awareness of the need for the care and love of everyone without exceptions, the understanding of the importance of the cooperation of everyone for the common good based on the Tower of Babel narrative, the recognition of the value of unconditional love on the basis of the Parable of the Good Samaritan and the recognition of forgiveness as an element of overcoming conflicts and confrontations as a conclusion of the Parable of the Prodigal Son. Furthermore, the recognition of childlike simplicity which contributes to overcoming differences between people, the understanding of love as a unifying element among Christians in Christian communities and among people in general, the acquaintance with the charitable work of the Church and the awareness of the equality of the genders and of everyone regardless of differences of gender, race, language and faith.

29 KORNARAKIS [note 23], 52.

30 MITROPOULOU [note 23], 33.

31 Ibid., 36–37.

32 KORNARAKIS [note 29], 47.

5. Critical Analysis

The explicit statement of the vision of peace in the general objectives of religious education in the new curricula (2023) highlights its importance as a social good and its fragile nature, a fact which probably arises both from the experience of the previous wars in which Greece was involved, and from the contemporary experience of modern wars that have taken place in the recent past or are ongoing at the global level. Moreover, the inclusion of the objective of strengthening and consolidating peace among the objectives of school religious education underlines the important role it can play among other subjects in achieving this objective.

The explicit and implicit references found in the *special aims* of the four cycles of education, apart from highlighting the social dimension of the Christian doctrine and the teaching of other religious traditions, offer a new dimension of peace to students in an exclusive way. That is, it links the harmonious and peaceful coexistence of human beings with the restoration of the relationship of each person with God and creation, which was disrupted by man's departure from paradise. Peace, in this case, is also considered in the light of Christian theology, and its prevalence in modern society presupposes the reconciliation of people with their Creator God.

Peace, war and related terms are missing from the *thematic fields*, but they are found in the individual *thematic units* of the four cycles of education. The productive connection between the *thematic fields* and the *thematic units* of the curricula makes peace a challenge for contemporary religious education and for the pupils, who, in the context of their own initiative, depending on their developmental level and with the help of the teacher, are called upon to link the social good of peace with the social teachings of Christianity and, more broadly, of other religious traditions in order to solve social problems and to consolidate social stability.

Moreover, in this way religious education becomes a means of demonstrating the peaceful character of Christianity and other religious traditions to pupils and informing them of specific initiative by religious communities to protect and consolidate peace.

This is particularly important as it makes a decisive contribution to strengthening the conviction that religions, as well as being causes of conflict, can be important factors in consolidating the peaceful coexistence of individuals and peoples.

Peace appears only once in a *thematic unit* of the primary school curriculum and refers to the importance of maintaining the internal peace of the Church and the synodical way of solving its problems during the period of the First Ecumenical Council. In other words, at the level of *thematic units*, the ideal of peace is found once in the first *cycle* of education (primary school), with reference to conflicts between Christians. Conflicts due to religious differences, as well as violence, conflicts, or confrontations at the social level, are dealt with in the subsequent *cycles* (gymnasium and lyceum). However, according to the theoretical design framework, the new curricula have the expected *learning outcomes* as the starting point of their design, shifting the focus of pedagogical interest from the subject of teaching to the outcomes of the process of teaching and learning in the context of religious education. Direct and indirect references to peace and its social value in the field of expected *learning outcomes* are abundant. Similarly, there are many references to the social virtues of love, fraternity, charity, forgiveness and solidarity, as well as to the skills of dialogue, cooperation, peaceful coexistence and fruitful interaction with the religiously diverse. Indeed, in the context of religious education and in a spiral progression, the examination of the above elements offers students the opportunity to deepen the theological content of these virtues and skills. It also creates the appropriate conditions for the reduction of social inequalities and the consolidation of equality, peaceful coexistence and interaction of religiously and culturally different people as responses to the various expressions of war and violence in the contemporary Greek social context.

The educational reform of 2011 resulted, among other things, in the change of the model of religious education in Greek schools in order for religious education to respond to the diversity of religious and non-religious traditions of Greek school students and to serve the inclusion policy of the period, which is based on the establishment of conditions of peaceful coexistence of religiously and culturally diverse citizens in Greece. The release of the curricula in 2023 changes the model of religious education in Greek schools again. The question regarding the effectiveness in terms of cultivating the social virtues and skills for peace of the model of religious education introduced by the 2011–2021 curricula remains open for future research.

Moreover, given the fact that the new textbooks that will frame the new curricula of religious education have not been published yet, it would be interesting to conduct further research on the educational material included in them after their publication. This way it could be seen whether the objectives, aims and expected

learning outcomes mentioned in the new curricula regarding the issue of peace have been achieved.

Conclusion

The wars of Greek and world history prove that the nature of peace is always very fragile. Therefore, peace as a personal and social good should not be seen as an acquired good, but as something constantly sought after. The Greek direct experience resulting from Greece's participation in wars as well as the indirect experience of their consequences, such as, for example, the contemporary refugee flows from Syria, raise theological and pedagogical questions in the context of religious education about how to strengthen peace as a social reality. Additionally, it also poses questions about the ways in which the indirect consequences for the educational and wider social context of wars taking place in areas outside Greece can be successfully addressed. In other words, the contemporary requirement for the Greek educational system as a whole and religious education in particular is an education for peace which, on the one hand, will teach students and future citizens of Greek society ways of preventing war and defending peace and, on the other hand, will be effective in an ever changing society whose ethnic, religious, linguistic and cultural homogeneity is constantly changing.

The years from 2011 to 2023 are characterized as a period of change for religious education, which, among other things, aims to answer the question of the pedagogical management of religious diversity in religious education at school, which has a direct impact on the peaceful coexistence of religiously and culturally diverse students both in the school and in the wider social environment. The 2023 curricula for religious education conclude this period of change. An analysis of their content has highlighted the fact that peace is a fundamental aim and objective of religious education in primary school, gymnasium and lyceum. The examination of the theological dimensions of both the causes of conflict and violence and the conditions for their prevalence highlights the important role that religious education can play towards defending and consolidating world peace. Finally, the new model of the religious education curriculum design aspires to change traditional forms of teaching and enhance the effectiveness of religious education in achieving its aims and objectives and thus the goal of personal and social peace. The evaluation of the implementation of the 2023 religious education curricula and the use of the new religious education textbooks in schools is the next step of the research that will either confirm the success of this objective, or not.

The topic of war in Catholic religious education in the Republic of Croatia

Die Autor*innen

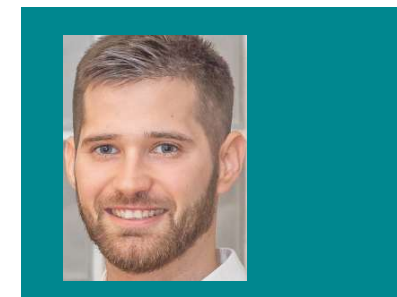
Jadranka Garmaz, Ph.D., Universitätsprofessorin an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Split, Abteilung für Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik.

Jadranka Garmaz, Ph.D.
Universität Split
e-mail: jadranka.garmaz@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5239-1985>



Darko Rapić, Ph.D., Religionslehrer an der Grundschule "Primorje", Smokovljani.

Darko Rapić, Ph.D.,
Grundschule "Primorje", Smokovljani
e-mail: darkorapic7@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3026-8804>



The topic of war in Catholic religious education in the Republic of Croatia

Abstract

Three decades ago, the war for independence from the then Socialist Federal Republic of Yugoslavia took place on the territory of the Republic of Croatia. Only after the independence was won, the subject of confessional religious education got its place in the educational system of the Republic of Croatia. Today, wars are fought on other European and world fronts, among which the Russian-Ukrainian and Israeli-Palestinian armed conflicts capture the most media attention. All of them cause population migrations, which consequently affect religious education due to changes in culture, demography and interpersonal relations. The topic that this paper deals with is the extent to which the topic of war is present in the subject of Catholic religious education in the Republic of Croatia, especially in relation to the experience of the recent war of the Croatian people, and how and in what way this topic can be dealt with didactically and methodically in the teaching process, having in view of the actuality of war conflicts in the world and the curiosity of educational subjects.

Keywords

church – war – religious education – catholic social teaching – Croatia

Das Thema Krieg im katholischen Religionsunterricht in der Republik Kroatien

Abstract

Vor drei Jahrzehnten fand auf dem Gebiet der Republik Kroatien der Krieg um die Unabhängigkeit von der damaligen Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien statt. Erst nach der gewonnenen Unabhängigkeit erhielt das Fach konfessioneller Religionsunterricht seinen Platz im Bildungssystem der Republik Kroatien. Heute werden Kriege an anderen europäischen und weltweiten Fronten geführt, wobei die bewaffneten Konflikte zwischen Russland und der Ukraine sowie zwischen Israel und Palästina die größte Aufmerksamkeit in den Medien erregen. Sie alle verursachen Bevölkerungswanderungen, die sich aufgrund von Veränderungen in der Kultur, der Demografie und den zwischenmenschlichen Beziehungen auch auf den Religionsunterricht auswirken. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, inwieweit das Thema Krieg im katholischen Religionsunterricht in der Republik Kroatien präsent ist, insbesondere in Bezug auf die Erfahrungen des jüngsten Krieges des kroatischen Volkes, und wie und auf welche Weise dieses Thema angesichts der Aktualität kriegerischer Konflikte in der Welt und der Neugierde der Unterrichtsfächer didaktisch und methodisch im Unterrichtsprozess behandelt werden kann.

Schlagworte

Kirche – Krieg – Religionsunterricht – katholische Soziallehre – Kroatien

Introduction

The world was caught by surprise when the multi-year tension between the Russian Federation and Ukraine erupted in February 2022. The Russian army launched a military invasion of Ukraine, causing the loss of many human lives, new waves of refugees to the west of Europe and additional political instability in the world. Just a year and a half later, the Palestinians and Israelis went to war in the Middle East as a result of unresolved relations between the two nations. The Croatian people, on the other hand, are suffering from an even fresher and not completely healed wound of the defensive Homeland War, which took place in the territory of the present-day Republic of Croatia in the period from 1991 to 1995. It is ironic that these and many other wars are taking place at a time of relatively fresh memory of the most destructive war in history – the Second World War – who's still living witnesses were probably convinced that the human race had once and for all learned a lesson about itself. Yet war seems to be an inevitable part of human history.

If this is so, then the task of mankind is to make wars as rare as possible, and states of war as short as possible. In this task, the Catholic Church stands out, which throughout its history takes a negative attitude towards wars, calling in the name of Jesus Christ for universal peace, dialogue and brotherhood in the world.¹ There is a whole series of church documents that emphasize opposition to war and warn of its destructive force. The council fathers unconditionally condemned war, which should always be contained and avoided, calling for peace that must spring from mutual trust between nations.² Peace, therefore, is not the mere absence of war, nor does it arise from violent rule, but it is the fruit of order that God himself has impressed upon human society. It can never be acquired once and for all but must be built permanently. Building peace is not based on equal armed forces but on mutual trust and, at the same time, on the call for complete disarmament, and above all on the prohibition of atomic weapons.³ Peace is the premise and foundation for the realization of complete and solidary humanism, which is realized within the very principles of the Church's social teachings: the dignity of the human person, human rights, solidarity, subsidiarity, privileged care for the poor and the common good. Every war violates what the stated principles want to achieve, and in particular it encroaches on the dignity

1 Cf. POPE FRANCIS: *Fratelli tutti*: Encyclical letter on Fraternity and Social Friendship, Royal Press 2020, 103-111; 256-259.

2 Cf. PAUL VI.: *Pastoral Constitution on the Church in the modern world: Gaudium et spes*, Boston: MA: Pauline Books & Media 1965, 79-82.

3 Cf. JOHN XXIII.: *Pacem in Terris*: Encyclical Letter of Pope John XXIII on Establishing Universal Peace in Truth, Justice, Charity, and Liberty, Catholic Truth Society 2002, 109-112.

of the human person, human rights and the common good, and therefore can never be the right answer to any situation in the world.⁴ The Church condemns the inhumanity of war, emphasizing the moral difference between aggressive war, which in itself is always immoral, and 'defensive' war as a permissible means of defense against aggressors. The latter belongs to the form of the so-called just war, which again must meet certain conditions of moral justification.⁵ The Christian faith is thus additionally promoted as one that advocates for peace. This postulate has its basis in the words of Christ, who calls for forgiveness and love for enemies (cf. Matt 18:21–35; Luke 6:27). Moreover, the Church teaches precisely that the only and true peace is possible only in forgiveness and reconciliation.⁶ At the center of forgiveness and reconciliation is Jesus Christ himself, who in the act of reconciliation with God, the sacrifice on the cross, gave man the possibility to break free from the embrace of violence and hostility.⁷

At a time when the subjects of the educational process are exposed daily to information from Ukraine and the territory of Palestine, we ask the question of how the topic of war reflects on children, how it affects them and whether there are any methodical didactic approaches that would be particularly useful in teaching religious studies. In addition, the topic that this paper intends to deal with is what the Catholic Church in the Republic of Croatia is doing in the field of school education to prevent war and establish (a mentality of) peace. For this purpose, we are investigating the extent to which the topic of war is present in the subject of Catholic religious education in the schools of the Republic of Croatia, especially if we take into account that the Croatian people have experienced many oppressions throughout history, from the period of the Venetians and the Ottomans, through the world wars to the last Homeland War, the victims of which are still fresh memories. All the more so since there is almost no family that did not lose one of its members in the defensive Homeland War from 1991 to 1995. The justification of this topic is additionally found in the fact that the subjects of the educational process in the Republic of Croatia are direct descendants of parents and grandparents or other members of the extended family who, as civilians or soldiers, were affected by the Homeland War and as such felt its direct consequences. In other words, the topic of war is present and influential in the

4 Cf. PONTIFICAL COUNCIL FOR JUSTICE AND PEACE: *Compendium of the Social Doctrine of the Church*, United States Conference of Catholic Bishops 2005., 494-500.

5 BUZAR, Stipe: *Teorija pravednog rata sv. Tome Akvinskoga*, in: *Obnovljeni život*, 70/3 (2015), 308-311

6 Cf. IOANNES PAULUS II.: *Messaggio per la Giornata Mondiale della Pace 2002*, in: *Acta apostolica sedis*, 94 2002, 136-137.

7 Cf. VOLF, Miroslav: *Exclusion and Embrace. A Theological Exploration of Identity, Otherness, and Reconciliation*, Nashville: Abingdon Press 1996, 29.

upbringing of children in Croatia. In Croatia, on important dates, such as the day of the fall of the city of Vukovar on November 18, 1991, in which about two thousand people lost their lives⁸, candles are lit all over the country, a holy mass is prayed and celebrated for the fallen veterans and its inhabitants and other cities. In this way, together with the telling of stories, the ritual rites of lighting candles and the sacrifice of the mass, and the common prayer, the traumatic memories of a people are healed and integrated into the potential for peace, reconciliation and forgiveness. Ivan Šarčević states that „facing the past, building a culture of memory in truth and justice, is one of the urgent tasks for the health of the individual, family, ethnic and religious community, especially in multi-ethnic and multi-religious post-war societies.”⁹ In addition, war is an important topic in the Church and its social science, and for the Croatian people this topic is also important for historical reasons. But is the topic sufficiently and adequately present in religious textbooks?

The Role of Religious Education in the Educational System in the Republic of Croatia

The subject of religious studies in the educational system in the Republic of Croatia has a relatively short recent history. Unlike most countries in Western Europe, in Croatia, the communist authorities of Yugoslavia gradually abolished religious education in schools, starting in 1945 until it was completely abolished in 1952. In that period, religious education was replaced by parish catechesis to the extent that this was possible despite atheistic propaganda and the persecution of believers and religious officials.¹⁰ Together with the democratic changes at the beginning of the 90s of the 20th century an expert debate was held in Croatian society about the introduction of religious education in primary and secondary schools. Confessional religious education was re-introduced in Croatian schools in 1991, at a time when war was raging in the area. This was followed by an international agreement between the Republic of Croatia and the Holy See on cooperation in the field of education and culture, which is still one of the fundamental documents for today's organization of religious education in Croatian schools.

According to the current curriculum of Catholic religious education, its role refers to giving students the opportunity to systematically, gradually and as comprehensively as possible get to know, deepen and adopt the Christian doctrine and

8 Cf. GUZMEJ, Jakov: *Od balvana do Dayton*, Zagreb: Hrvatski blok 2003, 75-76.

9 ŠARČEVIĆ, Ivan: *Kako ući u kulturu sjećanja?*, in: *Fondacija Centar za javno pravo*, 2020, 1.

10 Cf. AKMADŽA, Miroslav: *Katolička Crkva u komunističkoj Hrvatskoj 1945-1980.*, Zagreb: Despot Infinitus d.o.o 2013, 8.

the Catholic faith for the purpose – among other things – of achieving full human, moral and Christian maturity.¹¹ The course contributes to the complete education of a person and the realization of all their intellectual, moral and spiritual potential, which is part of the general goals of a democratic and humane school. Based on this, the contents and goals of the religious education course itself are inspired. Religious education also provides a valuable contribution to the humanization of the school and the education of students for solidarity, humanism and the construction of the so-called ‘civilization of love’. It does this by developing argumentative and critical thinking, building religious attitudes and values, ethical and moral awareness and conscience, moral principles and values such as freedom, responsibility, justice, solidarity, dialogue and the like. This is in accordance with some of the fundamental socio-cultural and moral values that stand out within the educational system of the Republic of Croatia.

In the context of speech on the subject of war and peace, religious education plays an indispensable role in the school system because the subject conveys evangelical values and the teachings of the Magisterium, in which peace and reconciliation are an integral part of the Christian message.¹² Religious education encourages students to engage in dialogue, tolerance and intercultural and interreligious cooperation that helps them understand the viewpoints of other ethnic or religious groups. In this way, religious education contributes to peace and reduces the misunderstanding that incites hatred and violence.¹³ The curriculum of the religious education subject offers competencies for the education of peace in all domains from the first to the last year. Among other things, they learn about the importance of peace and reconciliation for life in the community, faith that leads to freedom and peace, then about the values of the kingdom of God for the realization of peace and other things, especially in the domain “Christian love and morality in action” and “Church in the world”. In addition, religious education is interdisciplinary connected with other educational areas, cross-curricular topics and other teaching subjects, and, in this way, additionally promotes the fundamental competences of students that are connected with individual and social responsibilities and civic competences, among which building peace

-
- 11 Cf. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA: Kurikulum nastavnog predmeta Katolički Vjeronauk za osnovne škole i gimnazije, in: [https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulu m%20nastavnog%20predmeta%20 Katolicki%20vjeronauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulu%20nastavnog%20predmeta%20Katolicki%20vjeronauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf) (accessed on January 3, 2024), 5.
- 12 Cf. JOHN XXIII.: *Pacem in Terris*: Encyclical Letter of Pope John XXIII on Establishing Universal Peace in Truth, Justice, Charity, and Liberty, Catholic Truth Society 2002, 169-172.
- 13 RAZUM, Ružica: *Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj*, in: *Bogoslovska smotra*, 77/4 2007., 870.

plays an important role.¹⁴ In this way – among other things – the acquisition of the competence ‘learning for life’ is achieved. This was confirmed by the research of the Center for Peace Studies, which states that most of the knowledge, skills and values of peace education are represented in religious education.¹⁵

The International Commission for the Development of Education for the 21st Century under the authority of UNESCO states the principle of ‘learning to live together’ as one of the fundamental pillars of education.¹⁶ The Republic of Croatia is not multicultural like some Western European countries where intercultural dialogue is a demanding and complex challenge, but it is not exempt from the influence of rapid social changes. In the last ten years, the population replacement process has been at work in Croatia, because the outflow of the local population to the countries of the European Union has opened up space for the influx of hundreds of thousands of foreign workers from Nepal and Pakistan. For this reason, in the subject of religious studies, the adoption of the competence of intercultural dialogue has become even more important, so that students – through building personal identity and relationships of mutual respect, friendship and peace between religions and other worldviews¹⁷ – really learn to ‘live together’.¹⁸ Dialogue is not only important for achieving results at the level of shared life, but also for the maturation of each individual.¹⁹ Dialogue is an indispensable element for building peace²⁰ because only in meeting another person, other cultures and other religions does a person really grow and mature. However, for a Christian, dialogue is not just a learned competence. It always stems from spirituality and one’s relationship with God as an expression of (un)faith.²¹ Therefore, dialogue, forgiveness, reconciliation and peace-building are integrative elements of the Christian message and form the core of Catholic confessional teaching.²²

-
- 14 Cf. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA: Kurikulum nastavnog predmeta Katolički Vjeronauk za osnovne škole i gimnazije, in: [https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulu m%20nastavnog%20predmeta%20Katolički%20vjeronauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulu%20nastavnog%20predmeta%20Katolički%20vjeronauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf) (accessed on March 3, 2024), 156.
- 15 Cf. CENTAR ZA MIROVNE STUDIJE: *Učiti za mir. Analitička i normativna podloga za uvođenje vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav*, Zagreb: Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva, 62.
- 16 Cf. DELORS, Jacques: *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Unesco Publishing 1996, 85-86.
- 17 Cf. MANDARIĆ, Valentina Blaženka / HOBLAJ, Alojzije / RAZUM, Ružica: *Vjeronauk – izazov Crkvi i školi*, Zagreb: Glas koncila 2011, 73.
- 18 Cf. RAZUM, Ružica / JURIŠIĆ, Marija / ŠEGINA, Tomislav: *Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju*, in: *Crkva u svijetu*, 56/4 2021, 592.
- 19 Recently, Pope Francis has emphasized the importance of dialogue the most, especially in the encyclical *Fratelli tutti*, in which the entire sixth chapter is dedicated to talking about dialogue and friendship in society. Cf. POPE FRANCIS: *Fratelli tutti: Encyclical letter on Fraternity and Social Friendship*, Royal Press 2020, 198-224.
- 20 Cf. RAZUM, Ružica: *Vjeronauk u školi u službi dijaloga i pomirenja*, in: *Bogoslovska smotra*, 87/3 2017, 568.
- 21 ŠARČEVIĆ, Ivan: *Međureligijski dijalog pred alternativom vjere i nevjere. U povodu 30. obljetnice Asiškoga međureligijskog susreta*, in: *Služba Božja*, 57/1 2017, 23.
- 22 RAZUM, Ružica: *Vjeronauk u školi u službi dijaloga i pomirenja*, in: *Bogoslovska smotra*, 87/3 2017, 565.

The Topic of War in Religious Education Textbooks

School is one of the most important educational institutions. In it, students acquire the necessary knowledge for future coexistence with others.²³ According to the curriculum of religious studies, a key component of its teaching and learning is connected to the idea of self-research in such a way that students learn about religion, in religion and from religion. This is based on the fact that the subject of religious education is not only in the service of learning information about faith and religion, but also encourages the strengthening of the student's personal and religious identity and encourages them to make decisions and choices in the field of religion and morality.²⁴ What role should religious education play in relation to violence and war? In reality, many believe that religion can play an important role in promoting violent behavior.²⁵ It is true that, throughout history, as well as today, it happened that wars and violence had a religious dimension, whether it was wars and conflicts between religions or within a religion. The Crusades and the Inquisition, in which the Church was directly or at least indirectly involved in war events, show how religion was often the cause of conflict. The connection between religion and war has proven to be important in the modern world as well. The Croatian people who largely live in the neighboring country of Bosnia and Herzegovina, have personally experienced what it means when religion is connected with nationalistic goals. Namely, in parallel with the development of the Homeland War in the territory of the Republic of Croatia, Bosnia and Herzegovina also sought independence from Yugoslavia. In that war, three ethnic groups clashed: Serbs, predominantly of the Orthodox faith, Bosniaks, predominantly Muslim, and Croats, predominantly Catholic. Today, almost 30 years after the end of the mutual conflict, it is still possible to observe strong intolerance among the citizens of Bosnia and Herzegovina.

For this reason, it is necessary in the broader context of Central, Eastern and Southern European countries to promote those values on which the building of peace and reconciliation is based,²⁶ which create resistance to violence,²⁷ and to

23 Cf. PUHARIĆ, Zrinka / KIRALJ, Rudolf / ČAVIĆ, Dalibor: Znanje učenika osmog razreda osnovne škole o Domovinskom ratu, in: Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, 8 2014, 365.

24 Cf. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, Kurikulum nastavnog predmeta Katolički Vjeronauk za osnovne škole i gimnazije, u: <https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Katolički%20vjonauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf> (accessed on January 3, 2024), 8.

25 The topic of war and the relationship between war and religion occupied the important Croatian sociologist of religion Željko Mardešić (alias: Jakov Jukić). See: MARDEŠIĆ, Željko: Svjedočanstva o mirotvorstvu, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2002; MARDEŠIĆ, Željko: Mirotvorstvo, rat i religije, in: Crkva u svijetu, 36/4 2001, 385-388.; JUKIĆ, Jakov: Rat i protiv-rat u monoteističkim religijama, in: Obnovljeni život, 49/3-4 1994, 361-384; JUKIĆ, Jakov: Društvo, rat i religija, in: Društvena istraživanja, 3/2-3 1994, 165-189.

26 Cf. SILVESTRI, Sara / MAYALL, James, The Role of Religion in Conflict and Peacebuilding, London: The British Academy 2015, 14.

27 Cf. Ibid, 42.

do everything to ensure that there is political will for peace.²⁸ In Croatia, as in all developed democratic societies, one of the fundamental roles of the school is to promote peace, freedom and social justice. Some of the basic socio-cultural and moral values that stand out within the school system in the Republic of Croatia are: knowledge, equality, solidarity, justice, respect, identity, responsibility. In this way, educational activity becomes an extremely powerful and important tool available for achieving a more harmonious and just society, and thus can reduce hatred, violence and war.²⁹ The values and roles present within the subject of religious education are listed. Consequently, religious upbringing and education can encourage students to accept the viewpoints of other ethnic or religious groups, which can significantly contribute to avoiding the lack of understanding that causes hatred and violence, which can consequently lead to war.³⁰

For this research, it was necessary to review Catholic religious education textbooks, since they are the basic teaching tool of every educational subject. We reviewed all textbooks from the first to the eighth grade of primary school and secondary school textbooks that are currently in use in schools.³¹ Initially, we focused on searching for the words 'war', 'warfare' and the like, AND THEN IN WHAT CONTEXT THESE WORDS ARE MENTIONED. THEN WE EXPANDED THE RESEARCH TO INCLUDE words that can refer to war, such as 'violence', 'hatred', 'suffering', 'evil', 'murder', and opposite terms such as 'peace' and 'human dignity'. The following tables and graphs, which we analyze throughout the paper, reveal the results of our efforts.

-
- 28 Cf. FALK, Clifford: All Pedagogy is Military, in: Kverbekk, Tone / Simpson, Harold / Peters, Michael (ed.): *Military Pedagogies and why they matter*, Rotterdam: Sense Publishers 2008, 35.
- 29 Cf. RAZUM, Ružica: Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj, in: *Bogoslovska smotra*, 77/4 2007, 868.
- 30 Cf. Ibid, 875.
- 31 We list religious education textbooks for primary school in order by grade: PETKOVIĆ, Tihana / ŠIMUNOVIĆ, Josip / LIPOVAC, Suzana: *U Božjoj ljubavi*. Udžbenik za katolički vjeronauk prvog razreda osnovne škole, Zagreb: Glas Koncila 2020.; PETKOVIĆ, Tihana / ŠIMUNOVIĆ, Josip / LIPOVAC, Suzana: *U prijateljstvu s Bogom*. Udžbenik za katolički vjeronauk drugog razreda osnovne škole, Zagreb: Glas Koncila 2020.; PAŽIN, Ivica / PAVLOVIĆ, Ante / DŽAMBO ŠPOREC, Mirjana: *U ljubavi i pomirenju*. Udžbenik za katolički vjeronauk trećeg razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020.; PAŽIN, Ivica / PAVLOVIĆ, Ante: *Darovi vjere i zajedništva*. Udžbenik za katolički vjeronauk četvrtog razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020.; NOVAK, Mirjana / ŠIPINA, Barbara: *Učitelju, gdje stanuješ?* Udžbenik za katolički vjeronauk petog razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020.; NOVAK, Mirjana / ŠIPINA, Barbara: *Biram slobodu*. Udžbenik za katolički vjeronauk šestog razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020.; PERIŠ, Josip / ŠIMIĆ, Marina / PERČIĆ, Ivana: *Neka je Bog prvi*. Udžbenik za katolički vjeronauk sedmog razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020.; PERIŠ, Josip / ŠIMIĆ, Marina / PERČIĆ, Ivana: *Ukorak s Isusom*. Udžbenik za katolički vjeronauk osmog razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020. We list religious education textbooks for high school in order by grade: PERIŠ, Marin / VUČICA, Mirjana / VULETIĆ, Dušan: *Dođi i vidi 1*. Udžbenik katoličkog vjeronauka za 1. razred srednjih škola, Zagreb: Salesiana 2019; VARGIĆ, Hrvoje / DŽEBA, Ivo / MILOVAC, Mario / ZUPČIĆ, Šime: *Dođi i vidi 2*. Udžbenik katoličkog vjeronauka za 2. razred srednjih škola, Zagreb: Salesiana 2020; ŽIVKOVIĆ, Ivica / KUZMIČIĆ, Nikola / KOŠTA, Sandra: *Životu ususret*. Udžbenik katoličkog vjeronauka za 3. razred srednjih škola, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2021; FILIPOVIĆ, Ana Thea / HAC, Ivana / ŽIVKOVIĆ, Ivica: *Gradimo bolji svijet*. Udžbenik katoličkog vjeronauka za 4. razred srednjih škola, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2021;

Grade	war	violence	hate	suffering	evil	murder	peace	dignity	total
1. grade					1				1
2. grade				1	4	1	1		7
3. grade	2	1		2	8	3	4		20
4. grade	9	1	2	2	3	4	15		36
5. grade			2		4		4		10
6. grade	7		1		10	1	2		21
7. grade	1	1	1	6	11		1		21
8. grade	6	1		1	10	1	1	6	26
Total	25	4	6	12	51	10	28	6	

Graph. 1. Table of terms by year – primary school

Searching through the primary school textbooks, we saw that very little is said about the mentioned terms in Religious Studies. Among them, the concept of evil stands out the most, which is mentioned a total of 51 times in all grades. The amount of representation of this term seems to increase proportionally with the age of the child, as it is mentioned only once in the first grade, eight times in the third grade, and ten times from the sixth to the eighth grade. Although we cannot say for sure, it seems that the concept of evil appears so often because it unites everything that is contrary to God's will and purpose.³² The second most common term is peace, which is mentioned 28 times. Violence is mentioned the least often, while students may hear about the concept of the dignity of the human person for the first time only in the eighth grade, and only in one place in the textbook.

The central concept of war is mentioned 25 times, most of which are in the fourth, sixth and seventh grades. In the fourth grade, the concept of war is mentioned in the title 'Guard the gift of life' in the context of studying God's fifth commandment „Thou shalt not kill". In doing so, for the first time in the religious studies textbook, the student encounters the mention of a specific war, and, in this case, it is the Homeland War in the Republic of Croatia. In the column 'Investigate' the textbook states „A war took place in our homeland about twenty years ago. With the help of a religious teacher, research what happened in your town during the war. Were there any casualties? Maybe you can talk to someone about it. Maybe even do an interview and publish it."³³ This proposal, which can be encouraged by the religious teacher as part of the lesson or done independently by the student, is the first concrete confrontation with the topic of war in religious education. Here, the task is set quite neutrally, and it depends on the religion

³² We avoided researching the concept of sin because we believed that the concept of evil is much broader and better describes and encompasses the concept of war.

³³ PAŽIN, Ivica / PAVLOVIĆ, Ante / DŽAMBO ŠPOREC, Mirjana: U ljubavi i pomirenju. Udžbenik za katolički vjeronauk trećeg razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020,41.

teacher whether they want to talk more about the topic and present the position of the Christian faith and the Church on war to the students in an appropriate way. In the sixth grade, the concept of war is mostly mentioned in the context of learning about the Crusades, where, among other things, it is stated that „No war can be good, and the most terrible thing is when religious enthusiasm turns into hatred and fanaticism. The evils that happened during these wars are condemned today by both Christians and Muslims.“³⁴ In the same place, explaining the reasons for the crusades, it is stated that the noble intention to protect holy places often turned into the evil that every war brings: looting and bloodshed.³⁵ Unlike the reference to war in the fourth grade, here, in two sentences in two different places, the Christian moral judgment of war is explicitly stated. Then, in the eighth grade the topic of war is addressed incidentally through the title „The horrors of world wars and new ideologies“, where the emphasis is more on the state of the Church in Yugoslavia throughout the 20th century.³⁶ The concept of war is also mentioned in passing in other lessons during the year. For example, in the fifth grade they talk about King David and his victory over Goliath during the war against the Philistines, and in the seventh grade war is mentioned only once in the context of talking about the prophet Ezekiel.

Concepts related to murder are mainly related to the lesson about God's fifth commandment, „Thou shalt not kill“, which we can definitely relate to the theme of war. The concept of hatred, which we can take as a cause-and-effect relationship of war, is mentioned very rarely and not always in the context of war, just like violence and suffering. The concept of peace that favors the promotion of a non-war environment and the cessation of war is also scarcely mentioned, except in the fourth grade when talking about the general feature of Christ's peace and in the fifth grade when talking about the kingdom of Jesus.

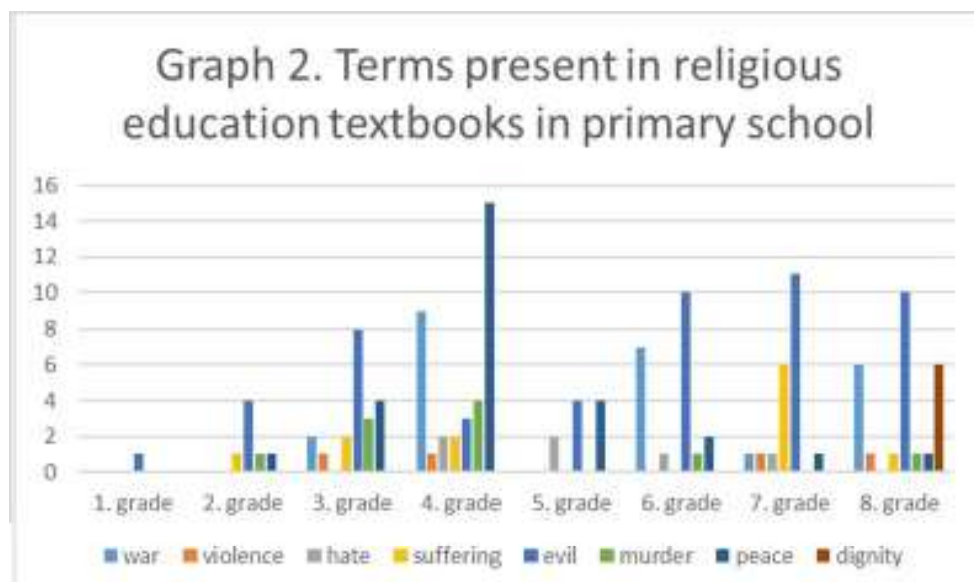
When we collect all the mentioned terms in a graph, we discover that their variety and frequency depend on the grade. Thus, in the first grade, only the concept of evil is mentioned – and only once – while in the fourth and eighth grades,

34 NOVAK, Mirjana / ŠIPINA, Barbara: *Biram slobodu. Udžbenik za katolički vjeronauk šestog razreda osnovne škole*, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020, 38.

35 Cf. *Ibid.*

36 As a note, we consider it important to note that students in the Republic of Croatia start learning about wars throughout history in the 5th grade of elementary school, while they learn about the Homeland War in the 8th grade of elementary school and in the 4th grade of high school, if they attend four-year high school programs. However, the topic of the Homeland War is not dealt with long enough and in detail, such as the case with the Second World War, to which the textbook devotes several pages. Cf. BARIĆ, Nikica: *Povijest. Udžbenik iz povijesti za osmi razred osnovne škole*, Zagreb: Alfa 2021. As a result, a significant part of the students has little knowledge of the key events and people of the Homeland War. Given the historical importance of the Homeland War for the Croatian people, the above facts seem devastating. Cf. PUHARIĆ, Zrinka / KIRALJ, Rudolf / ČAVIĆ, Dalibor: *Znanje učenika osmog razreda osnovne škole o Domovinskom ratu*, in: *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 8 2014, 361.

seven of the eight required terms appear in varying proportions. On the one hand, the reasons for avoiding negative concepts such as war, hatred and murder in the first two grades seem clear, considering the cognitive and emotional maturity of the students. The topics are more focused on the positive aspects of faith, where students are primarily introduced to the basics of the Christian faith and – among other things – experiencing God as a good Father, and Jesus as a friend who forgives and reconciles. On the other hand, students seem to remain out of step with real events in the world and their environment. Here we can add in passing that in the workbooks the term and theme of war explicitly appears only in two grades. In the workbook from the fifth grade of primary school, we find a task about the Crusades where the student is asked to state why the Crusades were something bad³⁷, while in one task from the workbook from the eighth grade, the student is explicitly asked the question of where wars and conflicts between people come from.³⁸



Graph 2. Terms present in religious education textbooks in primary school

After primary school, we list the Table of terms by grades – high school (Graph 3), which is systematized in the same way as the previously mentioned table for primary school. It should be mentioned here that Catholic religious education textbooks for high school were created for the gymnasium program but are also used in vocational schools. The only difference is in the teaching programs that are adapted to different types of vocational secondary schools.

³⁷ Cf. NOVAK, Mirjana / ŠIPINA, Barbara: Učitelju, gdje stanuješ? Radna bilježnica za katolički vjeronauk petog razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020, 38., 56-57.

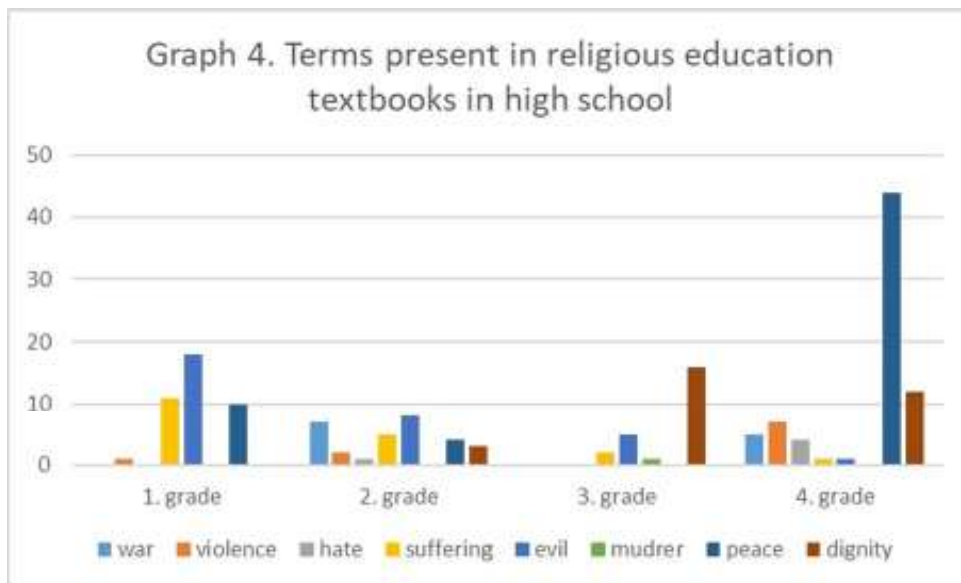
³⁸ Cf. PERIŠ, Josip / ŠIMIĆ, Marina / PERČIĆ, Ivana: Ukorač s Isusom. Radna bilježnica za katolički vjeronauk šestog razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020, 38., 67.

Grade	war	violence	hate	suffering	evil	murder	peace	dignity	total
1. grade		1		11	18		10		40
2. grade	7	2	1	5	8		4	3	30
3. grade				2	5	1		16	24
4. grade	5	7	4	1	1		44	12	74
total	12	10	5	19	32	1	58	31	

Graph 3. Table of terms by grade - high school

Secondary school is different from primary school in many ways. Among other things, it is expected that students are much more mature in high school, and cognitively and emotionally capable of facing more demanding topics. We can immediately see this by the total number of terms that are key to us within one year. Also, it is noteworthy that the term war is mentioned only in the second and fourth grade of high school, with the latter referring only to four-year types of high school education. In the second grade of secondary school, the theme of the Crusades is dealt with again within the teaching topic “Sins of the Church in the Middle Ages: truth and myths”. In this context, the concepts of violence, suffering and evil are also mentioned. In contrast to textbooks from the sixth grade of primary school, there is more emphasis placed on the reasons for starting the First Crusade here, while only those remembered as shameful events committed in the name of God and the Church stand out from the others. The concept of war is further mentioned in the context of the relationship between media and truth in the modern world. The fourth-grade high school textbook mentions the concept of war in two lessons. The first is in the context of speaking about the principle of the common good of the Church’s Social Doctrine, and the second is in the Church’s actions in the circumstances of the Homeland War. Admittedly, the textbook does not say much about the Homeland War itself, but basically talks about the call of the Church to avoid hatred and revenge, lay down weapons, resolve conflicts peacefully and call for prayer for peace.

In the following graph, we can see how the terms are represented by grades.

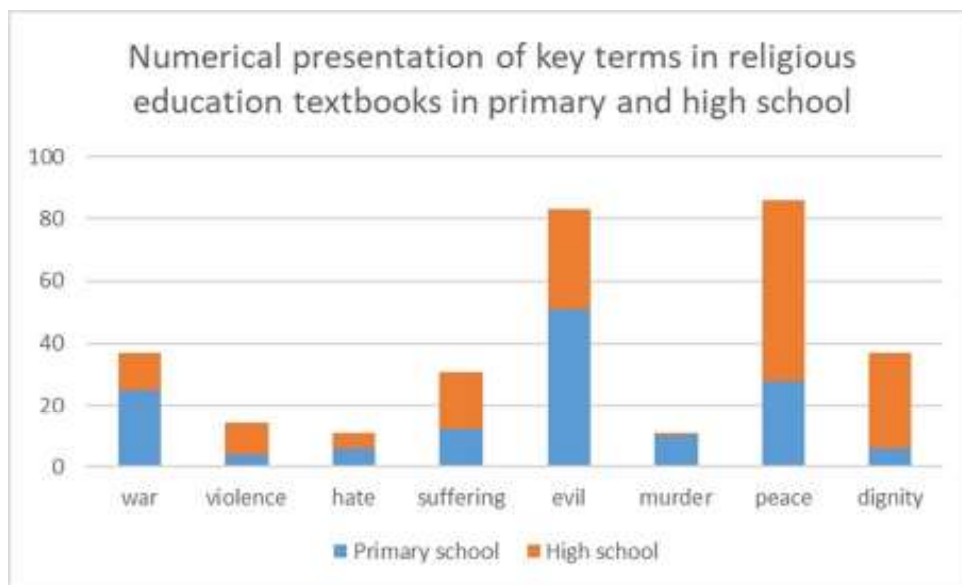


Graph 4. Terms present in religious education textbooks in high school

According to the numerical representation of key concepts in religious education textbooks in primary and secondary schools (Graph 5), the concept of peace is generally the most represented in secondary education, in contrast to primary school, where the concept of evil is the most represented. If we look at it as a whole, then the concepts of evil and peace are mentioned equally often (83–86). Perhaps we could interpret this in the way that students in primary school are more focused on getting to know the evil that they should avoid, while students in high school, when they are between the ages of 14 and 18, are focused on the peace that they are called to build. We could consider it positive that the concept and topic of peace appears relatively often in religious education during primary and secondary school education. However, the term is represented in ten out of a total of twelve grades. This seems extremely important to us, since, among other things, the pastoral constitution “Gaudium et Spes” teaches us that our most important concern is to implant new peaceful attitudes in everyone’s minds³⁹, which are very necessary for building a mentality of peace. For that, quality education is needed, which religious education has the opportunity to offer. For example, in order for students to stand up for the issue of peace, and at the same time for the issue of solidarity and brotherhood, it is necessary to build competence that enables quality coexistence of all. This competence will often begin with the treatment of painful memories and deep wounds that are the result of old conflicts and wars, ethnic intolerance, exclusion of the other and

39 Cf. PAUL VI., Pastoral Constitution on the Church in the modern world: Gaudium et spes, Boston: MA: Pauline Books & Media 1965, 82.

the different, and the like, as is the case in the Republic of Croatia.⁴⁰ The theme of peace and the presentation of Jesus Christ as the king of peace thus becomes the starting point for building a mentality of peace.



Graph 5. Numerical presentation of key terms in religious education textbooks in primary and high school

Analyzing the textbooks, we see that the topic and concept of war is not mentioned very often, and yet students sometimes encounter this topic and concept. We see a certain deficiency in this matter because, since the topic of war is specifically and concretely addressed for the first time only in the fourth grade, it seems as if students from the first to the third grade learn religious education without being aware of living in a time where there is war. Therefore, it is important that children deal with the topic of war in order to competently, multidimensionally and critically know how to judge the current situation in the world, even under the theme of peace. Here we must be extremely critical of positive topics that would go in the direction of building peace, respecting the dignity of the human person and preserving human rights. The question arises, how it is possible that the social teaching of the Church is only discussed concretely in the eighth grade, and the topic of peace is just as incidental in that class as the topic of war. Since eighth grade is attended by children at the age of 14, it is necessary to start much earlier with the adoption of the principles of the Church's social teachings, especially the principle of the dignity of the human person derived from the concept of 'Imago Dei', humanity in the image of God.⁴¹ Only if the dignity of the human person comes to the fore will it be possible to talk about

40 Cf. GARMAZ, Jadranka / MENDL, Hans: Neki elementi međureligijske kompetencije iz perspektive vjeronaučne didaktike, in: Crkva u svijetu, 56/2 2021, 255.

41 Cf. PONTIFICAL COUNCIL FOR JUSTICE AND PEACE: Compendium of the Social Doctrine of the Church, United States Conference of Catholic Bishops 2005, 108-111.

the principles of personality, tolerance, interpersonal dialogue and everything else that definitely helps in building peace. In principle, there are teaching subtopics in all grades of religious education through which one can learn about community as a prerequisite for peace, about mutual brotherhood, connection and solidarity between people. When children learn these positive aspects, the topic of war and war conflicts will automatically appear as something bad, undesirable, unacceptable and harmful, and as something related to threats and violence towards others. This critical attitude can be developed starting from the first grade of primary school. For example, in the textbook of the first grade, we find the subtopics „We are all brothers and sisters“ and „Jesus calls us to forgive“; in the second year, the Golden Rule (cf. Matt 7:12) and the subtopic „Life has both bright and dark sides“ and the like are covered; in the third year we find the subtheme „Jesus' call to forgiveness and reconciliation“; in the fourth grade, the subtopic „Keep the gift of life“; in the first grade of high school, students work on the topic „Challenges of evil and suffering“, and similar themes. All these topics are present in the textbooks so that the religion teacher, in accordance with the dynamics of the group, encourages the development of the competencies of tolerance, cooperation, peace, reconciliation and good quality coexistence in the students.

Some Teaching Suggestions on the Topic of War in Religious Education

It would be wrong if the reader, on the basis of what has been stated so far, draws the conclusion that the more frequent appearance of the theme of war (and peace) is a priori better. In principle, this is indeed true, because more frequent processing of any topic gives students the opportunity to acquire competencies and outcomes better and more clearly, and further deepen them. Or as the proverb says: „Repetition is the mother of knowledge“. In this context, it is worth mentioning that many biblical, theological, anthropological and other topics are repeated in different years. Of course, the quantity of representation of any topic is not of crucial importance, but its quality is. A number of factors depend on this, among which the religious teacher plays a key – perhaps even decisive – role: the course of the lesson/process mostly depends on their commitment, creativity, engagement and other elements pertaining to personality. They are not ordinary lecturers, but creators of mutual relationships that, among other things, enable teaching based on mutual understanding, equality and inter-

cultural sensitivity.⁴² In this final part, we try to offer competencies for coexistence, peace and tolerance, and give concrete and high-quality suggestions for teaching on the topic of war (and peace) in religious education, which each religious teacher can implement in their work in their own way.

However, before that, additional reasons for dealing with the subject of war should be highlighted. The process of globalization and technological progress has led to access to information with unprecedented speed and ease. In just a few swipes of the finger, we can find out what is happening on the other side of the world, and especially about the negativity in the world, given the media's focus on bad events. This is the case, for example, with the war in Ukraine and in the territory of Palestine. Children are easily exposed to information about these events, and curiosity often arises about the reasons for such events. Here we can ask why the subject of war would be important for study and teaching in the first place – and especially in the subject of religious studies. The Roman orator Cicero said that „*historia magistra vitae est*“. Applying this in the context of learning about war, it would mean that understanding the causes and consequences of war can help us avoid such and similar scenarios in the present and future. Learning about war is at the same time learning about human nature and what humans are capable of doing, be that positive or negative. Second, on an emotional level, learning about war can encourage a sense of empathy and solidarity for those who have suffered the consequences of wars in students, while a sense of respect and tribute can be created for the victims themselves. This reason is particularly important for students belonging to those nations that have experienced war in their history, just like the case of the Republic of Croatia. In addition, it is a fact that many wars have shaped the socio-political picture of the world as we know it today, and the wars in Ukraine and in the Palestine area may have the same result in their final outcome. Therefore, learning about war in religious education aims at developing critical thinking, promoting peace, but also practicing concrete solidarity with those affected and helping victims of war. All this can also be harmonized with the general goals of religious education, which are the education of students for solidary humanism and the construction of the so-called ‘civilization of love’, and, moreover, by building moral principles and values such as freedom, responsibility, justice, solidarity, dialogue and the like.⁴³ Furthermore, in general, in religious education classes, students

42 Cf. PRIŠL, Elvi, *Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju (vjero)učitelja*, in: RAZUM, Ružica / MALOVIĆ, Nenad / VUJICA, Kristina (ed.): *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2022., 13-15.

43 Cf. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički Vjeronauk za osnovne škole i gimnazije*, u: [https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulu m%20nastavnog%20predmeta%20Katolicki%20vjeronauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulu%20nastavnog%20predmeta%20Katolicki%20vjeronauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf) (accessed on January 3, 2024), 5.

learn about the consequences of bad behavior as a consequence of abandoning God's way and his commandments many times, in many ways and through different biblical examples, and thus also about the importance of closeness to God and the positive aspects of authentic living of faith.

Therefore, the topic of war in religious education can be treated in different ways, according to the needs and possibilities of the class group. It can be processed through the adoption of values, encouragement of cooperation, acceptance of differences, emphasis on critical thinking, active solving of individual problems, and the like. If students need to develop empathy with the victims, to present them with an emotional world, a multi-perspective and a holistic approach, then the subject of war can be approached interpretively-analytically or using the method of bibliology or bibliodrama through various biblical passages. With the help of interpretation competences, students will be able to recognize, understand and respect themselves and others. This attention focused on the religious dimension of intercultural education can contribute to peace, tolerance and respect.⁴⁴ There are many biblical texts that can be taken as an example, such as Jesus' speech about kissing the enemy (cf. Luke 6:27), turning the other cheek in case of receiving a blow (cf. Matt. 5:29) or the call to „put the sword back in its sheath“ (Matt. 26:52), the attitude of Saint Paul and Silas in captivity (cf. Acts 16:16–40) and the like. Where it is necessary to develop a critical attitude towards war in students, it is possible to set up the lesson in a problem-creative way where students would discuss the term just war, grapple with the biblical passages in which we find that God calls for war (cf. 1 Sam. 15:3; Josh. 4:13, etc.) and the like. In principle, in religious education, attention should be directed towards education for solidarity because solidarity can be understood as a matter of justice and world peace.⁴⁵ This means that the subject of war needs to be dealt with in the context of the principle of solidarity, which belongs to the core principles of the Church's social doctrine itself. Of course, for the promotion of peace and tolerance, the principle of the dignity of the human person is important, which reveals to us that in terms of dignity, all people are equal because they were created by the same God the Father. This same principle, in turn, reveals to us the originality and uniqueness of each person within the framework of intercultural education. Individuality in appearance, ethnic and religious affiliation, attitudes, opinions, experiences and the like are natural phenomena. There-

44 Cf. RAZUM, Ružica / JURIŠIĆ, Marija: Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja u europskim i hrvatskim dokumentima, in: RAZUM, Ružica / MALOVIĆ, Nenad / VUJICA, Kristina (ed.), *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2022., 218.

45 RAZUM, Ružica: Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj, in: *Bogoslovska smotra*, 77/4 2007, 874.

fore, it is necessary to encourage the acceptance of one's own and other people's diversity and uniqueness as an asset, not as a disadvantage. Acceptance is more than the existence of an awareness of diversity: it is based on the entire education that enables the student to develop as a social being through coexistence and cooperation with others. Among other things, students can acquire competences for making every day and life decisions from the earliest days on by understanding the value of equality, and for actively working to prevent and suppress prejudices, discrimination and other factors that can encourage violence.⁴⁶

In the context of intercultural education, interreligious dialogue should be mentioned. Religious education enables the acquisition of interreligious competences, which essentially require the processing and healing of painful memories and deep wounds caused by religious conflicts, ethnic intolerance and exclusion of the other. Interreligious competence is focused on what religions have in common and on their comparison, and the education process itself places emphasis on mutual encounters, getting to know each other's views, as well as learning with and from others.⁴⁷ This brings us to the fact that for complete, integrative learning and teaching about the topic of war, it is very important to include the educational outcome on an emotional level, since interreligious competences always imply a fundamental emotional connection.⁴⁸ Immersing themselves in the situation allows the students to learn better and learn the teaching content in a way that touches their emotions. In other words, the goal is to make students active participants in the teaching process and not passive listeners of the teacher's presentation.⁴⁹ In order to succeed, it is crucial to create internal motivation⁵⁰ and empathy in class in a way that connects with their own lives. Both motivation and empathy are relevant because they make a difference in overall cognition, action and emotion.⁵¹ How to succeed and achieve this depends not so much on proposals and models as on the willingness, determination and

46 Cf. PRIŠL, Elvi, Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju (vjero)učitelja, in: RAZUM, Ružica / MALOVIĆ, Nenad / VUJICA, Kristina (ed.): *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2022., 13-15.

47 Cf. GARMAZ, Jadranka / MENDEL, Hans: Stjecanje transreligijskih kompetencija, in: RAZUM, Ružica / MALOVIĆ, Nenad / VUJICA, Kristina (ed.): *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2022., 25-28.

48 Cf. *Ibid*, 35.

49 Cf. FILIPOVIĆ, Ana Thea: Vjeronauk i promicanje duhovnog razvoja učenika u ozračju novog interesa za duhovnost, in: Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, 11 2017, 137.

50 Cf. LINIĆ JOGAN, Dajna: Motivacija u nastavi vjeronauka, in: *Kateheza*, 25/1 2003, 45-48.

51 Cf. WEINBERGER, Yehudith: The Role of Empathy in Dealing with the Complexity and Uncertainty within the Educational Field: Meaningful Learning at the „Museum Adventure Course“, Kondo, Makiko (ed.): *Empathy – An Evidence-based Interdisciplinary Perspective*, InTechOpen 2017, 129-144.

authenticity of the religious teacher themselves.⁵² Some of the proposals could be to connect students with the experience of war in the immediate vicinity or among their family members. In the Republic of Croatia this is very possible considering that almost every student today is related to a direct participant in the war. Through research work, students can find out more information about the war from direct experience, and how faith, and especially the prayer of the rosary, had a great significance among the soldiers and the people as hope for success in the defense mission. This is because almost every soldier who participated in the defensive war possessed a rosary, they prayed and carried a rosary around their neck or around their arm.⁵³ The truthfully told events of the past are an important model for building peace. In addition, narration has a therapeutic and pedagogical function in its essence.⁵⁴ As we have already said, a specific proposal already exists in the textbook of the fourth grade of primary school.⁵⁵ With regard to the current war in Ukraine and in the territory of Palestine, it may be possible and entirely appropriate for refugees from that area to share their experience, if they wish to do so. For example, in the first year since the beginning of the war, a total of 22,407 Ukrainian refugees arrived in the Republic of Croatia, of which 7,433 were children.⁵⁶ A good number of refugees are still present, and some of the children attend classes.

Meeting with refugees is, in most cases, perceived as meeting with unknown people, which always arouses feelings of anxiety, fear, resistance and challenge. Therefore, it is necessary to consider ways of dealing with the unknown, where it is necessary, among other things, to train students to change their perspective. Today's world is marked by pluralism, and the ability to understand people who come from other cultures and religions is the basis for building social and cultural unity, and thus peace.⁵⁷ From the experience of our own Homeland War and the numerous refugees who flooded Croatia in the nineties of the 20th century, we know that it is necessary to provide support to refugees. Transferred to schools, this means that every religion teacher should be able to have an open

-
- 52 For example, history teacher Perica Vujić brought the experience of the First World War closer to the students of the seventh grade of the elementary school by drawing an analogy with the flood of the Sava River, which the students personally experienced in their area. VUJIĆ, Perica: Prvi svjetski rat – kako ga povezati s iskustvom svojih učenika?, in: *Povijest u nastavi*, 13/1 2015, 27-28.
- 53 Cf. BURILLOVIĆ, Silvana / PARLOV, Mladen: Krunica u domovinskom ratu. Znak vjerskog rata ili vjere u ratu?, in: *Služba Božja*, 53/2 2013, 167-171.
- 54 ŠARČEVIĆ, Ivan: Kako ući u kulturu sjećanja?, in: *Fondacija Centar za javno pravo*, 2020, 1.
- 55 Cf. PAŽIN, Ivica / PAVLOVIĆ, Ante / DŽAMBO ŠPOREC, Mirjana, *U ljubavi i pomirenju. Udžbenik za katolički vjeronauk četvrtog razreda osnovne škole*, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020, 41.
- 56 Data found in: <https://hrvatskazaukrajinu.gov.hr/> (accessed on January 3, 2024).
- 57 Cf. GARMAZ, Jadranka / MENDL, Hans: Stjecanje transreligijskih kompetencija, in: RAZUM, Ružica / MALOVIĆ, Nenad / VUJICA, Kristina (ed.): *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2022., 33-34.

conversation about the war, no matter how demanding the topic may be. This means that the religious teacher should develop a special sensibility, knowledge and attitude about the subject of war in basic education and be able to approach this subject more prospectively, calmly and in an appropriate way, depending on the age, the situation and the experience of the students. In the end, it is always very important to check whether the conversation with the students ended with understanding, in a good positive atmosphere of security, and with hope and attitudes that lead to forgiveness and reconciliation. In higher grades, when students are more mature and capable, it is possible to discuss the topic of war more seriously and in detail, where it is necessary to emphasize the development of critical thinking. Whether it would be useful to show video clips of wars and war consequences should be very carefully and prudently considered. The use of videos in the educational process has long been examined, but it is still a matter of debate because videos take new forms and can be adapted in multiple learning scenarios. However, as newer generations become increasingly digital and visually literate and accustomed to learning through visual forms, the educational process must be adapted to their needs and ways of understanding.⁵⁸

According to the curriculum of religious education in primary school and according to the domain Church in the world, it is necessary for the religious teacher to develop communicative competence.⁵⁹ Teachers should be able to assertively speak about the war and its consequences, bearing in mind the history of the Croatian nation, which was traumatic and included many victims of war and destruction. This is necessary in order to encourage students to communicate about their knowledge, experiences and feelings that arise when the topic of war is mentioned. Moreover, in order for students to be able to take a personal stand regarding the main social problems of today, among which are the question of the value and meaning of human life, the arms race and unjust wars, it is necessary not to make the topic of war taboo, but to gradually open it up. In this way, religious education helps students to accept and live according to the values of peace, justice and coexistence⁶⁰, and thus the subject itself proves to be relevant in society in terms of peace and social cohesion.⁶¹

-
- 58 Cf. GALATSOPOULOU, Fani / KENTERELIDOU, Clio / KOTSAKIS, Rigas / MATSIOLA, Maria: Examining Students' Perceptions towards Video-Based and Video-Assisted Active Learning Scenarios in Journalism and Communication Courses, in: *Education Sciences*, 12/2 2022, 16.
- 59 Cf. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA: Kurikulum nastavnog predmeta Katolički Vjeronauk za osnovne škole i gimnazije, u: <https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Katolicki%20vjeronauk%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf> (accessed on January 3, 2024), 11-12.
- 60 Cf. RAZUM, Ružica: Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj, in: *Bogoslovska smotra*, 77/4 2007, 870.
- 61 Cf. GARMAN, Jadranka / MENDEL, Hans: Neki elementi međureligijske kompetencije iz perspektive vjeronaučne didaktike, in: *Crkva u svijetu*, 56/2 2021, 256.

Conclusion

Since the Republic of Croatia was under war occupation in the 1990s and the current generation of parents was a witness to that war, memories of suffering and war victims are very vivid and traumatic. Therefore, it was to be expected that the themes of war, reconciliation, forgiveness, dialogue and cooperation are represented in religious education textbooks in all classes, according to the age and abilities of the students. However, the qualitative research of religious textbooks using the method of analysis of concepts and conceptual groups produced different results.

Analyzing a total of twelve textbooks in primary and secondary schools, we observed a mostly subtle and almost imperceptible presence of the concept of war, while greater emphasis is placed on talking about evil in general. The topic of war is dealt with in certain years in the context of speaking about the state and actions of the Church in certain historical events, such as the Crusades, world wars and the Homeland War. The textbooks approach the topic and concept of war objectively, emphasizing that „no war can be good, and the most terrible thing is when religious enthusiasm turns into hatred and fanaticism.“⁶² The concept of fanaticism, especially religious fanaticism, was to be expected in religious textbooks, but it is almost absent. Therefore, it is to be expected that war, enmity, hatred, fanaticism and religious fanaticism, as well as the topic of intolerance are dealt with more in religious education curricula and textbooks. This in itself does not mean that the quantitative representation of these topics would result in the acquisition of greater competences for peace, given that the work in class depends to a greater extent on quality presentation. However, for the purpose of education for peace, we believe that a greater presence of this topic in current events in the world is a good start. Since the textbooks in Croatia have been revised for the fifth time since the introduction of religious education in schools, it is to be expected that the theme of war will be more intensively, comprehensively and critically introduced in the religious education content in the newer religious education editions. The possibilities and methods are diverse: from discussions, open conversations, performative religious education, to bibliology and bibliodrama, role playing, video and film – all of this can help students experience the complexity of war and the benefit of peace that is not in

62 NOVAK, Mirjana / ŠIPINA, Barbara: Biram slobodu. Udžbenik za katolički vjeronauk šestog razreda osnovne škole, Zagreb: Kršćanska sadašnjost 2020, 38.

itself understandable from the everyday life that we enjoy from the grace of peace.⁶³

Religious education undoubtedly supports the building of peace in the world and understanding between people. Unlike other subjects, education for peace in religious education is represented in all three dimensions: knowledge, skills and values. One of the goals of religious education is to train students to treat themselves and others responsibly. And, in order for students to stand up for peace and solidarity against war and violence, it is necessary to build competence that enables quality coexistence of all people. This includes communicative competence, competence in the field of acquired experiences and intellectual knowledge of the truth, goodness and beauty of an act and objective observation and learning, and generic competencies that can be partly integrated into specific educational outcomes in an atmosphere of mutual dialogue. This work indicated that, although there is a lack of talk about the theme of war, the theme of peace is still to some extent explicitly present and permeates through all ages. Competencies for peace – we could say – are fundamental life competencies that enable students to become mature, (self-)critical and responsible citizens in society, and are thereby also contributing to the prevention of violent behavior. However, it is precisely the competence for peace that often begins with the treatment of painful memories and deep wounds that are the result of conflicts or wars, as is the case in the territory of the Republic of Croatia.⁶⁴ In addition, given the necessary competencies of the students, it is expected that it is approached from multiple perspectives, dealing with it as part of the topics of human dignity and also the topics of interreligious cooperation and dialogue, which are a necessary means of protection from any violence, especially from (religious) war conflicts.

63 Miroslav Volf speaks significantly about peace, forgiveness and reconciliation in: Cf. VOLF, Miroslav: *Exclusion and Embrace: A Theological Exploration of Identity, Otherness, and Reconciliation*, Nashville: Abingdon Press 1996.

64 Cf. GARMAZ, Jadranka / MENDL, Hans: Neki elementi međureligijske kompetencije iz perspektive vjeronaučne didaktike, in: *Crkva u svijetu*, 56/2 2021, 254-255.

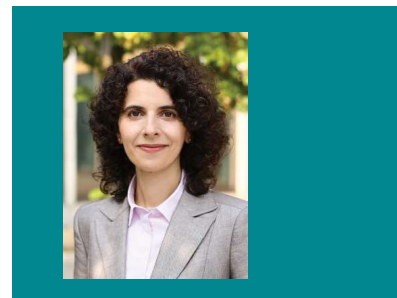
Friedensstifter*innen bilden?

Orthodoxe Perspektiven mit Blick auf orthodoxe Schüler*innen im Religions- und Ethikunterricht

Die Autorinnen

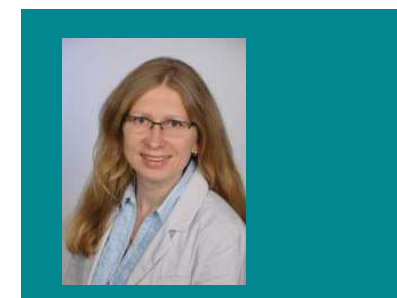
Dr.ⁱⁿ Marina Kiroudi, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn

Dr.ⁱⁿ Marina Kiroudi
Seminar für Religionspädagogik,
religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik
Katholisch-Theologische Fakultät
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Rabinstraße 8
D-53111 Bonn
e-mail: mkiroudi@uni-bonn.de
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4074-3400>



Dr.ⁱⁿ Yauheniya Danilovich, Akademische Rätin am Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster

Dr.ⁱⁿ Yauheniya Danilovich
Universität Münster
Evangelisch-Theologische Fakultät
Universitätsstraße 13-17
D-48143 Münster
e-mail: daniлови@uni-muenster.de
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7675-0258>



Friedensstifter*innen bilden?

Orthodoxe Perspektiven mit Blick auf orthodoxe Schüler*innen im Religions- und Ethikunterricht

Abstract

Der Beitrag setzt sich mit Krieg und Frieden auf der Grundlage von orthodoxer Tradition und Theologie auseinander sowie mit entsprechenden religionspädagogischen Perspektiven für den schulischen Unterricht. Wie das Miteinander auf verschiedenen Ebenen friedlich gestaltet werden kann, bildet eine zentrale Frage des Beitrags. Im Hinblick auf den beschriebenen Kontext von theologischen Grundlagen und Chancen für den orthodoxen Religionsunterricht zur Friedensbildung werden zudem Perspektiven für eine Zusammenarbeit mit dem Ethikunterricht aufgezeigt.

Schlagworte

Ethikunterricht – orthodoxe Perspektiven – Frieden – Ikonen – orthodoxe Theologie – orthodoxer Religionsunterricht

Educating peacemakers?

Orthodox perspectives on war and peace with regard to Orthodox pupils in Religious and Ethical Education

Abstract

The article deals with war and peace on the basis of the Orthodox tradition and theology as well as with corresponding religious education perspectives for school education. How peaceful coexistence can be achieved on different levels, is a central question of the article. With regard to the described context of the theological foundations and chances of Orthodox religious education for peace education, selected examples for cooperation with ethics education are also outlined.

Keywords

orthodox perspectives – peace – icons – orthodox theology – ethical education – orthodox religious education

1. Orthodoxe Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht und im Fach Ethik

In Deutschland hält sich der Trend einer steigenden Teilnahme am Ethikunterricht. Laut Auswertung der Konferenz der Kultusminister (KMK) besuchten 23,1% aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Schuljahr 2021/22 den Ethikunterricht.¹ Im Schuljahr 2015/16 waren es noch 15,2% aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland.² In Österreich sind die Anteile, zumindest in der Oberstufe, noch höher: Im Schuljahr 2022/23 besuchten 26,2% aller Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Jahrgangsstufe den Ethikunterricht.³

Mit der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland sieht es anders aus. Das Angebot erreicht derzeit weniger als 1% der (orthodoxen) Schülerschaft. Zugleich steigt die Zahl der orthodoxen Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Wenn sie nicht am orthodoxen Religionsunterricht teilnehmen, besuchen sie den katholischen bzw. den evangelischen Religionsunterricht oder das Unterrichtsfach Ethik. Auswirkungen dieser Situation auf die Gestaltung des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts werden in der Religionspädagogik erst seit wenigen Jahren diskutiert.⁴

Der vorliegende Beitrag will diese Diskussion im Sinne eines ersten Schritts auch in Bezug auf das Fach Ethik anregen. Der Fokus liegt dabei auf Perspektiven für die Friedensbildung in beiden Fächern. Erforderlich wären allerdings auch Stimmen von Vertreterinnen und Vertretern des Fachs Ethik, mit denen sich ein ertragreicher Dialog gestalten kann. Da dieser Diskurs noch am Anfang steht, wird zunächst auf die vorliegenden Quellen Bezug genommen. Friedensethische Perspektiven aus orthodoxer Sicht werden anhand des Dokuments „Für das Leben der Welt. Auf dem Weg zu einem Sozialethos der Orthodoxen Kirche“ dargestellt, weil es sich um einen aktuellen Text mit theologischer Grundlegung für eine ethische Grundhaltung in der Lebensgestaltung handelt. Darüber hinaus wird das Thema Frieden im liturgischen Leben der Orthodoxen Kirche verortet, indem einige Einblicke in die liturgischen Texte gegeben und Aspekte der Friedensbildung in der Ikonographie beleuchtet werden. Im Anschluss werden Perspektiven

1 Vgl. Auswertung Religionsunterricht. Schuljahr 2021/22, hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, (8. Dezember 2022), in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2021_22.pdf [abgerufen am: 29.04.2024], 7.

2 Vgl. Auswertung Religionsunterricht. Schuljahr 2015/16, hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (20. Dezember 2016, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/AW_Religionsunterricht_II_2015_16.pdf [abgerufen am: 29.04.2024], 7.

3 Vgl. Mehr Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht (23. August 2023), in: <https://religion.orf.at/stories/3220888/> [abgerufen am: 29.04.2024].

4 Vgl. SIMOJOKI, Henrik / DANILOVICH, Yauheniya / SCHAMBECK, Mirjam / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.): Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg i. Br.: Herder 2022.

der Friedensbildung anhand curricularer Vorgaben im orthodoxen Religionsunterricht und im Fach Ethik exemplarisch herausgestellt, um danach Möglichkeiten der Zusammenarbeit aufzuzeigen sowie abschließend im Kontext des schulischen Bildungsauftrags einzuordnen.

2. Friedensethische Perspektiven anhand des Dokuments „Für das Leben der Welt. Auf dem Weg zu einem Sozialethos der Orthodoxen Kirche“

Das Dokument „Für das Leben der Welt. Auf dem Weg zu einem Sozialethos der Orthodoxen Kirche“ ist in den Kontext der Rezeption der Beschlüsse des Heiligen und Großen Konzils von Kreta (2016) einzuordnen. Ein Konzilsdokument widmet sich dem Thema der Sendung der Orthodoxen Kirche in der heutigen Welt.⁵ Einige Absätze dieses Dokumentes beziehen sich explizit auf das Thema Frieden und Gerechtigkeit sowie Krieg. In den anderen Teilen des Konzilsdokuments werden Aspekte wie Diskriminierung, Gerechtigkeit, Freiheit aufgegriffen, die eher implizit auf den Kontext von Friedensstiftung und Gewaltüberwindung hinweisen. Dem Frieden und der Gerechtigkeit werden eine zentrale Bedeutung für das Leben der Menschen zugeschrieben, die eine doppelte Dimension hat. Zum einen handelt es sich beim Frieden um ein Geschenk Gottes, zum anderen bedarf der Friede der Synergie, d. h. des Zusammenwirkens von Gott und Mensch. Die menschliche Mitwirkung ist in jedem Fall gefragt. Entsprechend wird die Abwesenheit von Frieden (Konflikte, Kriege, Verbrechen) als Symptom der Sünde interpretiert. So ist die Suche nach Frieden und Gerechtigkeit auch mit der Heilung von geistlicher Krankheit, nämlich der Überwindung der Sünde, verbunden. Das Konzilsdokument betont, dass die Orthodoxe Kirche den Krieg scharf verurteilt und alle Initiativen unterstützt, ihn zu verhindern.

Im Juni 2017 beauftragte Patriarch Bartholomaios eine Gruppe von orthodoxen Theologinnen und Theologen, soziale Prinzipien des Christentums und insbesondere der orthodoxen Tradition angesichts der heutigen Herausforderungen zu aktualisieren und ein entsprechendes Dokument zu erarbeiten. Die Grundlage für diese Initiative boten die Beschlüsse des bereits erwähnten Konzils von Kreta (2016). Der Text „Für das Leben der Welt“ wurde am 18. Januar 2020 verabschiedet.⁶ Das Dokument beansprucht keine Gesamtdarstellung der Soziallehre der Orthodoxen Kirche, sondern es versteht sich als Grundlage für den Dialog über

5 Vgl. The Mission of the Orthodox Church in Today's World (2016), in: <https://www.holycouncil.org/mission-orthodox-church-todays-world> [abgerufen am 29.04.2024].

6 Vgl. Für das Leben der Welt. Auf dem Weg zu einem Sozialethos der Orthodoxen Kirche. Mit einem Geleitwort des Ökumenischen Patriarchen Bartholomäus, übers. und hrsg. von Barbara Hallensleben, Münster: Aschendorff Verlag 2020.

das christliche Sozialethos. In der Einleitung zum Text merkt Patriarch Bartholomaios an, dass der Text „kein Nachtrag, keine Ergänzung, keine Antwort zum entsprechenden Text des Moskauer Patriarchats ist, der seinen Wert und seine eigene Rezeptionsgeschichte hat“⁷. Gemeint ist hier die Sozialdoktrin der Russischen Orthodoxen Kirche, verabschiedet im Jahr 2000.⁸ Die Sozialdoktrin war der erste umfassende Versuch, eine Soziallehre der Orthodoxen Kirche zu definieren, der allerdings auf den lokalen russischen Kontext Bezug nahm.

Dem Thema „Krieg, Frieden und Gewalt“ widmet sich das Dokument „Für das Leben der Welt“ explizit in Abschnitt V. Das Dokument formuliert dezidiert, dass die Gewalt in all ihren Formen nicht Teil der göttlichen Schöpfung ist, sondern eine Manifestation der Herrschaft von Sünde und Tod in der Welt. Gewalt gehört also definitiv nicht zur Schöpfungsordnung: „Sie [die Gewalt] ist die Negation der göttlichen Ordnung der Wirklichkeit, die eine Ordnung des Friedens, der Gemeinschaft und der Nächstenliebe ist. Es ist die Verleugnung und Unterdrückung der göttlichen Würde, die jeder Seele innewohnt, und ein Angriff auf das Bild Gottes in jedem von uns.“⁹

Gewalt wird im Dokument explizit in ihrer Vielfältigkeit thematisiert und auf diese Weise konkretisiert. Genannt werden etwa häusliche oder psychische Gewalt: „Gewalt ist die vorsätzliche Anwendung physischer, psychischer, steuerlicher oder sozialer Gewalt gegen andere oder gegen sich selbst, die Schaden, Elend oder Tod verursacht“.¹⁰

Die Gewalt ist facettenreich und kann sowohl gegen einen anderen als auch gegen sich selbst gerichtet sein. Bei Anwendung von Gewalttaten gibt es keine Siegende, sondern ausschließlich Verlierende. Gewalt hinterlässt sowohl bei den Opfern als auch bei den Tätern und Täterinnen Schäden. Die Folgen der Gewalt breiten sich über den „ganzen Adam“ aus, d. h. über die gesamte Menschheit. Denn Gewalt verwehrt die Verwirklichung von Liebe. Die Schäden, die sie anrichtet, wirken sich auf die Beziehung des Menschen zu Gott, zu seinen Mitmenschen und zur gesamten Schöpfung aus.¹¹ Alle Beteiligten bedürfen der Heilung. Daher kann die Kirche in ihrem seelsorgerlichen Handeln keine Personen ausschließen – weder Opfer noch Täter und Täterinnen.

7 EBD., 3.

8 Die Grundlagen der Sozialdoktrin der Russisch-Orthodoxen Kirche. Der Bischöfliche Jubiläumssynod der Russisch-Orthodoxen Kirche (2000). Deutsche Übersetzung des Dokuments, in: https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_1369_1.pdf/02a3fdbc-4148-9f14-5615-21b970a7c6ab?version=1.0&t=1539675195091 [abgerufen am 10.01.2024].

9 Für das Leben der Welt 2020 [Anm. 6], §43.

10 EBD.

11 Vgl. EBD., §42.

Diese ganzheitliche Betroffenheit – diese Inklusivität der Gewalt – wird wiederholt betont. Eine Gewalttat gegen eine andere Person ist wie eine Gewalttat gegen den eigenen Bruder oder die eigene Schwester. Selbst wenn Gewalt nicht durch einen selbst, sondern etwa durch den Staat verübt wird – sei es auch unbemerkt oder zu unseren Gunsten – so ist man selbst in diesem Fall in die „Sünde des Kains“ verstrickt.¹² Die Ausführungen zur theologischen Anthropologie bringen die Abscheulichkeit der Gewalt unmissverständlich zum Ausdruck, die als „Rebellion“ gegen die Ordnung der Schöpfung Gottes gedeutet wird.¹³ Alle Völker leben in der Gewalt bzw. nach den Gesetzen der Gewalt, so das Dokument.

Frieden ist die eigentliche Ordnung der Schöpfung, die es zu entfalten gilt. Zugleich ist der Friede auch eine Offenbarung, die noch bevorsteht. Er ist mehr als nur ein Waffenstillstand und die Abwesenheit von Gewalt. Frieden hat eine eschatologische Ausrichtung: Er ist „eine wirkliche Offenbarung der noch tieferen Wirklichkeit der Schöpfung, wie Gott sie beabsichtigt und wie Gott sie in seinen ewigen Ratschlüssen gestaltet hat. Frieden ist die Wiederherstellung der Schöpfung in ihrer wahren Form, wenn auch nur teilweise. Wahrer Frieden ist die Gegenwart Gottes unter uns“¹⁴.

In der Geschichte hatte die Orthodoxe Kirche keine streng pazifistische Haltung. Unter den Heiligen gibt es etwa auch jene aus den Reihen des Militärs. Zugleich wird im Dokument betont, dass kein Krieg als „heilig“ oder „gerecht“ deklariert werden kann. Die Gewalt kann nur dann angewendet werden, wenn alle anderen Mittel ausgeschöpft sind und man durch die Gewalt der Gewalt ein Ende setzen muss. „Das christliche Gewissen muss immer die Vorherrschaft über die Gebote des nationalen Interesses behalten“.¹⁵

Die Kirche ruft dazu auf, sich der geistigen Auswirkungen des Krieges bewusst zu werden. Bemerkenswert ist das Zitat aus dem Johannesevangelium: „Niemand hat eine größere Liebe, als wer sein Leben für seine Freunde hingibt“ (Joh 15,13). Das Dokument betont, dass diese Worte nicht im Sinne einer Rechtfertigung für die Gewalt, sondern mit primärem Fokus auf das Kreuz Christi ausgelegt werden sollen: „Das Kreuz als solches ist an sich keine Rechtfertigung für die Anwendung von Gewalt zur Verteidigung seiner selbst oder anderer. Es erinnert uns jedoch in der Tat an die Liebe als die einzig richtige christliche Motiva-

12 Vgl. EBD., §43.

13 Vgl. EBD., §42.

14 EBD., §44.

15 EBD., §46.

tion, wenn man die Unschuldigen gegen die Räuber verteidigen muss“.¹⁶ In Fragen der Gewaltanwendung kommt ihrer Motivation für die Ausübung der Gewalt eine zentrale Bedeutung zu. Die Kirche lehnt entschieden jede Art von Gewalt ab, die „durch Hass, Rassismus, Rache, Egoismus, wirtschaftliche Ausbeutung, Nationalismus oder persönlichen Ruhm“ motiviert ist.¹⁷

Darüber hinaus thematisiert das Dokument die Todesstrafe. Diese wird abgelehnt und zwar „aus Treue zum Evangelium und zum Beispiel der Apostolischen Kirche“.¹⁸ An die Regierung ergeht der Auftrag, Gewalttaten in jeder Hinsicht einzugrenzen. „Insofern die Todesstrafe Böses mit Bösem vergilt, kann sie nicht als eine tugendhafte oder auch nur tolerierbare Praxis angesehen werden“.¹⁹ Christen sind angehalten, nicht als Richter oder Soldaten zu dienen, wenn diese Berufe implizieren oder einfordern, jemanden zum Tode zu verurteilen. Das Dokument fordert die Abschaffung der Todesstrafe in allen Ländern.

Gemäß dem Dokument ist es erforderlich, anderen Wegen den Vorzug zu geben, etwa der Diplomatie, der Vergebung und Versöhnung. Das Bemühen um den Frieden wird als ein Ausdruck der christlichen Heiligkeit gedeutet: „Der höchste Ausdruck christlicher Heiligkeit als Antwort auf Gewalt findet sich vielleicht in denjenigen, die sich täglich darum bemühen, Verständnis und Respekt unter den Menschen zu schaffen, Konflikte zu verhüten, Getrennte wieder zu vereinen, wirtschaftliche und soziale Mechanismen zur Linderung der Probleme zu schaffen, die oft zu Gewalt führen, und diejenigen aufzunehmen und zu betreuen, die an den Rand gedrängt sind und leiden“.²⁰

3. Friedensethische Perspektiven des Gebets

Das Gebet spielt in der orthodoxen Tradition eine zentrale Rolle. Die Orthodoxie identifiziert sich mit einer betenden Gemeinschaft.²¹ Georgij Florovskij nennt das Christentum eine „liturgische Religion“: „Die Kirche ist zuerst einen Gottesdienst begehende Gemeinschaft“²². „Theologie, Lehre, kirchliche Disziplin – all das ist vom Gottesdienst bestimmt“²³, so Karl Christian Felmy.

16 EBD., §47, Erkennbar ist hier eine Referenz zur Sozialdoktrin der Russischen Orthodoxen Kirche, in der dieses biblische Zitat eine andere Leseart erfährt. Vgl. Die Grundlagen der Sozialdoktrin 2000 [Anm. 8], 44.

17 Für das Leben der Welt 2020 [Anm. 6], §47.

18 EBD., §48.

19 EBD.

20 EBD., §49.

21 Vgl. FELMY, Karl Christian: Die orthodoxe Theologie der Gegenwart. Eine Einführung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990, 127.

22 Zit. nach FELMY 1990, EBD., 127.

23 EBD.

Die liturgischen Texte haben oft einen bekennenden Charakter und bringen zugleich die Theologie zum Ausdruck. Dabei ist ein starker biblischer Bezug der Gebete erkennbar, sowohl explizit, z. B. durch die Verwendung von zahlreichen Psalmen im orthodoxen Gottesdienst, von Motiven und biblischen Figuren als Angebot zur Selbstidentifikation. Darüber hinaus theologisieren die liturgischen Texte über die biblischen Inhalte.

Das Gebet in der Orthodoxen Kirche ist reglementiert. Das betrifft in erster Linie den Gottesdienst. Die meisten Gebetstexte sind fest formuliert. Eine Praxis von freigesprochenem Gebet oder frei formulierten Fürbitten existiert fast nicht. Für das private Gebet benutzen orthodoxe Christinnen und Christen in der Regel ein Gebetbuch. Im Gottesdienst, in der Göttlichen Liturgie, gibt es die sog. „inständige Ektenie“. Auch dieses Gebet besteht aus fest formulierten Fürbitten. Zuweilen werden allerdings auch Fürbitten aus aktuellem Anlass aufgenommen, wie dies zurzeit im Kontext des Ukraine-Kriegs der Fall ist. Liturgische und gottesdienstliche Texte sind ein unentbehrlicher Teil der orthodoxen Tradition, die die Orthodoxe Kirche weltweit verbindet. Zugleich bilden sie eine Quelle der orthodoxen Theologie. In den liturgischen Texten der Orthodoxen Kirche zeigt sich der Friede als Ziel, als Wunsch und zugleich als Bedingung, als Voraussetzung für das Gebet. Der Mensch wendet sich im Gebet an Gott und bittet um „Frieden auf der ganzen Welt“. Gleichzeitig bedarf das Gebet selbst des Friedens: „In Frieden lasst uns beten zum Herrn“. Mit diesem Aufruf beginnt die sog. „große Ektenie“ bzw. „Friedensektenie“ der Göttlichen Liturgie. Die Große Ektenie besteht aus mehreren Fürbitten, in denen es explizit um den Frieden geht. Nach dem beschriebenen Aufruf lautet die erste Fürbitte: „Um den Frieden von oben und die Errettung unserer Seelen lasst uns beten zum Herrn“.²⁴

Die Beschreibung des Friedens „von oben“ definiert seine himmlische Herkunft – Gott ist die Quelle des Friedens. Als nächstes wird für die Rettung der Seelen gebetet, wobei diese gemeinschaftlich verstanden wird: „Um die Errettung unserer Seelen“ und nicht etwa „meiner Seele“. Alle, die im Gebet eingeschlossen sind, bilden eine Gemeinschaft, eine betende Gemeinschaft. Die Rettung der Seelen hat ebenso einen gemeinschaftlichen Charakter. Erst in der zweiten Fürbitte geht es um den Frieden in seiner weltumspannenden Dimension: „Um den Frieden der ganzen Welt, den Wohlbestand der heiligen Kirchen Gottes und die Einheit aller lasst uns beten zum Herrn“.²⁵

24 Die Göttliche Liturgie unseres heiligen Vaters Johannes Chrysostomos. Text der Übersetzungskommission der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland. München: Kloster des hl. Hiob von Počaev 2017, 9.

25 EBD.

Bei den Schriftlesungen rufen sich Priester und Gläubige, Lesende und Hörende, den Frieden gegenseitig zu. Besonders eindrücklich zeigt sich dies bei der Lesung des Evangeliums: „Weisheit, aufrecht. Lasst uns hören das heilige Evangelium. Friede allen“ spricht der Priester, während das Volk mit „Und deinem Geiste“ antwortet.²⁶

Der sog. Friedenskuss wird in der heutigen Praxis nur vom Klerus praktiziert, doch wird er vom Zuruf begleitet: „Lasst uns einander lieben, damit wir einmütig bekennen!“²⁷ Auf diese Weise ist die ganze Versammlung einbezogen.²⁸ Auch der Darbringung und Heiligung der Gaben, der sog. Anaphora, geht der Frieden voraus. Das heilige Opfer wird mit dem Zuruf des Diakons oder des Priesters „Lasst uns achtsam stehen, lasst uns stehen mit Ehrfurcht, lasst uns aufmerken, die heilige Opfertgabe in Frieden darzubringen“ eingeleitet, während das Volk bzw. der Chor antwortet: „Erbarmen des Friedens, Opfer des Lobes“.²⁹

Zum Abschluss der Liturgie ruft der Priester den Gläubigen zu: „Lasst uns gehen in Frieden“.³⁰ In dem anschließenden Gebet heißt es dann „Schenke Frieden Deiner Welt, Deinen Kirchen, den Priestern, allen, die uns regieren und beschützen, und Deinem ganzen Volk. Denn jede gute Gabe und jedes vollkommene Geschenk ist von oben und steigt herab von Dir, dem Vater der Lichter, und Dir senden wir die Verherrlichung, Danksagung und Anbetung empor, dem Vater und dem Sohn und dem Heiligen Geist, jetzt und immerdar und in die Ewigkeit der Ewigkeit“³¹.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Liturgie mit einer Bekundung des Friedens „von oben“ sowohl beginnt als auch abschließt. In den gottesdienstlichen Texten zeichnet sich der Friede als Voraussetzung für das richtige bzw. angemessene Gebet aus und zugleich als Gegenstand des Gebets. Der Friede ist zum einen ein Geschenk Gottes, zum anderen bedarf er der menschlichen Mitwirkung, also der Synergie, des Zusammenwirkens von Gott und Mensch.

26 EBD., 16.

27 EBD., 29.

28 Vgl. SCHMEMANN, Alexander: Eucharistie. Sakrament des Gottesreiches, Einsiedeln: Johannes Verlag 2012, 37.

29 Die Göttliche Liturgie 2017 [Anm. 24], 31.

30 EBD., 47.

31 EBD.

4. Friedensethische Perspektiven der Ikonographie

4.1 Vom Bild zum Urbild

Die enge Verbindung von Schrift und Tradition, von Theologie und Liturgie, zeigt sich besonders eindrücklich an den Ikonen, die einen festen Platz im Leben der Orthodoxen Kirche haben. Weder werden Gottesbilder nach eigener Imagination entworfen, noch das unsichtbare Wesen Gottes abgebildet (Ex 20,4–5). Vielmehr zeugen Ikonen vom menschengewordenen Logos Gottes in der Materie, so wie er sich selbst der Welt offenbart hat. Nach orthodoxem Verständnis werden Ikonen „geschrieben“ und bringen die frohe Botschaft als optisches Evangelium zum Ausdruck.³² Die Ikone ist dabei „nicht nur eine Illustrationskunst der Heiligen Schrift; sie ist eine Sprache, die ihr entspricht, ihr gleichwertig ist; sie entspricht nicht dem Buch selbst als Objekt, sondern der Verkündigung des Evangeliums, d. h. dem Inhalt der Schrift, ihrer Bedeutung, genauso wie es die liturgischen Texte tun“³³. Ihr genuiner Ort ist das liturgische Leben, an dem sie nicht nur an das Heil Gottes am Menschen erinnern, sondern es auch vergegenwärtigen. Das Abbild steht in ausnahmsloser Relation zu seinem Urbild.³⁴ „Die Ehre, die dem Bild gespendet wird, geht auf das Urbild über“³⁵ und zugleich sehen die Bewohner der himmlischen Welt in unsere Welt herab³⁶. Den Ikonen liegt ein Symbolverständnis zugrunde, demgemäß durch das Materielle das Geistige zugänglich wird.³⁷

Der griechische Begriff Ikone (εἰκών) birgt verschiedene Bedeutungsnuancen in sich, die vom ähnlich sein oder scheinen (εἶκω) zum bildhaften reden (εἰκάζω) und vermuten (εἰκασία) reichen. Bei Darstellungen der Ikonen handelt es sich um das „Bemühen des Menschen [...], den Sinn von Dingen zu erfassen, die jenseits seines rein rationalen Erkenntnisvermögens liegen“³⁸. Denn „wir sehen jetzt durch einen Spiegel und sehen nur rätselhafte Umrisse; dann aber schauen wir von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich stückweise; dann aber werde ich

32 Vgl. Horos des VII. Ökumenischen Konzils, in: Dekrete der ökumenischen Konzilien/Conciliorum oecumenicorum decreta, hrsg. von Instituto per le scienze religiose Bologna, besorgt von ALBERIGIO, Giuseppe / DOSSETI, Giuseppe L. / JOANNOU, Perikles-P. / LEONARDI, Claudio / PRODI, Paolo in Zusammenarbeit mit JEDIN, Hubert, Bd. 1: Konzilien des ersten Jahrtausends: vom Konzil Nizäa (325) bis zum Vierten Konzil von Konstantinopel (869/70), ins Dt. übertr. und hrsg. unter Mitarbeit von SUNNUS, Gabriel / UPHUS, Johannes / VON WOHLMUTH, Josef im Auftr. der Görres-Gesellschaft, Paderborn / München / Wien / Zürich: Schöningh 2002, 135–136.

33 OUSPENSKY, Leonid: Essai sur la Théologie de l'icône dans l'Église orthodoxe, Paris: Edition de l' Exarchat patriarcal Russe en Europe occidentale 1960, 164. Übersetzung durch Marina Kiroudi.

34 Vgl. Horos des VII. Ökumenischen Konzils [Anm. 32], 135–136.

35 BASILEIOS DER GROSSE, De Spiritu Sancto, 18,45, PG 32, 149C.

36 Vgl. BENZ, ERNST: Geist und Leben der Ostkirche, Hamburg: Rowohlt 1957, 10–11.

37 Vgl. STOGIANNIDIS, Athanasios: Η Διδακτική του Συμβόλου. Προσεγγίσεις στη Θεωρία της διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών, Thessaloniki: Kyriakidi 2016, 77.

38 KALLIS, Anastasios: Mit dem Herzen sehen, Münster: Theophano Verlag 2016, 14–15.

erkennen, gleichwie ich erkannt bin“ (1 Kor 13,12). Noch nicht vollends, aber doch schon jetzt, kostet der Mensch von Gottes Gnade, die „über Gerechte und Ungerechte“ (Mt 5,45) waltet. Die Zugänglichkeit zum Geistigen und die Teilhabe am Heil durchdringt das gesamte kirchliche Leben, das eine Einheit bildet, in der die Ikonen eingebettet sind. So findet die Heilsbotschaft ihren Niederschlag zugleich in Schrift und Tradition, in Dogma und Ethos ebenso wie im liturgischen Leben und in den Ikonen.

4.2 Die Friedensbotschaft der Weihnachtsikone

Ikonen bringen die Versöhnung zwischen Mensch und Gott zum Ausdruck, so dass sie per se eine Friedensbotschaft verkünden. Diese Botschaft wird in den verschiedenen Motiven der Ikonen konkretisiert, die die Heilsgeschichte erzählen. Exemplarisch wird im Folgenden die Ikone der Geburt Christi betrachtet. Die Ikone geht auf die Werkstatt von Andrey Rublev zurück (Moskau, 1425–1427).

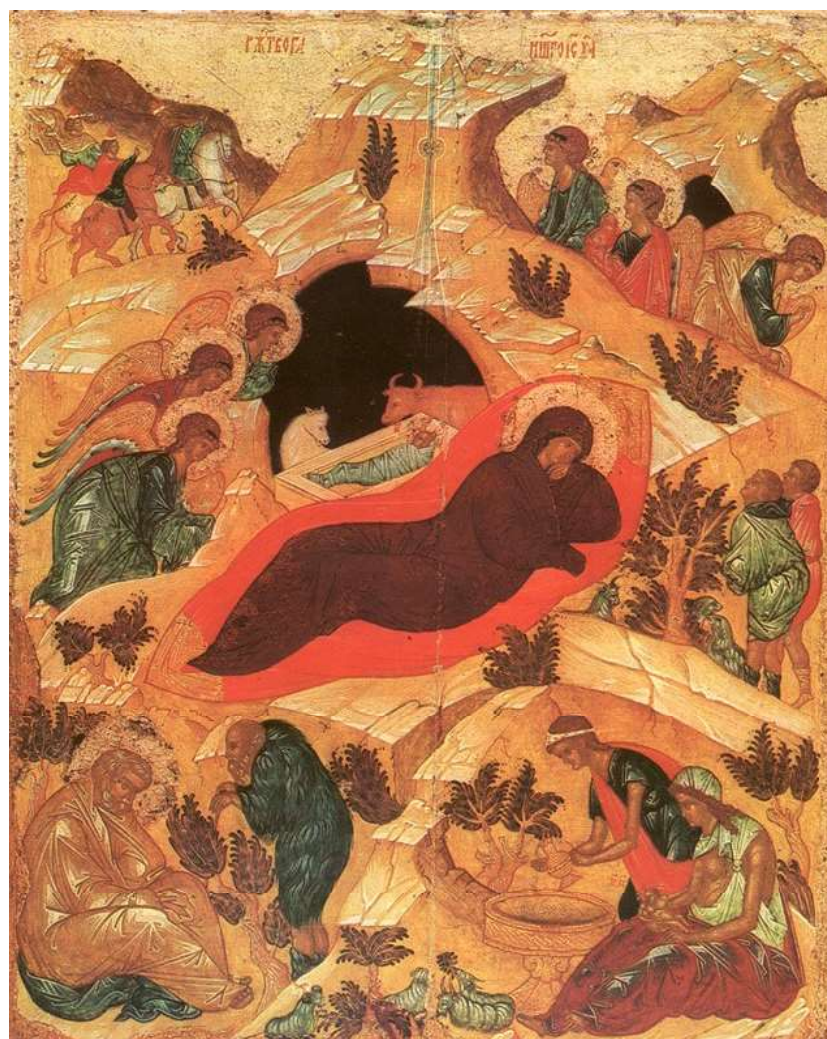


Abb. 1: Geburt Christi, Werkstatt Daniel Chorny & Andrey Rublev, Moskau, 1425–1427, in : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nativity_%281420s,_Sergiev_Posad%29.jpg [abgerufen am 21.01.2024].

Die Darstellung entspricht dem Kanon des Motivs, d. h. einer festen Ordnung und grundsätzlicher Vorgaben zum Motiv, sodass auch heutige Darstellungen von Weihnachtsikonen grundsätzlich dieselben Elemente aufweisen. Die Ikone stellt mehrere Szenen dar, an der verschiedene Akteure beteiligt sind. Die meisten von ihnen sind mit den Schilderungen der Evangelien verbunden. Im Folgenden werden nur drei Momente aufgegriffen, die in exponierter Weise mit der Friedensfrage verbunden sind: Die Engel und ihr Auftrag, die Höhle als Topos und Josef im Gespräch.

Die Engel sind in ihrer Beschaffung als Wesen, die dem fortwährenden Lobpreis Gottes gewidmet sind, und in ihrer Eigenschaft als Botschafter des Herrn dargestellt.³⁹ Diese beiden Aspekte finden sich auch auf der Weihnachtsikone wieder, auf der die Engel in drei Szenen angeordnet sind. In der ersten Szene spricht ein Engel zu den Hirten⁴⁰ und bringt ihnen die frohe Botschaft: „Fürchtet euch nicht, denn siehe, ich verkünde euch eine große Freude, die dem ganzen Volk zuteilwerden soll: Heute ist euch in der Stadt Davids der Retter geboren; er ist der Christus, der Herr“ (Lk 2,10–11). Die Darstellung ist von der biblischen Erzählung geprägt: „Und plötzlich war bei dem Engel ein großes himmlisches Heer, das Gott lobte und sprach: Ehre sei Gott in der Höhe und Friede auf Erden den Menschen seines Wohlgefallens“ (Lk 2,13–14). Ein himmlisches Heer hinter dem Engel schaut in Richtung Himmel und lobsingt, während ein weiteres Engelsheer dem Kind, das uns geboren ist (Jes 9,5), zugewandt ist. In der zweiten Szene steht ein himmlisches Heer hinter dem Engel, schaut in Richtung Himmel und lobsingt. Die Darstellung ist von der biblischen Erzählung geprägt: „Und plötzlich war bei dem Engel ein großes himmlisches Heer, das Gott lobte und sprach: Ehre sei Gott in der Höhe und Friede auf Erden den Menschen seines Wohlgefallens“ (Lk 2,13–14). Ebenso ist in der dritten Szene ein weiteres Engelsheer dem Kind zugewandt. Es lobpreist Christus als den ewigen Gott, der schon immer da war (Ex 3,14) und den Menschen erschaffen hat. Gott verlies den Menschen nicht, selbst als dieser ihm den Rücken gekehrt hat. Davon erzählt die Botschaft, die auf der Ikone dargestellt ist. Dadurch, dass Gott Mensch geworden ist, hat er den Menschen vollkommen angenommen (Eph 2,14). Die ganze Schöpfung hat teil an der Geburt ihres Schöpfers.⁴¹ Die Geburt Christi ist ein Friedensereignis. Christus hat nicht nur Frieden gebracht, sondern er selbst „ist unser Friede, der aus beiden eins gemacht hat und hat den Zaun abgebrochen, der dazwischen war, indem er durch sein Fleisch die Feindschaft wegnahm“ (Eph 2,14). Entspre-

39 Vgl. EVDOKIMOV, Paul: *The Art of the icon. A Theology of Beauty*. Pasadena, California: Oakwood Publications 1985, IV.III.VIII.

40 Vgl. EBD.

41 Vgl. OUSPENSKY, Leonid 1960 [Anm. 33], 220.

chend liegt die Teilhabe des Menschen am Frieden in der fortwährenden Gemeinschaft mit Christus selbst.⁴²

Der „Friedensfürst“ (Jes 9,5) kommt weder in einem fürstlichen Anwesen auf die Welt noch tritt er als mächtiger Herrscher auf. Er kommt in Demut. Als Kind gehört er, wehrlos und verletzlich, zu den Schwächsten. Seine erste Heimstätte ist faktisch eine „Atopie“ (ἀτοπία), eine Ortslosigkeit, denn „sie hatten ja sonst keinen Raum in der Herberge“ (Lk 2,8). Die Ikone zeichnet den Ort des Heilsgeschehens, denn sie versucht die ganze Geschichte der Versöhnung Gottes mit dem Menschen zu erzählen. Erst beim genauen Hinsehen erkennt man, dass der Ort des Geschehens eine Höhle ist⁴³; die Krippe ist zugleich ein Sarkophag; die Leinentücher, in die das Kind gewickelt ist, sind zugleich Leichentücher⁴⁴. Die Gottesmutter liegt beim Kind, doch ihr Blick wendet sich in die andere Richtung. Den Anblick des Unrechts am Kreuz, das sich an ihrem Sohn vollziehen wird, kann sie nicht ertragen; denn ihr „selbst [...] wird ein Schwert durch die Seele dringen“ (Lk 2,35).⁴⁵ Die Demut und Demütigung Christi erreicht am Kreuz ihren Höhepunkt, wo Christus selbst der Ungerechtigkeit mit Vergebung entgegentritt (Lk 23,34). Die Höhle des Grabes wird zum Ort der Auferstehung, die den Schatten des Übels vernichtet und Freude über die ganze Welt aufstrahlen lässt. „So sind auch die ersten Worte des auferstandenen Herrn an seine Jünger „Friede sei mit euch!“ (Joh 20,19; 21)

Die Ikone bringt die theologische Deutung des Heilsgeschehens zum Ausdruck, weshalb Josef abseits des zentralen Ereignisses der Geburt Christi zu finden ist. Josef wirkt nachdenklich.⁴⁶ Als ihr Verlobter hat er Maria als Jungfrau in seine Obhut genommen. In einem Hymnus wird er so beschrieben: In seinem Inneren herrschte ein Wirbel zweifelnder Gedanken, der besonnene Joseph war erschüttert, als er dich, die Ehelose und Untadelige, schaute und der Untreue verdächtigte.⁴⁷ Josef ist mit einem alten unförmigen Mann im Gespräch, der in ihm die beschriebenen Sorgen und Zweifel sät. Letzterer wird mit dem Teufel identifi-

42 Vgl. STOGIANNOS, Vasilios: 'Επί γῆς εἰρήνη (Σχόλιο στο Λουκᾶ 2,14), in: 'Ερμηνευτικά μελετήματα, in Βιβλική βιβλιοθήκη, Bd. 4, Thessaloniki: Pournaras 1988, 321–326, hier: 323 [Nachdruck aus: Grigorios Palamas 59, 292–295].

43 Vgl. EBD.

44 Vgl. ΕΝΔΟΚΙΜΟΝ, Paul 1985 [Anm. 39] IV.III.IV; STRATIGOROULOS, Konstantinos: *Ανάλυση της θεολογίας της εικόνας της Γεννήσεως του Κυρίου ημών Ιησού Χριστού*. „Η αγία εικόνα της Γέννησης του Χριστού“ 2005, in: https://imml.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=611:analysh-ths-eikonas-ths-gennhsews-tou-kyriou&catid=123&Itemid=620 [abgerufen am 21.01.2024].

45 Vgl. auch ZIAS, Nikos: 'Η Εικόνα τῆς Γεννήσεως. «Δεῦτε ἴδωμεν πιστοί...», in: Χριστούγεννα, Athen: Akritas 31991, 187–207, hier: 195.

46 Vgl. EBD., 196.

47 Vgl. Gottesdienst des Akathistos-Hymnos in Verbindung mit dem Kleinen Apodeipnon. Griechisch-Deutsch. Hrsg. von KALLIS, Anastasios, Münster: Theophano Verlag 1998, 81.

ziert,⁴⁸ d. h. es handelt es sich um den Verleumder (διάβολος, Lk 4,2), der die Dinge zerlegt, verdreht, verfälscht und auf tückische Weise Zwist verursacht (διαβάλλειν). Es handelt sich um das einzige Gespräch, das den Frieden des Mysteriums der Menschwerdung Gottes im absoluten Schweigen stört. Der Verleumder stiftet nicht nur Unfrieden, indem seine Worte in Josefs Herz und Geist dringen. Seine Botschaft ist eine Unfriedensbotschaft, weil sie faktisch das Kommen des Friedensfürsten (Jes 9,5) ablehnt. In diesem Kontext gewinnt der Ausdruck „Frieden den Menschen seines Wohlgefallens“ (Lk 2,13–14) im Lobpreis der Engel an Bedeutung. Um in Frieden zu leben und Frieden zu erhalten, bedarf es nämlich „Menschen guten Willens“ („Hominibus bonae voluntatis“⁴⁹). Zu diesen gehört auch Josef, der letztendlich Gottes Wirken im wundersamen Geschehen erkennt. Im oben erwähnten Hymnus heißt es über Josef: „...belehrt über deine Empfängnis vom Heiligen Geist, sprach er: ‚Alleluja!‘“⁵⁰ Die Synergie von gutem Willen des Menschen und dem Wirken des Heiligen Geistes führt zum nachhaltigen Frieden und Lobpreis Gottes.

4.3 Ikonen gegen den Krieg

Ikonen bringen die göttliche Friedensbotschaft per se zum Ausdruck. Dabei handelt es sich nicht nur um die Wahrnehmung einer Nachricht und die kognitive Verarbeitung einer Information, sondern auch um eine personale Erfahrung. Wird in den Ikonen durch das Materielle das Geistige zugänglich, so hat der Mensch teil an der versöhnenden Liebe Gottes. Dieses interpersonale friedensstiftende Spezifikum der Ikonen gewinnt im Zuge von Kriegserfahrung gesteigerte Bedeutung. Eine Künstlerin und ein Künstler aus der Ukraine, Oleksandr Klymenko und Sofia Atlantova, beschreiben den Akt des Ikonenschreibens als Suche einer engen Verbindung mit Gott und Gebet in Farben.⁵¹ Durch ihre Ikonenschreibkunst setzt das Künstlerehepaar ein Zeichen gegen den Krieg und zwar in einer außergewöhnlichen Weise. Während die Motive grundsätzlich den Regeln des Ikonenschreibens folgen, werden als Untergrund russische Munitionskisten verwendet;

48 Vgl. ΕΥΔΟΚΙΜΟΝ, PAUL 1985 [Anm. 39], IV.III.VII.

49 Übersetzung von Lk 2,13–14 gemäß der Vulgata.

50 Gottesdienst des Akathistos-Hymnos [Anm. 47], 81.

51 Vgl. HOLZ, Wolfgang: Ikonenmalen ist wie Beten mit Farben»: Ein ukrainisches Künstlerpaar auf Friedensmission. Porträt. 13.09.2022, in: <https://www.kath.ch/newsd/ikonmalen-ist-wie-beten-mit-farben-ein-ukrainisches-kuenstlerpaar-auf-friedensmission/> [abgerufen am 14.11.2023].

in die Farben werden zum Teil Erde, Sand, Kohle oder Asche aus der Nähe der Fundstelle reingemischt.⁵²

Die Anfänge des Kunstprojektes gehen auf die Besetzung der Krim im Jahr 2014 zurück. Seinerzeit nahm Oleksandr Klymenko aus seinem Atelierfenster die Krankenwagen wahr, die die Verwundeten von der Front bargen; als er selbst an die Front ging, fielen ihm die Munitionskisten auf. An der Front beginnt auch der Weg der Ikonen, wo Freiwillige die Munitionskisten aufsammeln. Von dort gelangen die Kisten zunächst ins Atelier und danach als Ikonen in Ausstellungen, wo sie verkauft werden. Durch den Erlös wird das erste mobile Freiwilligenkrankenhaus an der Front bei Charkiw finanziert.⁵³

In den Transformationsprozess⁵⁴ der todbringenden Munitionskisten zu hoffnungstragenden und lebensbringenden Ikonen sind nicht nur die Materie der Kisten, sondern auch alle beteiligten Personen und ihre Lebenssituation, die konkrete Kriegslage vor Ort sowie ihre globale Dimension eingeschlossen. Die Freiwilligen an der Front leisten in diesem Kreislauf ihren eigenen Beitrag, Wunden zu heilen. Unabhängig von ihrer religiösen (Nicht-)Überzeugung nehmen sie im Angesicht des Todes wahr, dass es Transzendentes geben muss.⁵⁵ Das ersehnte Licht inmitten des Dunkels an der Front erblicken die Soldaten in den Ikonen als „Zeugen des Sieges des Lebens über den Tod. Die Werke zeugen davon, dass wir den Krieg nur mit Liebe überwinden können“⁵⁶, so Klymenko. Nicht zu vergessen sind jene Menschen, die die Ausstellungen an den inzwischen mehr als 90 Ausstellungsorten in mehr als 13 Ländern auf der Welt (Stand: April 2023)⁵⁷, organisieren, besuchen, oder darüber berichten und die Friedensbotschaft als tatkräftige Unterstützerinnen und Unterstützer sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren weitertragen.

52 Vgl. KRELL, C. : Ausstellung in Trier: Ukrainischer Künstler bemalt russische Munitionskisten. Christliche Ikonen gegen den Krieg. 21.04.2023, in: <https://www.swr.de/swr2/kunst-und-ausstellung/geschrieben-auf-munitionskisten-das-trierer-museum-am-dom-zeigt-ikonen-gegen-den-krieg-in-der-ukraine-100.html> [abgerufen am 14.11.2023]. Zu den Bildern selbst vgl. GÖVERT, Jannis / STABERT, Miriam: „Beten mit Farben“. Krieg, Kunst und Kisten: Maler aus Ukraine zeigen Ikonen in Stuttgart. 16.01.2024, in: <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/stuttgart/kunst-im-ukraine-krieg-munitionskisten-100.html> [abgerufen am 21.01.2024].

53 Vgl. KRELL, C. 2023 [Anm. 52]; ZWAHLEN, Regula: Interview mit Oleksandr Klymenko, Ikonenmaler und Kurator des Projekts „Ikonen auf Munitionskisten“. [o. Datum], in: <https://g2w.eu/veranstaltungen/veranstaltungen-aktuelles/1918-ausstellung-ikonen-auf-munitionskisten> [abgerufen am 14.11.2023].

54 Vgl. ADRIAN, Dorothee: Von der Front ins Atelier – Ukrainisches Paar verwandelt Munitionskisten in Kunst. 22.02.2023, in: <https://www.srf.ch/kultur/kunst/von-der-front-ins-atelier-ukrainisches-paar-verwandelt-munitionskisten-in-kunst> [abgerufen am 14.11.2023].

55 Vgl. ZWAHLEN [Anm. 52].

56 EBD.

57 Vgl. SCHEIDWEILER, Alexander: „... geschrieben auf Munitionskisten“ – Museum am Dom zeigt „Ikonen gegen den Krieg“, 19.04.2023, in: <https://lokal.de/artikel/292269/trier-geschrieben-auf-munitionskisten-museum-am-dom-zeigt-ikonen-gegen-den-krieg/> [abgerufen am 14.11.2023].

Diese „Ikonen gegen den Krieg“ greifen auch die menschlichen Fragen und Ängste auf. Die Frage nach Gott im Krieg und wie er das zulassen kann, wird nicht verschwiegen. Den Versuch einer Antwort formuliert Klymenko so: „Das ist für mich das einzig verbleibende Argument für die Existenz Gottes: Er geht mit den Leidenden den Leidensweg“⁵⁸. Die Ikonen scheinen mit Blut und Tränen geschrieben zu sein und doch sehen die beiden Künstler „in jeder Ikone Erlösung, Frieden und die Erfüllung unserer Hoffnungen“⁵⁹.

4.4 Der Mensch als Ikone

Nicht nur die Botschaft der Ikonen ist mit dem Leben des Menschen verbunden, sondern der Mensch ist buchstäblich selbst eine Ikone. Gott schuf den Menschen „nach seinem Bild“ und „ihm ähnlich“ (Gen 1,26). Wie erklärt sich dann die Brutalität, die der Mensch an den Tag legt? Wie können Bilder Gottes gegeneinander Gewalt anwenden, die zum Tod führt? Ein Großteil der Menschen in der Ukraine, die kämpfen und sterben, sind sogar Glaubensgeschwister. Derartige Geschehnisse wiederholen sich in der Menschheitsgeschichte von je her. Da „erhob sich Kain gegen seinen Bruder Abel und schlug ihn tot... [Gott] aber sprach: Was hast du getan? Die Stimme des Blutes deines Bruders schreit zu mir von der Erde“ (Gen 4,8-9). Tatsächlich muss sich „jeder selbst als Urheber der eigenen Bosheit bekennen“⁶⁰. Diese brutale Realität verkennt das biblische Buch nicht, dass die Gottebenbildlichkeit des Menschen zu Grunde legt. Muss dann der Mensch nicht von Natur aus gut sein und woher kommt das Böse? „Das Böse ist ja nichts anderes als eine Beraubung des Guten, wie auch die Finsternis eine Beraubung des Lichtes ist. [...] Als Licht also war er vom Schöpfer geschaffen und gut [Gen 1,31] –, durch freie Willensentscheidung ist er Finsternis geworden“⁶¹.

In der orthodoxen Theologie liegt der Schlüssel im Zitat des Genesisbuches, das in der deutschen Einheitsübersetzung als „ihm ähnlich“ wiedergegeben wird. Die Wortwahl des hebräischen Originals weist allerdings einen dynamischen Charakter auf, der im Griechischen als „zur Ähnlichkeit hin“ (Gen 1,27) formuliert ist. Während das Bild statisch ist, bringt die Ähnlichkeit einen dynamischen Prozess mit sich. Der Mensch bringt als Bild Gottes also alle Voraussetzungen mit, sich täglich in seinem Denken und Handeln auf sein Urbild hinzubewegen, der Quelle

58 Vgl. ZWAHLEN [Anm. 52].

59 EBD.

60 BASILEIOS DER GROSSE: Homilien über das Hexaemeron (Homiliae in Hexaemeron), in: Bibliothek der Kirchenväter, Bd. 47, München 1925, <https://bkv.unifr.ch> [abgerufen am 20.01.2024], II,5.

61 JOHANNES VON DAMASKUS, Expositio Fidei, II,4.

des Lebens und des Friedens, das Leben und der Friede selbst. Anders gesagt, im Angesicht des Menschen gilt, das Antlitz des Friedensfürsten sichtbar zu machen und seine Friedensbotschaft mit Leben zu erfüllen.

Dieser Auftrag an den Menschen hat nicht nur einfach eine individuelle Dimension, sondern er ist auf die Gemeinschaft hin angelegt. Besonders deutlich wird dies am theologischen Verständnis der Kirche als ein ganzheitlicher Organismus. Denn, „wenn ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit, und wenn ein Glied geehrt wird, so freuen sich alle Glieder mit“ (1 Kor 12,26). Es gibt eine Wechselwirkung der Ereignisse und Auswirkungen individuellen Handelns auf das Ganze. Damit ist sowohl das Heilsbedürfnis als auch das Heilsgeschehen ganzheitlich ausgerichtet. So zeigt etwa die Auferstehungssikone, wie der auferstandene Christus die Tore des Hades zertritt und zugleich Adam und Eva stellvertretend für die ganze Menschheit aus ihren Gräbern zieht. Anders gesagt: „To speak of salvation is to speak of the Christian hope in its entirety“⁶². Die Teilhabe am Leid des Anderen, eröffnet auch die Perspektive, gemeinsam Heilungsprozesse in Bewegung zu setzen und Hoffnung zu säen.

5. Beitrag des orthodoxen Religionsunterrichts und des Fachs Ethik zur Friedensbildung und Chancen der Fächerkooperation

Die beiden Fächer streben an, ihren je eigenen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule allgemein und zur Friedensstiftung konkret zu leisten. In den Lehrplänen der beiden Fächer finden sich hierzu mehrere Aspekte. Unter dem Gesichtspunkt der Friedensstiftung werden exemplarisch die Bildungspläne für das Fach Orthodoxe Religionslehre und Ethik in Baden-Württemberg (Gymnasium) näher betrachtet.

Im baden-württembergischen Bildungsplan wird das friedensbildende Potenzial des orthodoxen Religionsunterrichts deutlich: „Ein wichtiges Anliegen des orthodoxen Religionsunterrichts besteht darin, den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, inwiefern eine Beziehung zu Gott, den Mitmenschen und der gesamten Schöpfung die Basis für Frieden und Gerechtigkeit darstellt. Orthodoxer Religionsunterricht sieht seinen Auftrag darin, Schülerinnen und Schüler zu aufmerksamem Wahrnehmen, zu kritischem Denken und Urteilen anzuleiten sowie zu aktivem Handeln auf Grundlage des christlichen Selbstverständnisses zu ermuti-

62 THEOKRITOFF, Elizabeth: The Salvation of the World and Saving the Earth: An Orthodox Christian Approach, in: Worldviews, 14 (2/3), 141–156, hier: 141, in: <https://www.jstor.org/stable/43803545>. DOI: 10.1163/156853510X507266 [abgerufen am 20.01.2024].

gen, immer im Bewusstsein, dass persönliche Haltungen im Rahmen schulischer Leistungsmessung nicht evaluierbar sind“⁶³.

Dieses beschriebene Anliegen des Religionsunterrichts wird im Rahmen der Kompetenzerwartungen in den Jahrgangsstufen 9/10 konkretisiert. Explizit sind die Beschäftigung mit Erfahrungen in Bezug auf Leid und Gewalt und mit Perspektiven der Friedensbildung im Inhaltsbereich „Verantwortliches Handeln“ (3.3.5) vorgesehen, wo es heißt: „Die Schülerinnen und Schüler können an Beispielen aufzeigen, wo und wie ethische Herausforderungen entstehen und die kirchliche Position zu einzelnen ethischen Problemen erörtern.“⁶⁴ Eine der Kompetenzerwartungen ist, „sich mit Erfahrungen von Leid und Gewalt in der Welt auseinander[zu]setzen (Theodizeefrage) und an Beispielen [zu] erläutern, welchen Beitrag Christinnen und Christen zum Frieden leisten können“⁶⁵.

Perspektiven der Friedensbildung sind auch in den inhaltsbezogenen Kompetenzen im baden-württembergischen Bildungsplan für Ethik (Gymnasium, Kompetenzerwartungen in den Jahrgangsstufen 9/10) zu finden.⁶⁶ Aus diesen Parallelen lassen sich Anknüpfungspunkte zwischen den Bildungsplänen der beiden Fächer – Orthodoxe Religionslehre und Ethik – entwickeln, sodass eine Kooperation bzw. ein fächerverbindendes Lernen zumindest angedacht werden kann.

Im Abschnitt „Konfliktregelung und Friedensbildung“ (3.2.2.1) des Fachs Ethik heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler können die Begriffe Gewalt und Aggression voneinander abgrenzen und sich mit Erklärungsansätzen und Formen von Aggression auseinandersetzen. Sie können verschiedene Möglichkeiten der Konfliktregelung und Friedensbildung unter Berücksichtigung von Werten und Normen untersuchen und beurteilen“⁶⁷.

Das Fach Ethik sieht seinen Beitrag zur schulischen Bildung darin, Schülerinnen und Schüler „zur Gestaltung eines selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Lebens zu befähigen“⁶⁸. Grundsätzlich teilt der Religionsunterricht diesen Auftrag. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Fächern liegt in der fachbezogenen Begründung ihres Auftrags zur Friedensbildung. Das Fach Ethik orientiert sich am „Projekt der Aufklärung“, das der Idee der universellen

63 Orthodoxe Religionslehre. Gymnasium. Bildungspläne 2016, hrsg. von Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, in: <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/RORTH> [abgerufen am 20.01.2024].

64 EBD., 3.3.5.

65 EBD.

66 Ethik. Gymnasium. Bildungspläne 2016, hrsg. von Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, in: <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/ETH> [abgerufen am: 20.01.2024].

67 EBD., 3.2.2.1.

68 EBD., 5.

Menschenrechte, dem Rechtsstaat, der Zivilgesellschaft und dem Diskursprinzip verpflichtet ist“⁶⁹. Für den orthodoxen Religionsunterricht bilden, ebenso wie für den Religionsunterricht anderer Konfessionen und Religionen, die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ (Art. 7 Abs. 3 GG) die primäre Referenz.

Erstrebenswert wäre ein Austausch zwischen den beiden Fachdidaktiken, in dem einzelne thematische Aspekte der Friedensbildung in gemeinsames dialogisches Lernen eingebracht werden und Perspektiven für die konkrete Gestaltung dieses Lernens aufgezeigt werden.

6. Erschließung der Wirklichkeit als Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag

Die oben ausgeführten Perspektiven der orthodoxen Tradition zu Frieden und Krieg sind nicht als dezidierte Handlungsanleitungen für die Bildungspraxis zu verstehen. Sie reflektieren eine genuine Dimension des menschlichen Zusammenlebens und des Menschseins an sich, die sich in der Welt in Schattierungen von Kriegs- und Friedenserfahrungen zeigt. Gerade die Erschließung von Wirklichkeit ist nach PISA nicht nur Gegenstand der allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Diskussion geworden, sondern hat auch das Bildungsverständnis an Schulen und den damit einhergehenden Bildungsauftrag an letztere geprägt.⁷⁰ In Anlehnung an die Modi der Weltbegegnung nach Baumert können theologische Perspektiven in diesem Zusammenhang gewinnbringende Erkenntnisse beitragen.⁷¹ Im Rahmen religiöser Bildung können Religion und Theologie als ein Weg der Weltbegegnung zur Erschließung von Wirklichkeit fruchtbar gemacht, kritisch hinterfragt und im Hinblick auf Handlungsorientierung überprüft werden.

Die theologischen Ausführungen dieses Beitrags reflektieren das Thema Frieden in seiner ganzheitlichen Dimension und nicht im Sinne einer fragmentarischen Partikularität. Das bedeutet, dass die Dimension des Friedens uneingeschränkt alle Menschen einschließt – sei es in den Bemühungen um die Herstellung und den Erhalt des Friedens oder eben in schmerzhaften Erfahrungen seiner Abwesenheit.

69 EBD., 5.

70 SAJAK, Claus-Peter: Bildungsstudien, in: WiReLex, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100091/> [abgerufen am 27.04.2024], Abs. 3.

71 BAUMERT, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 2002, 100-150, hier 106-108.

Die Diversität und Vielfalt der Modi bezüglich der Zugänge zu einem Thema werden am Beispiel der orthodoxen Tradition konkretisiert und zugleich lässt sich eine ökumenische Perspektive erkennen. Konfessionsspezifisch an der orthodoxen Tradition ist, dass ihre unterschiedlichen Quellen und Bereiche nicht in ihrer Deutungsautorität hierarchisiert werden. Ikonen sind nicht weniger wichtig als liturgische Texte und vice versa. Vielmehr erschließen sie sich gegenseitig und beziehen sich auch auf die Heilige Schrift, deren herausragende Bedeutung für das gemeinsam Christliche steht. Die Dokumente der Orthodoxen Kirche können vergleichend, d. h. auch in ökumenischer und transdisziplinärer Perspektive, und kritisch gelesen werden. Die kritische Reflexion und die Auseinandersetzung mit den oben aufgeführten Aspekten kann und soll die Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern stärken, die letztendlich maßgeblich für ihre freie Persönlichkeitsentfaltung ist und zum Bildungsauftrag der Schule gehört.

Wie die Einblicke in die Bildungspläne für den Ethik- und Religionsunterricht zeigen, bilden friedensethische Perspektiven fächerübergreifend einen relevanten Inhalt schulischer Bildung. Die dargestellten Aspekte aus orthodoxer Sicht veranschaulichen menschliche Erfahrungen des Strebens nach Frieden, die zweifellos eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung aufweisen und im Rahmen eines Modus der Weltbegegnung modellhaft in Lernprozesse einzuspielen sind.

Matthias Scharer

Ruth C. Cohn, die ‚Friedenspädagogin‘

‚Gucklöcher‘^A in ihren geistigen Nachlass

Der Autor

Dr. Matthias Scharer, em. o. Univ.-Prof. für Katechetik und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck; Lehrbeauftragter des Ruth Cohn Institute for TCI – international.

em.o.Univ.-Prof. Dr. Matthias Scharer
Sillgasse 5
A-6020 Innsbruck
e-mail: matthias.scharer@uibk.ac.at
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-6456>



A Einer der bekanntesten Aufsätze, in dem Ruth C. Cohn den Zusammenhang der Entstehung der Themenzentrierten Interaktion (TZI) mit ihrer eigenen Biographie als jüdische Migrantin, Poetin, Psycho- und Gesellschaftstherapeutin darstellt, trägt den Titel: ‚Gucklöcher: Zur Lebensgeschichte von TZI und Ruth C. Cohn‘, in: Gruppendynamik 25/4 (1994), 345–370. Auch auf dem internationalen Symposium zur Eröffnung ihres Nachlasses, das an der Humboldt Universität zu Berlin im Oktober 2022 stattfand, spielte die Metapher eine wichtige Rolle; ‚Peepholes into the Legacy‘ wurden auch auf dem indischen Symposium am Marian College im Jänner 2024 gezeigt, das der Autor zusammen mit den indischen TZI-Graduierten leitete.

Ruth C. Cohn die ‚Friedenspädagogin‘

‚Gucklöcher‘ in ihren geistigen Nachlass

Abstract

Die deutsch-jüdische Poetin, Psycho- und Gesellschaftstherapeutin Ruth C. Cohn (1912–2010) ist den meisten (Religions-)pädagog*innen als Begründerin der Themenzentrierten Interaktion (TZI) bekannt. Sie verbindet mit ihr das Konzept des ‚Lebendigen Lernens‘, das seit den 1980iger Jahren auch in die Religionspädagogik Einzug gehalten hat.^B Wesentlich unbekannter ist ihre friedenspädagogische Wirkung bis heute. So treffen sich z.B. seit Ausbruch des Russland-Ukrainekrieges Menschen aus unterschiedlichen Berufsfeldern zu monatlichen virtuellen ‚Friedensgesprächen‘. Cohns Friedensengagement wird in seinem ganzen Ausmaß erst aus ihrem umfangreichen Nachlass sichtbar, der inzwischen im Archiv der Humboldt Universität zu Berlin archiviert ist.^C

Schlagworte

Ruth C. Cohn – Themenzentrierte Interaktion (TZI) – Lebendiges Lernen – Friedensgespräche – Friedensengagement – Nachlass

- B** Vgl. u. a. BIESINGER, Albert: Lebendiges Lernen in der Katechese. Hoffnungsversuche in Schule und Gemeinde, in: Christlich-pädagogische Blätter 97/1 u. 2 (1984), 223–226; GARMAZ, Jadranka / SCHARER, Matthias: "UCENJE" VJERE Kako osmisliti i voditi proces ucenja vjere? Komunikativnoteoloska koncepcija, Zagreb: Glas Kincilla 2014; EBRAHIM, Ranja: „Schülerinnen und Schüler im Diskurs mit dem Qur‘ān: Chancen und Grenzen für einen zukunftsorientierten islamischen Religionsunterricht. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe (asbāb an-Nuzūl)“, Wien: 2018 (= Dissertation Universität Wien); JUEN, Maria: Die ersten Minuten des Unterrichts. Skizzen einer Kairologie des Anfangs aus kommunikativ-theologischer Perspektive, Wien: LIT 2013 (= Dissertation Universität Innsbruck); LOTT, Friedhelm: Religionsunterricht als themenzentrierte Interaktion im Kontext einer Schule der Zukunft, Ostfildern: Schwabenverlag 2001 (= Dissertation Universität Tübingen); SCHARER, Matthias: Thema–Symbol–Gestalt. Religionsdidaktische Begründung eines korrelativen Religionsbuchkonzeptes auf dem Hintergrund themen- (R.C.Cohn)/symbolzentrierter Interaktion unter Einbezug gestaltpädagogischer Elemente, Graz: Styria 1987; DERS.: Leben, glauben lernen – lebendig und persönlich bedeutsam: Handbuch zu „Miteinander glauben lernen“, Salzburg: Otto Müller 1988; DERS.: Religion unterrichten lernen. Das Innsbrucker Modell, in: ISENBERG, Wolfgang (Hg.): Kompetenz für die Praxis? Innovative Modelle der Religionslehreraus- und -fortbildung. Bensberger Protokolle, Bergisch Gladbach: Thomas-Morus-Akademie Bensberg 2000, 55–68; SEJDINI, Zekirija / KRAML, Martina / SCHARER Matthias: Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 85–101.

Ruth C. Cohn the 'peace educator'

'Peepholes' into her intellectual legacy.

Abstract

The German-Jewish poet, psychotherapist, and society therapist Ruth C. Cohn (1912-2010) is known to most (religious) educators as the founder of Theme-Centred Interaction (TCI). They associate her with the concept of 'living learning', which has also found its way into religious education since the 1980s. Much less well known is her approach to war and peace. Since the outbreak of the war in Russia and Ukraine, people from different professional fields have been meeting for monthly virtual 'peace talks'. The full extent of Cohn's commitment to peace can only be seen in her extensive legacy, which is now archived at the Humboldt University in Berlin.

Keywords

Ruth C. Cohn – Theme-Centred Interaction (TCI) – Living Learning – Peace Talk – Peace Commitment – Legacy

- C** Der Nachlass Ruth C. Cohns umfasst ca. 93000 Blätter und wurde zwischen 2016–2022 von Michaela und Matthias Scharer am Archiv der Humboldt Universität zu Berlin archiviert. Das Findbuch (Printausgabe 241 Seiten) liegt im Archiv, im Jüdischen Museum Berlin und an der Geschäftsstelle des Ruth Cohn Institute for TCI-international zur Einsicht auf. Es enthält neben der Einführung in den Nachlass (27 Seiten) auch ein Verzeichnis der von Michaela Scharer gescannten Dokumente (ca. ein Viertel des Bestandes), die über das Berliner Archiv abrufbar sind. Ein reduziertes Verzeichnis (u. a. ohne Angabe der Scans) ist digital zugänglich unter: <https://www.archiv-hu-berlin.findbuch.net/php/main.php#4e4c20436f686e> (nachgesehen am 15.04.2024). Das Einzelblattverzeichnis weist folgende Signatur auf: HU UA (Humboldt Universität Universitäts Archiv) NL Cohn (Nachlass Cohn) Nr. (Nummer des jeweiligen Konvoluts), Bl. (Blatt).

1. TZI-Friedensgespräche

Seit dem Überfall Russlands auf die Ukraine am 24. Februar 2022 treffen sich Kolleg*innen aus dem deutschen Sprachraum, die mit der TZI nach Ruth C. Cohn in unterschiedlichen Feldern arbeiten, an jedem 24. des Monats, abends, zu einem virtuellen „Friedensgespräch“. Sogar am 24. Dezember finden die Gespräche statt; dann eben am frühen Morgen. Das jeweilige Friedensgespräch steht unter einem speziellen Thema und wird in der Regel von zwei bis drei Personen geleitet.

Im ersten Einladungstext zu den Friedensgesprächen hieß es: „Jeden Monat, am 24., gedenken wir der Invasion in die Ukraine und laden ein zu einem Friedenstreffen unter dem Motto: ‚Vom Friedenskonsum zur Friedensarbeit‘. Lange schien es selbstverständlich, ohne militärische Gewalt in Europa zu leben. War Frieden nicht einfach da, wie ein Gut, das konsumiert werden konnte? Nun wird die Zerbrechlichkeit des ‚Friedens‘ bewusster. Wie können wir zu einer Arbeit für den Frieden beitragen? Oder wie Ruth Cohn es sagte: Wie können wir etwas für den Frieden sein – und tun?“¹

Als wir – die Mitglieder des Ruth C. Cohn Institutes Österreich – mit den Friedensgesprächen begannen, dachte niemand daran, dass sie 2024 noch andauern und um einen weiteren Konflikt, dem zwischen Israel und Palästina, ausgeweitet sein würden. Doch der zweite Kriegs-Winter in der Ukraine und der blutige Terroranschlag der Hamas auf Israel mit dem nachfolgenden Angriff Israels auf Gaza machen die Friedensgespräche herausfordernder denn je. Hinter den aktuellen Anlässen steht das Friedensengagement jener Frau, die – seit ihrer Rückkehr aus dem amerikanischen Exil in den 1970iger Jahren – als „Friedenspädagogin“ galt: Sie wurde für ihr Verständigungsengagement u. a. mit dem Großen Verdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland und mit Ehrendoktoraten in Hamburg und Bern ausgezeichnet.

2. Kriegsangst in „heißen“ und „kalten“ Konflikten: Eine biografische Perspektive

Am 27. August 1912, also zwei Jahre vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges (1914–1918) wurde Ruth Charlotte Hirschfeld, verheiratete Cohn, in Berlin-Charlottenburg geboren. Eine Gedenktafel, die posthum zu ihrem hundertsten Geburtstag an ihrem Elternhaus angebracht wurde, erinnert an „eine der einfluß-

1 Vgl. COHN, Ruth C.: Wissenschaftler und andere - was kann ich / was können wir für den Frieden sein und tun?, in: COHN, Ruth C. / KLEIN, Irene: Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe, Mainz: Grünewald 1993, 26–51.

reichsten Vertreterinnen der Humanistischen Psychologie. Geprägt von ihren Erfahrungen unter der NS-Diktatur und ihrem Leben in der Emigration begründete sie im amerikanischen Exil die ‚Themenzentrierte Interaktion‘ (TZI)². Die Lebensgeschichte der jüdischen Migrantin, die auf der Gedenktafel kurz angedeutet wird, ist von vielfältigen Kriegsängsten und dem Engagement für universale Verständigung geprägt.

Die frühesten ‚Kriegserfahrungen‘ gehen wohl auf den Ersten Weltkrieg zurück. Wie sich Ruth³ – gemeinsam mit ihrem um zweidreiviertel Jahre älteren Bruder Karl Ernst (1909–2001) – später erinnerte, lebte die Familie in Angst, dass der Vater, Arthur Hirschfeld (1873–1930), zum Militär eingezogen werden könnte. Wegen seiner Unabkömmlichkeit in der ‚Hirschfeld-Bank‘, die zeitweise bis zu fünfundsiebzehn Mitarbeiter*innen hatte, blieb er jedoch vom Kriegseinsatz im Ersten Weltkrieg verschont. Den Zweiten Weltkrieg erlebte Ruths Vater nicht mehr, weil er bereits vor Ausbruch des Krieges mit 57 Jahren an Krebs verstorben war. Ruth Charlotte war beim Tod ihres Vaters siebzehneinhalb Jahre; für sie waren die ersten Anzeichen der aufkommenden Nazi-Diktatur und des kommenden Krieges umso dramatischer.

Nach der Machtergreifung Hitlers in Deutschland (30. Jänner 1933) floh sie einen Tag vor dem ersten, landesweiten Judenboykott (1. April 1933) nach Zürich. Sie hatte neben dem „Kapital“ von Karl Marx auch Hitlers Buch „Mein Kampf“ gelesen und es – im Gegensatz zu vielen jüdischen Mitbürger*innen – ernst genommen. In Zürich setzte sie ihr in Deutschland begonnenes Psychologiestudium fort und belegte auch andere Fächer wie Medizin und Theologie. Ihr hauptsächlichstes Interesse galt jedoch der Lehranalyse. Sie schreibt: „Zwischen 1933 und 1939 lag ich sechsmal in der Woche – wie es damals üblich war – je eine Fünfzig-Minuten-Stunde lang auf der Couch. Der Analytiker hinter mir hörte mir geduldig zu. [...] Oft fragte er: ‚Was geht Ihnen durch den Kopf?‘ Oder ‚Was fällt Ihnen dazu ein?‘ [...] Ich erzählte ihm viel: von meiner Angst vor den Nazis und dem kommenden Krieg; [...] von den Erlebnissen meiner Kinderzeit [...] und von meinen jetzigen Sorgen, die sich im Wesentlichen um die Flüchtlingshilfe drehten.“⁴

2 Gedenktafel an Ruth C. Cohns Geburtshaus.

3 Wenn ich mitunter den Vornamen ‚Ruth‘ für Ruth C(harlotte) Cohn verwende, dann geschieht es nicht nur aus der Gewohnheit heraus, wie wir zu ihren Lebzeiten miteinander kommuniziert hatten. Sie liebte ihren jüdischen Vornamen, während sie ihren deutschen nach dem Holocaust fast nur noch mit ‚C.‘ abgekürzt verwendete. Sie wollte auch von fast allen Menschen mit ‚Du‘ und ‚Ruth‘ angesprochen werden: COHN, Ruth C.: Das „Du“ und das „Sie“, in: COHN, Ruth C. (Hg.): Es geht ums Anteilnehmen, Freiburg i. Br.: Herder [1989] (1993 ergänzte Neuausgabe), 88–89.

4 COHN, Ruth C. / FARAU, Alfred [1984] (2008), Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart: Klett-Cotta, 214–216.

Obwohl sie der Analytiker ‚ermahnte‘, sich auf sich selbst zu konzentrieren, kamen ihr ständig Bilder vom Krieg in Deutschland und in Europa. Die Analyse musste vorzeitig enden, weil der Lehranalytiker, Medard Boss (1903–1990), zum Kriegsdienst eingezogen wurde. „Dann geschah ein ‚unanalytisches‘ Wunder“, erinnert sich Cohn: „Persönliche Briefe kamen von meinem Analytiker, der zuvor orthodox ‚abstinent‘ gewesen war [...]. Er schrieb Briefe über seine Erlebnisse als Arzt und Grenzsoldat“⁵ und besuchte sie nach der Geburt ihres ersten Kindes, Heidi Ursula, „mit einem großen Fliederstrauß am Wochenbett.“⁶ Ein Großteil der „Kriegsbriefe“ des Analytikers an Ruth C. Cohn sind im Nachlass erhalten.⁷

1941 flüchtete die junge Cohn-Familie mit einem der letzten Flüchtlingsschiffe in die USA, die gerade in den Zweiten Weltkrieg eingetreten waren. Wieder stand die Familie – wie es bereits bei Ruths Vater im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg der Fall war – vor der bangen Frage, ob nun vielleicht Ruths Ehemann, Hans Helmut, in den Krieg musste. Doch auch er blieb verschont, weil er als Arzt in einem Krankenhaus arbeiten konnte.

Ein weiteres Kriegseignis, das auch die Arbeitsweise Ruth C. Cohns als Psychotherapeutin veränderte, war der Vietnamkrieg (1955–1975). Den größten Teil davon erlebte sie noch in den USA, bevor sie in den 1970er-Jahren sukzessive nach Europa zurückkehrte. Amerikanische Soldaten kamen traumatisiert aus dem Krieg zurück und benötigten dringend Therapie. Spätestens in dieser Situation wurde ihr bewusst, dass die „Couch zu klein“⁸ ist, um all die vom Krieg geschädigten Menschen zu behandeln. Die Notwendigkeit der Gruppentherapie und Gruppenarbeit, die sie seit den späten 1950er-Jahren nicht nur mit Psychoanalyse und Gestalttherapie, sondern auch mit der „Theme-centered interactional Method (TIM)“⁹ zu verbinden begann, wurde offensichtlich.

Die Auseinandersetzung mit Kriegen war auch nach dem Drama des Holocaust und des Zweiten Weltkrieges für Ruth C. Cohn nicht abgeschlossen. Ganz im Gegenteil: Der sogenannte „Kalte Krieg“, der von 1947 bis 1989 Einzug auf der Weltbühne gehalten hatte und das Verhältnis zwischen den ‚Westmächten‘ unter Führung der USA und dem sogenannten ‚Ostblock‘ unter Führung der Sowjet-

5 Boss, Medard, Briefe, HU UA, NL Cohn, Nr. 121, Bl. 60.

6 COHN / FARAU [1984] (2008) [Anm. 6], 216.

7 Boss, Medard, Briefe, HU UA, NL Cohn, Nr. 121, Bl. 24–60; Nr. 51, Bl. 27–28.

8 „Die Couch ist zu klein“ sollte Ruth C. Cohns erstes deutschsprachiges Buch heißen. Doch der Verlag stellte sich dagegen und schlug den Titel „Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion“ vor, unter dem es auch tatsächlich erschien.

9 Früheste Bezeichnung für die TZI. Da die TIM immer wieder als Methode missverstanden wurde, änderte Ruth C. Cohn die Bezeichnung in TCI/TZI. Der geläufigere Begriff in den amerikanischen Publikationen war für sie ‚W.I.L.L. Approach‘ (dt. Werkstatt Institut für Lebendiges Lernen). TZI hielt sie für einen ebenso unangemessenen Begriff wie ‚Psychoanalyse‘ für den Ansatz von Sigmund Freud.

union bestimmte, beschäftigte sie sehr. Mit unterschiedlicher Gefahrenlage bestand die ganze Zeit über die Möglichkeit, dass ein „heißer“ Konflikt zwischen den Großmächten entstehen könnte, wie er sich in ‚Stellvertreterkriegen‘ wie dem Koreakrieg, dem Vietnamkrieg oder dem Krieg in Afghanistan auch tatsächlich manifestierte.

3. Gott kommt ins Spiel: Ruth C. Cohns Kriegsgedichte

Der Sprachlosigkeit, in die Menschen durch Kriege hineingeführt wurden und werden, setzte Ruth C. Cohn Gedichte ‚entgegen‘, welche die Schrecken des Krieges thematisierten; auch Gott kam darin nicht ungeschoren davon. Die säkulare Jüdin, die selbst überrascht war, dass ihre Gedichte zu Gebeten wurden, überschreibt ein Kriegsgedicht sogar ausdrücklich mit ‚Gebet‘. Sie ist dabei wohl durch die Klagepsalmen ‚ihrer‘ hebräischen Bibel beeinflusst.

„Krieg
Gebet: ‚Ihr Flieger ...‘

Ihr Flieger, die Ihr Bomben saet,
Tragt auf zum Himmel mein Gebet
Und nehmt auf grossen Fluegeln mit,
Was ich in diesen Stunden litt.

Es ist nicht viel. Nur Fetzen sind.
In Fetzen riss man mir mein Kind.
Verzeih mir, Gott, mein Mund geht schwer.
Die Bombe schlug die Seele leer.

Ihr Flieger, wenn Ihr aufwaerts zieht,
Sagt Ihm, ich sei so furchtbar mued,
Und bringt, wenn Ihr von Neuem kreist,
Die Bombe mit, die mich zerreisst.“¹⁰

Ein zweites, mit ‚Krieg‘ überschriebenes Gedicht, wendet sich direkt an Gott.

„Oeffne Dich...‘
Oeffne Dich und nimm mein Sehnen
Dich zu beten als Gebet.

10 COHN, Ruth C.: Krieg – Gebet: „Ihr Flieger“, in: COHN, Ruth C.: ...inmitten aller Sterne ... Gedichte Ruth C. Cohn, New York: Peter Thomas Fischer 1949, 6.

Hoer aus Truemmern, Trotz und Traenen
Noch die Stimme, die Dich fleht.
Ahnst Du, Schoepfer, was wir tragen,
Eh' die Angst sich Fahnen schmiegt,
Und, weil Spiegel zuviel sagen,
Spiegel-los dem Hass erliegt?

Achtest nicht die Opferflammen,
Bis die Hand den Schlag veruebt! –
Wer so schuf, kann nicht verdammen,
Den, der nicht nur liebend liebt.

Hast Du nicht mit Feuerbomben
eingeaeschert, was so bat?
Luftschutzkeller – Katakomben –
Zeugen Deine Schöpfertat.

Oeffne Dich und hoer nach innen,
Wie's nach Dir von aussen schreit –
Gott, wer baut, der muss beginnen
Mit dem Fluch, der Dir verzeiht.“¹¹

Der Kommentar zu diesem Gedicht, der von Ruth C. Cohns Freundin, der bekannten Theologin Dorothee Sölle (1929–2003), stammt, trifft die lebenslange spirituelle Suche der Poetin sehr gut: „Unter den frühen Gedichten der Berliner und Zürcher Zeit gibt es eins, das mich auf die in Ruth versteckte Theologin aufmerksam gemacht hat. ‚Gott, wer baut, der muß beginnen / mit dem Fluch, der dir verzeiht.‘ Beide Bewegungen Gott gegenüber sind wie ich denke, sehr charakteristisch für das Lebenswerk von Ruth Cohn. Der Fluch muß ausgesprochen werden, ohne Beschönigungen oder religiöse Beschwichtigung. Der Schrei will geschrien werden. Die Träne soll nicht nach innen fallen, sondern zur Erde kommen, wie es in einem anderen Gedicht heißt. Nur dann können wir ‚bauen‘, die ganze Wirklichkeit bejahen und Gott verzeihen, wie es im Geist jüdischer Mystik hier heißt.“¹² Auch Erfahrungen des Jesuiten und Zen-Meisters Nikolaus Brantschen, die er mit „gottlos beten“¹³ überschreibt, werden von der jüdischen Poetin und Gesellschaftstherapeutin mehrfach berührt.

11 EBD., 7.

12 SÖLLE, Dorothee: Zu Ruth Cohns Gedichten, HU UA, NL Cohn Nr. 260c, Bl. 31–32.

13 BRANTSCHEN, Nikolaus: Gottlos beten. Eine spirituelle Wegsuche, Ostfildern: Patmos 2021.

4. Zwischen Allmacht und Ohnmacht der eigenen Teilmacht vertrauen lernen

Es sind nicht nur die ‚Kriegsgedichte‘ mit ihrem spirituellen Hintergrund, die Ruth C. Cohn der kriegerischen Gewalt entgegensetzt. Sie beschäftigt auch das Gefühl der Ohnmacht, wie sie viele Menschen, nicht zuletzt auch Kinder und Jugendliche, im Moment erleben und wie sie auch im Religionsunterricht, in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung oftmals thematisiert wird: ‚Was können wir wirklich für den Frieden tun?‘ ist auch eine der am häufigsten gestellten Fragen in den Friedensgesprächen. Der Soziologe Hartmut Rosa, dessen Gesellschaftstheorie eine gewisse Analogie zu Auffassungen von Ruth C. Cohn aufweist¹⁴, spricht von einem ‚mediopassiven In-der-Welt-Sein‘, das bereits Ruth C. Cohn teilte: Wir sind weder allmächtig noch total ohnmächtig; wir sind jedoch auch angesichts von Kriegsängsten und Friedenswünschen ‚teilmächtig‘, „das heißt *anteilhabend* und *anteilnehmend*, im Grunde also *mediopassiv* und *medioaktiv* zugleich.“¹⁵

Ruth C. Cohn lebte ihre ‚Teilmächtigkeit‘ im Bemühen um Verständigung¹⁶ zwischen ehemaligen Erzfeinden speziell, seit sie aus der Emigration nach Europa zurückgekehrt war. So nahm die jüdische Migrantin Söhne und Töchter ehemaliger Nazis, gemeinsam mit Nazi-Opfern, in ihre Kurse auf. Manche wurden zu Freund*innen, wie der evangelische Kirchenhistoriker Matthias Kroeger, dessen Vater im Zweiten Weltkrieg Oberbefehlshaber über das Baltikum war. Ruth sprach auch nie von ‚Nazi-Deutschland‘, sondern stets von den ‚Nazis in Deutschland‘. Eine kollektive Schuldzuweisung lag ihr fern. Es ging ihr um die einzelnen Menschen mit ihren individuellen Lebensgeschichten, die sich zwischen Verführung, Selbstleitung, Verantwortlichkeit und einer möglichen Wandlung bewegten.

Ruth C. Cohn war der Meinung, dass überall auf der Welt das geschehen hätte können, was speziell in Deutschland und Österreich geschehen war und dass es auch wieder überall geschehen kann, was gegenwärtig auch Historiker*innen für möglich halten.¹⁷ Die „Therapeutin gegen totalitäres Denken“¹⁸ teilte mit ihrem jüdischen Freund Alfred Farau (1904–1972) die Überzeugung, dass die ‚dritte Stufe der Hitlerization‘, die Zeit mit ‚Hitler in us‘ darin bestehe, dass sich in Millio-

14 Vgl. OSTERTAG, Margit / BAYER, Michael: Resonanzräume gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Reflexionen zur Verbindung der Ansätze von Ruth C. Cohn und Hartmut Rosa, in: Ds. (Hg.): Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch. Gesellschaft mitgestalten, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 59–79; Rosa, Hartmut: Ruth C. Cohns Erbe aus Sicht der Resonanztheorie, in: Themenzentrierte Interaktion 37/1 (2023), 34–43.

15 RECKWITZ, Andreas / ROSA, Hartmut: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?, Berlin: Suhrkamp 2021, 243.

16 Vgl. OSTERTAG, Margit: Themenzentrierte Verständigung ermöglichen. Mit Hoffnung leben in einer konfliktreichen Welt, in: Themenzentrierte Interaktion 36/1 (2022), 60–69.

17 Vgl. SNYDER, Timothy: Black Earth. Der Holocaust und warum er sich wiederholen kann, München: Beck 2015.

18 Vgl. SCHARER, Matthias unter Mitarbeit von Michaela SCHARER: Ruth C. Cohn. Eine Therapeutin gegen totalitäres Denken, Ostfildern: Patmos 2020.

nen von Menschen, auch der Gebildeten, das faschistisch-totalitäre Bewusstsein eingewurzelt hätte. Nach A. Faras Meinung würde die Menschheit dem ‚Hitler in uns‘ nie mehr entkommen. Dagegen kam Ruth C. Cohn jedoch zur Auffassung, dass eine neue Weise des Lernens eine Chance biete, „...the general mental attitude producing him, permitting him, keeping him in power [...]“¹⁹ konstruktiv zu bearbeiten. Das ‚Lebendige Lernen nach Ruth C. Cohn‘ war angeregt durch die Einsichten der Psychoanalyse, der sich in den USA entwickelnden Humanistischen Psychologie, der Gruppentherapien und ethisch fundiert in der Ehrfurcht vor allem Leben. Als „mini-trillionster Anteil der Erdbewohner“, als der jeder Mensch „untrennbar mit dem Geschehen auf der Welt verbunden und damit auch zu einem mini-trillionsten Anteil mit verantwortlich“²⁰ ist, wäre es möglich, an einer friedlicheren und versöhnteren Zukunft des Planeten²¹ zu bauen.

Dazu müssten die „generativen“²² Menschheitsfragen (ES), in einer der Lebenssituation angemessenen Weise, mit jeder einzelnen Person (ICH) und mit den Beziehungen der lernenden Menschen untereinander (WIR) dynamisch verknüpft und in Interaktion gebracht werden. Eine spezielle Rolle nimmt dabei der GLOBE ein: Einerseits beeinflussen die konkreten Kontexte, in denen Menschen leben und lernen, jeden einzelnen Menschen, die Lerngruppe und die sachlichen Anliegen, um die es gerade geht; andererseits reicht der GLOBE bis in den Kosmos hinein und schließt vor allem auch den Planeten Erde und seine Gefährdung durch uns Menschen im Anthropozän ein.

Lebendiges Lernen kommt erst dann in Gang, wenn alle Faktoren beachtet, dynamisch miteinander verknüpft und in Interaktion gebracht werden. Dieses ist jeweils auf ein existentiell bedeutsames, kreativ formuliertes Thema hin ausgerichtet. Ein solches Lernen, das eine Analogie zu therapeutischen Wandlungsprozessen hat, ohne dem psychotherapeutischen Setting zu folgen, steht dem „Toten Lernen“ diametral entgegen; einem „Stofflernen“, in dem es, wie an den meisten Universitäten und Schulen, nur um die Sache (ES) ginge. „Totes Lernen“ stelle keine Beziehungen zwischen Sache und Person, zwischen den Lernenden

19 COHN, Ruth C., Hitlerization, HU UA, NL Cohn, Nr. 28, Bl. 279.

20 VON KANITZ, Anja, „3. Axiom: pragmatisch-politisches Axiom,“ in: SCHNEIDER-LANDOLF, Mina / SPIELMANN Jochen / ZITTERBARTH, Walter (Hg.), Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ³2014, 93.

21 Mit der Friedenthematik ist bei Ruth C. Cohn die Sorge um eine ‚planetare Zukunft‘ eng verbunden. Vgl. SCHARER, Matthias unter Mitarbeit von Michaela SCHARER, Allverbunden in eine planetare Zukunft. Ökospiritueller Briefwechsel und Gespräche ‚mit‘ der und über die Poetin und Gesellschaftstherapeutin Ruth C. Cohn (1912–2010): erscheint voraussichtlich November 2024.

22 Ruth C. Cohn spricht von ‚generativen Themen‘ in Analogie zum Konzept Paulo Freires.

untereinander und ihrer Resonanz²³ auf das Welt- und Gesellschaftsgeschehen her.

Lebendiges Lernen nach Ruth C. Cohn ist also keine „Methode“ im engeren Sinne. Es ist der menschliche Versuch, aus der Ohnmacht des scheinbar Unveränderlichen herauszukommen und im Bewusstsein eigener, mit anderen Menschen verbundener, „Teilmächtigkeit“ einem Wandel Raum zu geben, der – auf unsere Thematik bezogen – Versöhnungs- und Friedensprozesse eröffnen kann. Dass ein solches Friedens- und Versöhnungslernen, wenn es in Schlüsselerfahrungen hineinführen soll, biographisch bedingte Verletzungen nicht ausblenden und umgehen und mit der Identifikation mit Anderen/Fremden, ja möglicherweise (ehemaligen) Feinden, zu tun haben kann, hatte Ruth C. Cohn am Beispiel eines von ihr geleiteten Seminars erfahren.

5. Der Schrei nach tiefer Solidarität: „Ruth is black“ – „Hans und Hilde sind jüdisch“

Es war ein Seminar in Frankfurt, kurz nach Ruth C. Cohns Rückkehr nach Europa, in dem die Abschiedsszene für sie zu einer Schlüsselerfahrung für ihr Friedens- und Versöhnungsengagement wurde. Ruth schreibt: „Der Schmerz der heutigen Trennung schien den Schmerz des Abschiedes von meiner Familie und Freunden im Jahre 1933 auszusprechen – den Schmerz, den ich nie voll in mir hatte aufkommen lassen: das Aufgeben meiner Sprache, meiner Heimat, meiner Kindheit und der Kultur meiner Eltern und des Landes, in dem ich geboren war – und mit diesen Abschieden hatte ich fast unbewußt einen Teil meiner selbst verlassen.“²⁴ Wie konnte sie hier, im Land, das sie vor Jahrzehnten verlassen musste, mit den schmerzlichen Verlusten leben und auf eine versöhnlichere Zukunft zugehen?

Sie hatte im Seminar Freunde gefunden: Hans und Hilde. Sie müssen jüdisch sein, schießt es ihr durch Kopf und Herz. Doch sie weiß, dass die beiden keine Juden sind. Jetzt, beim Abschied, wo ihr das eigene Fluchtdrama so nahekommt, wird ihr bewusst, warum sie die deutschen Freunde zu Juden machen will. Wer durch Flucht oder durch Ausgrenzung alles verloren hat, schreit nach einer tiefen Solidarität, die ihr/ihm fremde Menschen geben können, wenn sie Zugehörigkeit vermitteln. Ruth erinnert sich an eine Afroamerikanerin aus einer „schwarzen und weißen Konfrontationsgruppe, die plötzlich aufschrie: ‚Whatever anyone

23 Analogien zum Resonanzkonzept von Hartmut Rosa und seiner Auffassung von der Unverfügbarkeit des Resonanzgeschehens: ROSA, Hartmut, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp, 2016; ROSA, Hartmut, Unverfügbarkeit, Wien-Salzburg: Residenz, 2019.

24 COHN, Ruth C., Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart: Klett-Cotta, ¹⁶2009, 221.

says: Ruth is black!“²⁵ „Ich hatte den Ausspruch dieser schwarzen Frau verstanden. Sie konnte sich nicht gestatten, mir nahe zu sein, solange ich weiß war. – ‚Hans und Hilde sind jüdisch‘. Ich hatte sie jüdisch gemacht um meines Liebens willen. Ich machte sie unarisch, undeutsch, um ihnen nahe sein zu können.“²⁶

6. Mit den Naturwissenschaftler*innen für den Frieden

Ruth C. Cohn wurde, je länger sie in Europa lebte, umso bekannter als ‚Gesellschaftstherapeutin und Friedenspädagogin‘.²⁷ So wurde sie 1986, noch während des ‚Kalten Krieges‘, eingeladen, auf dem Internationalen Kongress der Naturwissenschaftler*innen in Hamburg „Wege aus dem Wettrüsten“, einen Großgruppenworkshop zu leiten.²⁸

Im Nachlass findet sich ein langer Brief, den sie in diesem Zusammenhang an ihre Enkeltochter Elizabeth in New York schrieb. Sie erklärte darin dem elfjährigen Mädchen u. a., warum sie bei diesem Kongress unbedingt mitmachen ‚muss‘: „Wie Du weißt, hasse ich jetzt Reisen, was ich in früheren Jahren nicht getan habe. Aber es gibt eine wichtige Sache. Es handelt sich um einen Konvent von wahrscheinlich mehreren tausend Physikern und Chemikern, also alles Naturwissenschaftler, die darüber reden und nachdenken werden, wie ein Atomkrieg verhindert werden kann. Da ich als Psychologin gebeten wurde, daran teilzunehmen, und da dies eines der wichtigsten Themen dieses Jahrhunderts ist, habe ich nicht nein gesagt, wie ich es bei allen anderen großen Kongressen getan habe, zu denen ich gebeten wurde. Da sehr viele Menschen, wahrscheinlich mehrere Tausend, aus allen Kontinenten kommen werden, und ich gleich gut Englisch und Deutsch spreche, wollte ich diese Herausforderung nicht ablehnen.“²⁹

Für Ruth C. Cohn war der Kongress eine Gelegenheit, nicht nur über den Frieden zu reden, sondern auch friedensfördernde Bedingungen zu schaffen: „Dazu gehört eine Situation, in der sich jeder einzelne Teilnehmer ernst genommen fühlt und die Möglichkeit hat, zuzuhören, nachzudenken, auszusprechen. Solche

25 EBD., 222.

26 EBD., 222.

27 Der Begriff ‚Gesellschaftstherapeutin‘ als berufliche Selbstbezeichnung taucht auch in offiziellen Dokumenten zunehmend auf, obwohl er nicht üblich ist: Er manifestiert die ‚politische Dimension‘, für die Ruth C. Cohn nach eigenen Aussagen die TZI ‚geschaffen‘ habe: SCHARER, Matthias in Zusammenarbeit mit Michaela SCHARER: Vielheit couragiert leben. Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Cohn) heute, Ostfildern: Grünewald ³2021; DERS.: Living Learning nach Ruth C. Cohn. Eine Gesellschaftstherapie?, in: FRÖHLING, Christian u. a., Wagnis Mensch werden. Eine theologisch-praktische Anthropologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 192–204.

28 Manuskript mit handschriftlichen Anmerkungen für eine spätere Veröffentlichung: HU UA, NL Cohn, Nr. 176, Bl. 160–177.

29 Brief Ruth C. Cohns an ihre Enkelin Elizabeth Weiner vom 30. Oktober 1986, engl., Übersetzung Michaela Scharer mit Hilfe von Deapl.: HU UA, NL Cohn, Nr. 167, Bl. 146–148, hier: 146.

Möglichkeiten zu schaffen ist mein Anliegen seit vielen Jahren.“³⁰ Inhaltlich führte sie der Kongress zurück in ihre analytische Ausbildungssituation: „Friedenthemen haben mich beflügelt und belastet, seit ich beim Ausbruch des Hitlerregimes als Flüchtling nach Zürich kam und dort neben den Universitätsstudien die Ausbildung im Psychoanalytischen Institut machte.“³¹ Ruth spricht davon, dass sie die Friedensarbeit „von der Couch zum Kreis der Stühle, und vom Kreis der Stühle zu Gemeinden und zur philosophischen und praktischen Arbeit“ gebracht hätte, „in der Hoffnung, dass all dies helfen könnte, mit der Natur und den Menschen friedlicher und fruchtbarer umgehen zu lernen.“³²

7. Die ‚Ehrendoktorin‘ stiftet Frieden

Wie konkret solcherart Friedens- und Versöhnungslernen werden kann, zeigte Ruth C. Cohn u. a. auch bei ihrer Ehrenpromotion am Psychologischen Institut der Universität Hamburg. Die Süddeutsche Zeitung titelte am 30.11.1979: „Ehrendoktor-Feier stiftet Frieden.“³³ Dort konnte man lesen: „Obwohl die psychologischen Institute zur Zeit völlig zerstritten sind, waren im überfüllten Auditorium maximum und in den Nebenräumen Professoren und Studenten friedlich beisammen, während Frau Cohn über das bildungspolitisch brisante und hochaktuelle Thema ‚Menschenwürdiges Lehren und Lernen‘ sprach.“³⁴

Ruth C. Cohn wollte kein Ehrendoktorat entgegennehmen, ohne das „Wespenest“ kennenzulernen, das den Kontext der Feier bildete. In getrennten Gruppen für Studierende und Lehrende, die sie spontan organisiert hatte, und in einer „Begegnungsgruppe“ der Streitparteien, versuchte sie zu vermitteln. „Für mich hat sie damit eindrucksvoll klar gemacht, dass TZI sich zuständig weiß für die Realprobleme an Ort und Stelle und nicht nur etwas ist für gruppendynamische ‚Psycho-Inseln,‘“³⁵ sagte der Laudator Schulz von Thun.

Hinter den geschilderten Erfahrungen und Einsichten zum Versöhnungs- und Friedensengagement in einer planetaren Welt mag ein Prinzip Ruth C. Cohns ausschlaggebend sein, das sich in großen und kleinen Konflikten bewährt: „Ich möchte Gegner nicht zu Feinden machen, möchte selber keine Feindbilder aufbauen und sie nicht an anderen erzeugen. Ich möchte nach Möglichkeit unter-

30 EBD., Bl. 161.

31 EBD., Bl. 161.

32 EBD., Bl. 162.

33 VOM SCHEIDT, Jürgen, „Ehrendoktor-Feier stiftet Frieden“, in: Süddeutsche Zeitung, 6. Dezember 1979, HU UA, NL Cohn 153, Bl. 51.

34 EBD., Bl. 51.

35 SCHULZ VON THUN, Friedemann, Laudatio auf Ruth Cohn. Anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch den Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg am 30. November 1979, Manuskript, HU UA, NL Cohn, Nr. 340, Bl. 1.

scheiden lernen zwischen Feindbildern und Feinden. Vor Feinden möchte ich mich schützen, doch es ist nicht unser Anliegen, Feinde oder Feindbilder zu schaffen, dies gehört zum Ressort des kalten oder heißen Krieges. Wir wollen Frieden schaffen um des Lebens willen.“³⁶

8. Für den Frieden zu sein und für den Frieden zu tun

In den späteren TZI-Wendzeit-Gruppen, die Ruth C. Cohn leitete, wurden Möglichkeiten „für den Frieden zu *sein* und für den Frieden zu *tun* als zusammengehörig“ empfunden. Das sind Perspektiven, die sich auch im Blick auf unsere gegenwärtigen Konflikte, als hilfreich erweisen können: „Ängste, Verzweiflung, Trauer, Resignation entsprechen den Vorgängen, in denen wir leben oder über die wir wissen. Verschleierungen sind tödlich. Wenn wir Augen und das Herz öffnen, müssen wir leiden angesichts des uns umgebenden oder in uns wohnenden Grauens. Zugleich geschieht es oft, daß durch dieses Leiden hindurch Hoffnungslichter auftauchen. Das innere Zulassen des Schlimmsten kann unsere Energien freilegen, die sonst in der Abwehr von Gefühlen verlorengehen. Es gibt nur kleine Schritte. Und es gibt nur ‚Mehr werden‘. Doch das ‚nur‘ ist ein ‚Trampelpfad‘ der Hoffnung.“³⁷

9. ‚Quintessenz‘ für ‚Frieden-Lernen‘ aus den ‚Gucklöchern‘ in Ruth C. Cohns Nachlass

Die Metapher ‚Gucklöcher‘ kommt Ruth C. Cohn auf der Auffahrt zum ‚Jungfrau-joch‘ in den Sinn: Die Bergbahn führt durch lange Tunnel, in denen man nichts sieht. Dann taucht unvermutet ein weiter Blick in die Schweizer Berglandschaft auf, der schnell wieder durch die Einfahrt in den nächsten Tunnel verschwindet.

Wie mit den Ausblicken auf einer solchen Bergfahrt ist es mit den Strukturen und dem klaren Erkenntnisinteresse, das von einem solchem Aufsatz vielleicht erwartet wird: Jede der geschilderten ‚Szenen‘, die ein sich schnell öffnendes und gleich wieder verschließendes ‚Guckloch‘ auf den Nachlass der ‚Friedenspädagogin‘ öffnet, trägt eine bescheidene ‚Friedensweisheit‘ in sich; eine Theorie ‚wie man Frieden schafft‘ ist aber von ‚Gucklöchern‘ nicht zu erwarten.

Aber vielleicht sind die ‚Gucklöcher‘ auf Ruth C. Cohns Nachlass, die zwischen dem Dunkel kurz aufleuchten, nicht ganz so ‚unstrukturiert und unsystematisch‘, wie es in einer schnellen Lektüre des Beitrags erscheinen mag. Trotz der Unmög-

36 COHN 1993 [Anm. 3], 40.

37 COHN 1993 [Anm. 3], 38.

lichkeit einer zusammenfassenden These sei – den verschiedenen ‚Szenen‘ entlang – jeweils eine kurze ‚Essenz‘ formuliert:

- Selbst noch auf der psychoanalytischen Couch, die zur Selbstklärung gedacht ist, kann jemand am politischen (Welt-)Geschehen in einer Weise Anteil nehmen, dass sie*er das ‚Setting‘ durchbricht und ‚die Couch zu klein‘ wird.
- Es geht darum ‚anteilnehmend‘ am Schicksal von Menschen durch ‚heiße‘ und ‚kalte‘ Konflikte und Kriege hindurch dranzubleiben und nicht der Gleichgültigkeit, vor der auch Papst Franziskus immer wieder warnt, zu verfallen.
- Gedichte schreiben, die – auch wenn kein Gott sie zu hören scheint – zu ‚Gebeten‘ werden können, also ‚gottgläubig‘ oder ‚gottlos‘ zu schreien, zu beten ... ‚hilft‘.
- Zwischen ‚Allmachtsphantasien‘, dass ich die Situation / die ‚Welt‘ verändern kann und dem ‚Ohnmachtsgefühl‘, dass ich/wir ‚nichts tun‘ können, der eigenen Teilmacht und der anderer (medio-aktiv bzw. medio-passiv) vertrauen lernen und keine ‚endgültigen Urteile‘ über einzelne Menschen, Völker... aufbauen.
- Sich in Bildungsprozessen nicht mit ‚toten Lerngegenständen‘ (ES) aufhalten, sondern in die Dynamik von Selbstbetroffenheit (ICH), autonom und interdependent, mit Anderen (WIR), dem Anliegen/der Sache (ES), um die es geht, hineinbegeben; dabei die engeren und weiteren Kontexte (GLOBE) ernst nehmen und an ‚generativen Themen‘ lernen; darauf vertrauend, dass ‚Lebendiges Leben und Lernen‘ friedens- und versöhnungsförderlich ist.
- In sehr schmerzlichen und ausgesetzten Situationen auf die Kraft der Identifikation mit anderen vertrauen und sich auf eine ‚tiefe Solidarität‘ selbst mit Fremden einlassen.
- Sogar auf wissenschaftlichen Kongressen oder bei der Verleihung akademischer Auszeichnungen konsequent für Kommunikationsbedingungen eintreten, die nicht nur auf der Ebene des Diskurses ‚über‘ Frieden und Versöhnung angesiedelt sind, sondern auch eine Erfahrung davon ermöglichen.
- Zu wissen und danach zu handeln, dass ‚für den Frieden sein‘ und ‚für den Frieden tun‘ untrennbar zusammengehören.

Maike Maria Domsel

Autoethnografie als Weg zur spirituellen Selbstreflexion

Potenziale eines Spiritualitätsmoduls in der Religionslehrer*innenbildung

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel, Privatdozentin im Bereich der Religionspädagogik an der Katholisch-theologischen Fakultät der Universität Bonn und Lehrerin für Katholische Religionslehre und Französisch am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Bonn.

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Rabinstraße 8
D-53111 Bonn
e-mail: mdom1@uni-bonn.de
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>



Autoethnografie als Weg zur spirituellen Selbstreflexion

Potenziale eines Spiritualitätsmoduls in der Religionslehrer*innenbildung

Abstract

In dem Artikel werden Wege zur Stärkung der Persönlichkeitskompetenzen von Religionslehrer*innen aufgezeigt und die Bedeutung von beruflicher Stabilität und spiritueller Ressourcennutzung betont. Mit einem Reflexionsansatz auf autoethnografischer Basis werden individuelle Identität und spirituelle Dimension thematisiert, um ein spezielles Modul zu präsentieren, das (Selbst)reflexionsprozesse anregt und Lehrkräfte gezielt begleitet. Die Ergebnisse zeigen das Potenzial der Autoethnografie für die Förderung der spirituellen Entwicklung und Identitätsbildung von Religionslehrer*innen.

Schlagworte

Religionslehrer*innenbildung – Autoethnografie – Spiritualitätsmodul

Autoethnography as a Path to Spiritual Self-Reflection

Potential of a Spirituality Module in Religious Teacher Education

Abstract

The article presents pathways to enhance the personal competencies of religious teachers and emphasizes the significance of professional stability and utilization of spiritual resources. Through an autoethnographic approach, it explores individual identity and the spiritual dimension, showcasing a specific module that stimulates self-reflection processes and provides targeted guidance for educators. The findings underscore the potential of autoethnography in promoting spiritual development and identity formation among religious teachers.

Keywords

Religious teacher education – autoethnography – spirituality modul

1. Thematische Hinführung

1.1 Thematische Hinführung und Problemaufriss

Die Profession des*der Lehrer*in, so auch der Religionslehrkraft, befindet sich im stetigen Wandel, der nicht nur durch didaktische Veränderungen, sondern auch durch lebensweltliche Faktoren geprägt ist. In den letzten drei Jahren hat insbesondere der Einfluss existenzieller Bedrohungen wie der Corona-Pandemie und kriegerischer Auseinandersetzungen innerhalb Europas bzw. mit Auswirkung auf europäische Gesellschaften große Herausforderungen für alle Beteiligten im schulischen Umfeld mit sich gebracht.¹ Angesichts dieser neuen (krisenhaften) Maßstäbe wird der Erwerb von Persönlichkeits- sowie – gerade im Fall von Religionslehrkräften – spirituell-religiöser Kompetenzen im Sinne eines religionspädagogischen Habitus zu einer besonders wichtigen Aufgabe.² Insbesondere in dieser Situation und vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Voraussetzungen der Schüler*innen ist es essenziell, klare Rollenvorbilder und starke Lehrer*innenpersönlichkeiten bereitzustellen. Diese sollen den Heranwachsenden Orientierung bieten und eine förderliche Umgebung schaffen, die ihre Entfaltung ermöglicht.³

1.2 Zielsetzung

In diesem Beitrag werden Möglichkeiten zur Stärkung von Persönlichkeits- und selbstreflexiven als auch spirituell-religiösen Kompetenzen in der Ausbildung von Religionslehrer*innen eruiert, die aufgrund der besonderen spirituellen Dimension ihres Berufs von Bedeutung sind. Hierbei besteht das Hauptanliegen darin, die genannten Kompetenzen angehender Lehrkräfte gezielt zu erweitern und zentrale Fragen wie „Was kann meiner beruflichen Tätigkeit Stabilität verleihen?“ oder „Auf welche Ressourcen kann ich zurückgreifen?“ in den Vordergrund zu stellen.⁴

Diesbezüglich wurde im Rahmen meines Habilitationsprojektes mit dem Titel „Hinter dem Horizont: Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religions-

1 Vgl. ROEBBEN, Bert: Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona, Antwerpen: Halewijn 2020, 71–77.

2 Vgl. MENDL, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel 2018, 265.

3 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Die Religionslehrkraft zwischen Biographie, Habitus und Macht. Berufsethische Perspektiven, in: JÜRGENS, Benedikt / SELLMANN, Matthias (Hg.), Wer entscheidet, wer was entscheidet? Zum Reformbedarf kirchlicher Führungspraxis, Freiburg im Breisgau – Basel – Wien: Herder 2020, 245. Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Religiöse Orientierung gewinnen. Religionspädagogische Aufgaben in der multireligiösen Gesellschaft, in: Loccumer Pelikan 1 (2015), 9–10.

4 Vgl. z.B. PIRNER, Manfred: Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituall-religionspädagogischen Kompetenz, in: BURRICHTER, Rita u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart: Kohlhammer 2012, 107–125. Pirner, Manfred: Wie Religionslehrkräfte ticken: Eine empirisch-quantitative Studie. Stuttgart: Kohlhammer 2022.

Lehrkräften“⁵ ein neuer Reflexionsansatz entwickelt, der auf autoethnografischen Grundlagen basiert und die persönliche und berufliche Identität von Religionslehrer*innen thematisiert. Dieser Ansatz richtet sich zunächst an Lehrkräfte in der Ausbildung, kann jedoch auch für bereits im Beruf stehende Religionslehrende von Nutzen sein. Angesichts der Anforderungen ihrer Profession wird von diesen Zielgruppen ein gewisses Maß an spiritueller Grundkompetenz sowie die Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung erwartet. Da eine „von Sakramenten strukturierte katholische Norm(al)biographie ohne Risiken und Brüche“⁶, indes auch für (angehende) katholische Religionslehrer*innen (und zudem für solche anderer Denominationen) nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, wird ein weites Verständnis von Spiritualität zugrunde gelegt, so dass etwa auch religiös suchende Menschen, zu denen einige angehende Religionslehrende sicher gehören, in ihrer Spiritualität wahrgenommen werden.⁷ Dabei ist es von besonderer Bedeutung, die spirituelle Dimension, wie beispielsweise die befreiende Kraft des Glaubens, in den Fokus zu rücken und mit der je eigenen spirituellen Biografie zukünftiger Religionslehrender in Bezug zu setzen.

Um Reflexionsprozesse in diesem Bereich anzustoßen und strukturiert zu begleiten, ist die Entwicklung eines entsprechenden Moduls geplant, welches auf autoethnografischen Grundlagen beruht. In diesem Beitrag werden daher Überlegungen zur Konzeption dieses Moduls vorgestellt.⁸

Um dieses Vorhaben umzusetzen, ist zunächst eine Darlegung des zugrunde liegenden Verständnisses von Spiritualität erforderlich. Dadurch wird es möglich, aufzuzeigen, inwiefern die Pflege oder Etablierung einer spirituell-religiösen Identität und entsprechende selbstreflexive Kompetenzen bei Religionslehrkräften für die Ausübung ihrer Profession von Bedeutung sind. Anschließend wird erklärt, was unter der im Rahmen des Habilitationsprojekts verwendeten Methode der Autoethnografie im Kontext der Religionspädagogik sowie in Bezug auf die vorgenommene spirituelle Selbstreflexion der Autorin verstanden wird. Des Weiteren wird das Potenzial dieser Methode über den vorliegenden Einzelfall hinaus

-
- 5 Vgl. DOMSEL, Maike Maria: *Hinter dem Horizont: Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften*, Stuttgart: Kohlhammer 2023.
- 6 PIRKER, Viera: *Traditionen im Wandel: Eine identitätspolitische Relecture kirchlicher Dokumente zur Religionslehrer_innenbildung*, in: HEIMBACH-STEINS, Marianne / KÖNEMANN, Judith (Hg.): *Religiöse Identitäten in einer globalisierten Welt (MBT 2)*, Münster: Aschendorff Verlag 2019, 103–104.
- 7 Vgl. ENGLERT, Rudolf: *Komposition des Differenten. Inwieweit ist so etwas wie eine „religiöse Identität“ heute noch möglich?*, in: SCHLAG, Thomas / SIMOJOKI, Henrik (Hg.): *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus: 2014, 128.
- 8 Die Konzeption des betreffenden Moduls befindet sich derzeit im Entwicklungsstadium und ist somit als laufendes Projekt anzusehen.

für die Gewinnung von Erkenntnissen bezüglich der Konzeption eines Spiritualitäts-Moduls vor allem für angehende Religionslehrkräfte beleuchtet.

2. Das zugrundeliegende Spiritualitätsverständnis

Der Begriff ‚Spiritualität‘ setzt eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen voraus.⁹ Dieser wird begriffen als in einen größeren Sinnzusammenhang eingebettetes Wesen, welches weitaus mehr darstellt als die Summe seiner Atome und in der Lage ist, Welt (mit)zugestalten. Diesen Sein- und Sinnzusammenhang zu thematisieren ist nach christlicher Überzeugung von zentraler Wichtigkeit für den Einzelnen: Worüber nicht gesprochen werden kann, sollte geredet werden.¹⁰ Die Grenze der empirischen Welt ist weder die Grenze der Relevanz noch der Sprache.¹¹ Diese gewinnt angesichts krisenhafter Wirklichkeit an Bedeutung, da sie ein wesentliches Instrument zur Verständigung, Problemlösung und zur Bewältigung von Herausforderungen darstellt.

Gläubige Menschen gehen einen Schritt weiter und binden ihr Zutrauen in den Sinn des Ganzen ihrer Welt an einen Gottesbegriff. Dies geschieht traditionell im Rahmen institutionell geprägter Religiosität, d. h. im Sinne einer Rückbindung (religio) an eine bestimmte institutionalisierte Religion, wie etwa das katholische oder evangelisch-lutherische Christentum. Indes ist beachtenswert, dass die Übergänge zwischen dem, was als Spiritualität und als Religiosität bezeichnet wird, fließend sind und zahlreiche Menschen existieren, die sich sowohl als spirituell als auch als religiös bezeichnen würden.¹²

Mit Blick auf das besagte Modul ist von Bedeutung, dass von einem Bild des Menschen die Rede ist, welches seine besondere Würde herausstellt, ihn als individuelles und gleichzeitig relationales Wesen begreift, welches der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis mächtig ist. Gerade die Entwicklung spiritueller Fähigkeiten befähigt Individuen zur verbesserten zwischenmenschlichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung sowie zur Bewältigung von Krisen. Religionslehrkräfte können dieses Wissen an Schüler*innen, Kolleg*innen etc. weitergeben.

9 Vgl. HELLER, Birgit: Spiritualität versus Religion/Religiosität?, in: DIES. / HELLER, Andreas (Hg.): Spiritualität und Spiritual Care. Orientierungen und Impulse, Bern: Hogrefe 2014, 47–49.

10 VOSSENKUHL, Wilhelm: Ludwig Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus, Berlin: Akademie Verlag, 2001. Im Tractatus-Logico-Philosophicus besagt Wittgensteins Proposition 7: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen“. Diese Aussage spiegelt Wittgensteins Überzeugung wider, dass die Philosophie sich ausschließlich mit Themen befassen sollte, die in klarer und präziser Sprache ausgedrückt werden können. Doch unter Berufung auf Wittgenstein und eine ‚Umkehrung‘ seiner These lässt sich betonen, dass der Versuch, Unsagbares in Worte zu fassen, zu einer tieferen Reflexion führen und alternative Ausdrucksformen jenseits der reinen Sprache, wie zum Beispiel die Musik, miteinbeziehen kann.

11 Vgl. GESTRICH, Christof: Die Seele des Menschen und die Hoffnung der Christen. Evangelische Eschatologie vor der Erneuerung, Frankfurt am Main: Chrismon 2009, 15.

12 Vgl. HELLER 2014 [Anm. 9], 47–49. Nähere Ausführungen zur Definition und Abgrenzung der Begriffe Spiritualität und Religiosität bei DOMSEL 2023 [Anm. 5], 96–130.

Das Annehmen des je eigenen Selbst ist rechtfertigungstheologisch die praktische Mitte des gelebten Glaubens. Wenn Spiritualität diesbezüglich auch als Weg verstanden wird, aus einer lebendigen Gottesbeziehung neue und unbegrenzte Lebens- und Hoffnungsperspektiven zu entwerfen (vgl. Joh 3,34)¹³, ist hiermit keineswegs eine einseitige Fokussierung auf eine moralische oder appellative Funktion gemeint. Vielmehr geht es um eine wohl überlegte Bewahrung der Komplexität krisenhafter Wirklichkeit¹⁴ bei gleichzeitiger Thematisierung möglicher Bewältigungsstrategien. Eine solche Hoffnung sollte jedoch nicht ausschließlich formal-strategisch ausgerichtet sein, sondern sich zuallererst auf Inhalte konzentrieren¹⁵, welche sich im Spannungsfeld der Berücksichtigung eines christlichen ‚Schon-Jetzt, Aber-Noch-Nicht‘ bewegen.

3. Hoffnung in der religionspädagogischen Praxis

Religionslehrkräfte spielen eine wichtige Rolle etwa bei der Vermittlung von ethischen Werten, zu denen auch und gerade im Bereich Schule das Prinzip Hoffnung¹⁶ und somit auch der Umgang mit Krisen gehört. Schließlich ist Lernen an sich an die grundsätzliche Annahme gekoppelt, dass Neuerungen und Fortschritte in unterschiedlichster Hinsicht realisier- und machbar sind: „Wer lernt, der hofft. Der hofft, dass die Welt besser wird, dass es eine Zukunft gibt, dass nichts beim Alten bleiben muss, sondern dass Veränderung möglich ist.“¹⁷ „Hoffnung ist christliche Kardinaltugend und eine der stärksten und tiefsten Kräfte im Menschen.“¹⁸ Sie setzt Energien frei, beflügelt zum Handeln, inspiriert und schenkt Kraft, um gesteckte Ziele erreichen zu können¹⁹, sie richtet sich gegen bürgerliche Sättigtheit und falsch verstandene liberale Indifferenz und birgt somit emanzipatorisches Potenzial.²⁰ Hoffnung ist mit dem Glauben verbunden, dass Wandlungen und Wendungen zum Positiven hin möglich sind, selbst wenn das Gegebene mitunter eine andere Sprache zu sprechen scheint. Im Religions-

-
- 13 Vgl. VERBURG, Winfried: Religionspädagogische Spiritualität hat keinen Zweck, in: LANGER, Michael / DERS.: „Zum Leben führen“. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität, München: Deutscher Katecheten-Verein 2007, 335.
- 14 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: Transcript 2020 (= Religionswissenschaft 20), 19.
- 15 Vgl. EBD., 23.
- 16 An dieser Stelle soll auf den Philosophen Ernst Bloch rekurriert werden, nach dem der Mensch eine unerschöpfliche Fähigkeit hat, in die Zukunft zu denken und nach besseren Zuständen zu streben. Vgl. ZIMMERMANN, Rainer: Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung, Berlin, Boston: De Gruyter 2017.
- 17 ROEBBEN, Bert: Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung, Stuttgart: Calwer 2016, 25. Vgl. ROEBBEN, Bert: Generating Hope. The Future of the Teaching Profession in a Globalized World, in: Religious Education 112/3 (2017), 199–206.
- 18 BUCHER, Anton A.: Psychologie der Spiritualität, Basel: Beltz 2014, 143.
- 19 Vgl. EBD., 143–144.
- 20 Vgl. DAHLGRÜN, Corinna: „Sich zum Guten gewöhnen“. Von der Notwendigkeit geistlicher Beratung, in: HERMISSON, Sabine / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): Theologische Ausbildung und Spiritualität (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 12), Göttingen: V&R 2016, 154.

unterricht können kompetent und glaubhaft vermittelte Hoffnungsperspektiven dazu beitragen, dass Schüler*innen ihre eigenen Möglichkeiten zur Lebensgestaltung erkennen und nutzen können. Dabei geht es um eine möglichst realistische Einschätzung von Herausforderungen und Schwierigkeiten, die es zu überwinden gilt. Um solche Hoffnungsperspektiven glaubhaft und authentisch vermitteln zu können, ist es jedoch vonnöten, diese nicht nur theologisch zu durchdringen und zu reflektieren, sondern auch in Bezug zur eigenen spirituellen Biografie zu setzen. Genau dies soll durch das geplante Modul erreicht werden.

Im Folgenden wird die autoethnografische Selbstreflexion als eine Möglichkeit vorgestellt, solche Bezüge herzustellen bzw. Selbstreflexivität zu fördern.

4. Autoethnografie als Möglichkeit spiritueller Selbstreflexion in der Lehrer*innenbildung

4.1 Definition und Methodologie

Autoethnografie ist eine Forschungsmethode, die vornehmlich in den Sozial- und Bildungswissenschaften sowie in der Anthropologie, zunehmend aber auch in anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie der Theologie genutzt wird, mit dem Ziel, persönliche Erfahrungen und Reflexionen des*der Forscher*in zu nutzen, um kulturelle und gegebenenfalls auch spirituell-religiöse Phänomene zu verstehen und zu interpretieren. Im Gegensatz zu traditionellen ethnografischen Ansätzen, bei denen Forschende oft eine distanzierte Beobachter*innenrolle einnehmen, betont die Autoethnografie die enge Verbindung zwischen Forschenden und dem untersuchten Kontext.²¹ Die Methode ermöglicht es, persönliche Geschichten, Erlebnisse und Emotionen als Schlüsselkomponenten der Forschung einzubeziehen.²² In der Autoethnografie wird die Subjektivität des*der Forschenden als integraler Bestandteil des Forschungsprozesses betrachtet. Dies ermöglicht eine tiefere Einsicht in komplexe (soziale) Zusammenhänge und trägt dazu bei, bestehende Theorien zu erweitern oder zu hinterfragen.²³

Autoethnografische Arbeiten können verschiedene Formen annehmen, darunter persönliche Essays, narrative Berichte oder künstlerische Ausdrucksformen wie Gedichte, Zeichnungen oder musikalische Beiträge. Dabei geht es nicht nur um

21 Vgl. ELLIS, Carolyn / ADAMS, Tony E. / BOCHNER, Arthur P.: Autoethnography: An Overview, in: FQS 12/1 (2011), Art. 10.

22 Vgl. FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PANAGIOTOPOULOU, Argyro: Ethnographische Feldforschung, in: DIES. / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa ³2010, 301–321.

23 Vgl. FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst / STEINKE, Ines: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: DERS. / DERS. / DIES. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg: Rowohlt ⁶2008, 17.

die bloße Dokumentation von Erfahrungen, sondern auch um deren Analyse und Interpretation im Kontext kultureller, sozialer und historischer Einflüsse etc. und im Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektiven.

Hinsichtlich der Zielsetzung dieses Beitrags ist von Bedeutung, dass mittels autoethnografischer Reflexionen die „Sinnstiftungen“²⁴ der Teilnehmer*innen erforscht werden können. Ausgehend von einer Ich- und Binnenperspektive, stehen nicht lediglich Beobachtungen von Handlungen im Vordergrund, sondern vor allem das Persönliche und Eigene²⁵, also in diesem Fall jenes, was die (künftige) Religionslehrkraft besonders angeht. Hierbei ist wichtig, dass bei der autoethnografischen Reflexion Staunen (am eigenen Ich), das Aufspüren des Paradoxen bzw. die Hinterfragung des meist nicht hinterfragten Alltags wichtige Rollen spielen, um das Ich bzw. spirituelle Selbst zu ergründen.²⁶

In diesem Zusammenhang kann der Eindruck entstehen, dass eine gewisse Perturbation vorliegt, die jedoch oft erst im Verlauf des Reflexionsprozesses erkennbar wird. Es bedarf zunächst einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Alltäglichen, um unbewusste oder bisher weniger beachtete Aspekte bewusst zu machen. Dabei ist es wichtig zu erkennen, dass Wahrnehmung stets mit Deutung verbunden ist²⁷ und die Kommunikation über Erfahrungen stark vom individuellen Deutungs- und Interpretationsvermögen abhängt²⁸, selbst wenn Personen einem ähnlichen Erfahrungsraum angehören.

Eine besonders große Herausforderung autoethnografischer Selbstreflexion besteht darin, eine Innen- sowie möglichst gleichzeitige Außenposition zum inneren Geschehen einzunehmen. Autoethnografische Reflexionsprozesse oszillieren zwischen Nähe und Distanz, weil der Wechsel zwischen Teilnehmenden- und Beobachter*innenperspektive in einer Person vereint wird. Dabei stehen folgende Fragen zentral: Was geht hier eigentlich vor sich? Wie genau vollziehen sich alltägliche und oft wie selbstverständlich erscheinende Routinen? Es geht darum, eigene Sichtweisen durch die Perspektivenwechsel besser zu verstehen, was zu

-
- 24 AMANN, Klaus / HIRSCHAUER, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur: Ein Programm ..., in: DERS. / DERS. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Praxis (= stw 1318), Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, 31.
- 25 Vgl. KNOBLAUCH, Hubert: Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung, in: KALTHOFF, Herbert / HIRSCHAUER, Stefan / LINDEMANN, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung (= stw 1881), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2008, 228–229.
- 26 Vgl. FRIEBERTSHÄUSER, Barbara: Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten auf offene Fragen, in: HÜNERSDORF, Bettina / MAEDER, Christoph / MÜLLER, Burkhard (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen, München: Juventa 2008, 55.
- 27 Vgl. STRAZZARI, Francesco (Hg.): Edward Schillebeeckx im Gespräch, Luzern: Springer 1994, 15.
- 28 Vgl. ERPENBECK, John / HEYSE, Volker: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, Münster – New York: Waxmann ³2021, 52.

bewussterem Handeln, auch und gerade im Kontext von Unterricht führen kann. All dies setzt eine Beschäftigung mit dem Eigenen voraus, welche als Basis dafür angesehen wird, die Aufmerksamkeit auch für das Fremde und Irritierende zu schulen. Dies geschieht, indem zunächst eine Beleuchtung des (scheinbar) Normalen erfolgt, um dann gezielte Perspektivwechsel vorzunehmen.²⁹

Im Anschluss an Pierre Bourdieu gehören hierzu auch die Reflexion der eigenen Positionierungen im Wissenschafts- und Handlungsfeld und die damit einhergehenden Wahrnehmungen und Überzeugungen das eigene fachliche Umfeld betreffend, zudem auch die der eigenen fachkulturellen Sozialisation, die jeweiligen theoretischen Blickweisen sowie die biografisch entstandenen Wissensbestände, Vorannahmen und Hypothesen. Die autoethnografische Reflexion ist im Wesentlichen jedoch nur bedingt zu methodisieren und vornehmlich am Eigen-Sinn orientiert.³⁰ Sie stellt einen „integrierte[n] Forschungsansatz“³¹ dar, der sich der pragmatischen Annäherung an ein (empirisches) Phänomen in dessen Vielschichtigkeit, Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit verschreibt. Dies geschieht dadurch, dass im Zuge abgestimmter Triangulation eine Erhöhung der Komplexität durch verschiedene bereits zuvor genannte Datentypen erreicht wird, auch wenn zu beachten ist, dass es sich – wie bei jeder empirischen Forschung – nur um ein begrenztes Datenkorpus handeln kann. Diese Begrenzung führt wiederum zu einer Gegenströmung zum oben Gesagten, nämlich zu einer unweigerlichen Reduktion der Komplexität von Erfahrungs- bzw. Dokumentationsmöglichkeiten.³²

Zur Auswertungsmethode ist zu sagen, dass drei Strategien als ineinander verschränkte analytische Schritte im Prozess ethnographischer Forschung genutzt werden können, die auch auf autoethnografische Untersuchungen übertragbar sind: Codierungen vornehmen, Fallanalysen erstellen und Schlüsselthemen bilden, wodurch herausgefunden werden soll, welche Themen mit Blick auf die eigene spirituelle Identität besonders präsent sind oder bislang eher übersehen wurden und somit einer näheren Befassung bedürfen.³³ Vorliegend geht es darum, (kritische) Selbstreflexion zu fördern und spirituelle Ressourcen aufzuspüren, auf die sich (später) in der beruflichen Praxis Bezug nehmen ließe.

29 Vgl. BUDE, Heinz: Qualitative Generationsforschung, in: FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst / STEINKE, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg: Rowohlt ⁶2008, 197.

30 Vgl. BREIDENSTEIN, Georg u. a.: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung (utb 3979), München: utb ³2020, 11.

31 EBD., 38.

32 Vgl. EBD., 39. Der präsentierte Ansatz misst sich an den fünf Gütekriterien qualitativer Sozialforschung von Strübing u. a., zu denen Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und Originalität gehören. Vgl. STRÜBING, Jörg u. a.: Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß, in: Zeitschrift für Soziologie 47,2 (2018), 83–100.

33 Vgl. BREIDENSTEIN ³2020 [Anm. 30], Kapitel: „Strategien der Analyse“.

Im Folgenden wird beispielhaft eine Methode erläutert, mit der dies geschehen soll: Narration und Schreibpraxis.

4.2 Narration und eine Praxis des Schreibens

Sprache erhebt die Flüchtigkeit des Augenblicks zur Dauerhaftigkeit.³⁴ Nicht nur spirituelle Erfahrungen, sondern auch die alltäglichen können grundsätzlich nur approximativ beschrieben werden³⁵, auch wenn die Erfassung der zuerst Erwähnten aufgrund ihres hohen Abstraktheitsgrades eine besondere Herausforderung darstellt.

Narration hat immer unmittelbaren und subjektiven Charakter.³⁶ In jeder Erzählung manifestieren sich alternative Wege: „Lernen, seine Geschichte zu erzählen, bedeutet auch zu lernen, sie anders erzählen zu können“³⁷, so Paul Ricoeur. Die Frage, welche Aspekte für wichtig genug erachtet werden, um diese in Worte zu kleiden und nach außen zu tragen, aber auch jene danach, wie dies geschehen soll, entscheiden die Erzählenden gemäß ihrer narrativen Absicht.³⁸ Da persönliche Erfahrungen von genuin dynamischer wie komplexer, leibhafter und subjektiver Struktur sind, können sie nicht einfach unvermittelt ausgedrückt werden³⁹, vielmehr bedürfen sie der Übersetzung. Diese bezeichnet eine besondere Kunst, weil sie Informationen und Erfahrungen von einer Realität in die andere übertragen möchte, ohne dass Sinn verloren geht oder zu viel neuer Sinn durch den*die Übersetzer*in konstruiert wird. Im Vordergrund steht immer die Authentizität, die Übermittlung der ursprünglichen Botschaft, auch wenn unvermeidlich ist, dass diese immer eine Interpretation durch ihre Übersetzer*innen erfährt und sozusagen einen persönlichen Stempel von diesen erhält. Folglich ist Narration an sich bereits gefiltert, weil sie den Umweg über die Übersetzung gehen muss, und sei es nur durch den Transport des Inneren zum Außen über den Weg des sprachlichen Ausdrucks. Gerade dies kann jedoch dazu beitragen, selbstreflexive Pro-

34 Vgl. CONRAD, Ruth: Praktische Theologie als Sprachlehre für Schmerz und Sehnsucht. Eine „literarische“ Lektüre Henning Luthers, in: FECHTNER, Kristian / MULIA, Christian (Hg.): Henning Luther. Impulse für eine Praktische Theologie der Spätmoderne (Praktische Theologie heute 125), Stuttgart: Kohlhammer 2013, 196–197.

35 Vgl. STEINMANN, Ralph Marc: Zur Begriffsbestimmung von Spiritualität – eine experimentelle, integrativ-abgleichende Gegenüberstellung von zwei Definitionen, in: BÜSSING, Arndt / KOHLS, Niko (Hg.): Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang mit Gesundheit und Krankheit, Berlin / Heidelberg: Springer 2011, 39.

36 Vgl. LUTHER, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart: Kohlhammer 2014, 236.

37 RICOEUR, Paul: *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris: Stock 2004, 152. Das Originalzitat lautet: «Apprendre à se raconter, c'est aussi apprendre à se raconter autrement».

38 Vgl. EBD., 10.

39 Vgl. BARTLEET, Brydie-Leigh / ELLIS, Carolyn: Making Autoethnography Sing / Making Music Personal, in: DIES. / DIES.: Music Autoethnographies. Making Autoethnography Sing / Making Music Personal, Bowen Hills: Australian Academic Press 2009, 9.

zesse in Gang zu setzen, indem dazu angehalten wird, zu reflektieren, was von wirklich von Bedeutung ist und schriftlich fixiert werden soll.

So bildet Narration bzw. eine Praxis des Schreibens einen wichtigen Teil der (auto)ethnografischen Forschung, denn Schreiben fordert dazu auf, zu reflektieren und zu explizieren. Die Flüchtigkeit des Geschehens wird fixiert und lässt sich so unter einer anderen zeitlichen Logik der Verlangsamung erschließen. Eine solche Vorgehensweise ermöglicht tiefgehende Analysen, welche mit der Arbeit an Theorien verknüpft wird, wodurch Prozesse des Denkens in Möglichkeiten und Alternativen angeregt werden. Bei der Verschriftlichung des Beachteten und des Erfahrenen kommt es zu einem Wechsel zwischen Komplexitätsreduktion durch Fokussierungen und zugleich zur Produktion von Komplexität durch Weitung.⁴⁰ Als „Brillen“ im Sinne von Strukturierungs-, Seh- und Analyseinstrumenten können Theorien neue Zugänge und Perspektiven eröffnen und damit ‚ursprüngliche‘ Deutungen irritieren. Dabei lässt sich nicht nur Empirie durch Theorie irritieren, sondern Theorien können auch durch Empirie in Frage gestellt und herausgefordert werden.⁴¹

5. Praktische Umsetzung

5.1 Das Projekt „Leben! Freiheit! Gott!“

Mit der als Teil meiner Habilitationsschrift durchgeführten autoethnografischen Untersuchung wurde das Ansinnen verfolgt, in exemplarischer Manier meine eigenen spirituellen Entwicklungen im Kontext meiner Profession als Religionslehrkraft nachzuzeichnen, collagenhaft darzustellen und hieraus Schlüsse zu ziehen, die für die Bildung von Lehrkräften relevant sind. Hierbei sollte es zunächst vor allem um die Ergründung dessen gehen, was der besagte Reflexionsprozess für mich persönlich und für meine professionelle Praxis bedeuten und welche Ausdrucksmittel ich diesbezüglich zur Anwendung bringen würde. Impressionen meiner für andere in weiten Teilen unsichtbaren spirituellen Erkundung verlangten nach sprachlicher Expression in konkreter textlicher Form. Aufgrund der Komplexität meiner Erfahrungen und ihrer Verschiedenheit entschied ich mich bewusst für unterschiedliche Textarten, weil diese am ehesten mein Erfahrungsspektrum widerspiegeln konnten. So ist in einem Zeitraum von ca. sechs Monaten eine Sammlung collagenartiger Texte entstanden, die unterschiedliche the-

40 Vgl. KELLE, Helga: Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa 1997, 204.

41 Vgl. FRIEBERTSHÄUSER / PANAGIOTOPOULOU 2010 [Anm. 22], 301–321.

matische Bereiche und verschiedene Phasen bzw. besondere Wendepunkte meines spirituellen Lebens- und Berufsweges berühren. Hierzu gehören diverse Gedichte (Anzahl 15), erzählende Gedichte in Form episodenhaft-synekdochaler Beschreibungen⁴² (3), retrospektive Tagebucheinträge (5), rückblickende Tagebucheinträge bezüglich von Schulerfahrungen (2), fiktive Briefe (3), ein Gebet und eine Erzählung sowie Gedanken (1), Fotos mitsamt Bericht über deren Entstehung (1) sowie leitfadengestützte Interviews mit entsprechenden Transkriptionen (2). Des Weiteren habe ich in einem Tonstudio vier Lieder gesänglich interpretiert.⁴³ Dies geschah in der Absicht, einen zusätzlichen Vorstoß in die Wirklichkeit außerhalb von Sprache zu unternehmen, um dem Ausdruck zu verleihen, was zu Beginn dieses Beitrags als das eigentlich Unsagbare bzw. das über empirische Fassbarkeit Hinausgehende – wozu das Spirituell-Religiöse gehört – beschrieben wurde.

Im nachfolgenden Text wird beispielhaft eine Szene im Tonstudio beschrieben, welche zugleich das formelle Ende meiner autoethnografischen Selbstreflexion darstellt. Diese Reflexion dient dazu, die möglichen Auswirkungen auf das spirituelle Selbst aufzuzeigen:

Mittlerweile waren alle vier Stücke im Kasten. [...] Allerdings würde am Ende des Tages noch etwas folgen, vor dem ich immer schon Angst hatte: Ich musste meinen eigenen Gesang mit anderen zusammen anhören. [...] Solche Situation hatte ich bislang erfolgreich gemieden. [...] Da saßen wir nun vor dem Mischpult und ich hatte ein flaes Gefühl im Magen, meine Kehle schnürte sich langsam zu. Plötzlich erklang meine Stimme wie aus dem Nichts, sie kam diesmal nicht aus mir selbst heraus, sondern wurde von außen eingespielt. Ich war überrascht, wie kräftig sie war, wie tief das Timbre und wie spielend und sanft die Höhe. Da war nun meine Stimme, sie war nicht höher, nicht tiefer. Sie war genau das. Eine andere würde ich nicht bekommen. Doch das alles war nicht so schrecklich, wie ich es mir immer ausgemalt hatte, im Gegenteil: In diesem Augenblick habe ich mich verändert, meine Einstellung zu mir selbst, zu meiner Musik. Ich nahm mich selbst als Mensch an und wahr, weil ich meine Stimme und hiermit meine Seele lieben konnte, genauso wie sie sind! [...] Ich war über mich selbst hinausgewachsen, weil ich mein sonst allzu selbstkritisches eigenes Ich überwinden konnte, zumindest in diesem Augenblick. Das war wie ein Geschenk. Da war eine zusätzliche Stimme von anderswo her. Diese sagte zu mir: „Es ist gut.“ Im

42 Vgl. BREIDENSTEIN ³2020 [Anm. 30], 117.

43 Das hierbei entstandene Datenkorpus ist Teil von zwei separaten bzw. begleitenden Publikationen zum besagten Habilitationsprojekt, welche nach Abschluss der empirischen Reflexion im Zuge der Einlagerung des so entstanden Text- und Tonmaterials beim Forschungsdatenzentrum Qualiservice der Universität Bremen hinterlegt wurden.

Nachhinein habe ich diesen Augenblick nicht nur als Begegnung mit meinem Ich gedeutet, sondern auch als eine mit meinem Schöpfer.⁴⁴

Die in der Textpassage beschriebenen Aspekte wie Selbstakzeptanz, innerer Frieden und Begegnung mit dem Selbst und Gott illustrieren das Konzept des ‚Unverfügbaren‘ aus Kapitel 2 und zeigen, wie dieses durch den autoethnografischen Selbstreflexionsprozess näher gefasst werden kann. Die Passage führt auch vor Augen, wie im Grunde alltägliche Situationen in einem spirituellen Kontext interpretiert werden können, was von Bedeutung ist, wenn es um die Erlangung spiritueller Kompetenzen geht bzw. eine diesbezügliche Sensibilität geschult werden soll. Schließlich kann der persönliche Zugang zum Glauben der Lehrkraft eine bedeutsame Quelle für den Unterricht darstellen, da er aufgrund seiner persönlichen Relevanz eine besondere Ansprechbarkeit bei den Schüler*innen hervorrufen kann. Dies gilt nicht nur für die theologischen Vorstellungen, sondern insbesondere für die individuelle Art und Weise, wie die Lehrkraft ihren Glauben lebt und erfährt.

Mit Blick auf die Konzeption des Moduls ist zu sagen, dass verschiedene Möglichkeiten denkbar wären, eine solche Textpassage, wie die zuvor angeführte, zu nutzen, wie etwa gemeinsames Lesen, Schreiben eigener Texte über Dreh- und Angelpunkte im (spirituellen) Leben, welche zu einer vertieften Reflexion über die persönliche Spiritualität der Lehrkraft führen können. Bei diesen Reflexionsprozessen können folgende Fragen leitend sein: Wo nähere ich mich meinem eigenen Ich? Wo kann ich Gott begegnen? Weiterführend möglicherweise aber auch: Inwiefern fördert meine Spiritualität Innovationsgeist? Wie beeinflusst meine Rolle innerhalb des Schulsystems meine persönliche Entfaltung bzw. Selbstwerdung (und die von anderen)? Wodurch wird diese unterstützt oder auch begrenzt? Diesbezügliche Reflexionen sind grundlegend emanzipatorisch, weil sie z. B. eigenes Rollenverhalten bewusst machen und zudem eine kritische Reflexion im Hinblick auf die befreiende Kraft des christlichen Glaubens ermöglichen (siehe Kapitel 1.2).

5.2 Generalisierung

Mit Hilfe der aus dem autoethnografischen Reflexionsprozess hervorgehenden Analysen⁴⁵ konnte beispielhaft und in authentifizierter Art und Weise gezeigt werden, dass persönliche wie berufliche Biografie als gelebtes Leben, als steti-

44 DOMSEL 2023 [Anm. 5], 331.

45 Eine ausführliche Darstellung entsprechender Forschungsmethoden würden den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Diese kann hier nachgelesen werden: DOMSEL 2023 [Anm. 5], 331, 299–324.

ger Weg mit immer neuen Erlebnissen und deren Verarbeitung begriffen werden kann. Dieses Erleben will reflektiert werden, um dann zur Erfahrung werden zu können: „Lebenserfahrungen sind nur über die Erinnerung zugänglich. [...] Erst in der nachträglichen Besinnung kommt [...] zu Bewusstsein, was geschehen ist, wird der Inhalt einer Erfahrung erkennbar. [...] Das bedeutet: Nur über die Rekonstruktion von Erinnerungen lassen sich Lebenserfahrungen [und Glaubenserfahrungen] erfassen“⁴⁶, bestimmte Verläufe erkennen, Sinnmuster rekonstruieren.⁴⁷ Diesbezügliche Prozesse können durch je eigene Zugangswege, wie durch die künstlerische Auseinandersetzung oder kreatives Schreiben etc. angeregt und unterstützt werden. Trotz der notwendigerweise eingenommenen Retrospektive manifestiert sich hier keine rückwärtsgewandte Intention, vielmehr erfolgt eine Ausrichtung auf das Zukünftige hin. Das Ziel des gesamten Reflexions- und Verarbeitungsprozesses besteht darin, Möglichkeiten zur spirituellen Öffnung und zur Etablierung spiritueller Identität zu identifizieren.

Im Rahmen des vorliegenden autoethnografischen Projekts wurde das Bewusstsein über die eigene spirituelle Identität gestärkt. Dies geschah durch die Offenlegung von Prägungen, die beispielsweise aus eigenen Schulerfahrungen resultieren. Diese Erkenntnisse bieten Antwortperspektiven auf die Frage, inwiefern die persönliche (spirituelle) Biografie die Arbeit als Religionslehrkraft beeinflusst.

Hinsichtlich der Bedeutung des autoethnografischen Zugangs für die Religionslehrer*innenbildung ist anzumerken, dass die Absicht, Erkenntnisse aus einem spezifischen Einzelfall zu verallgemeinern, herausfordernden Charakter besitzt und ein sensibles Vorgehen erfordert. Dies liegt daran, dass der autoethnografische Ansatz eine bewusst subjektive Dimension aufweist und vom jeweiligen Kontext beeinflusst wird. So ist meine eigene spirituelle Selbstreflexion stark von performativ-künstlerischen Zugängen geprägt, die in Verbindung mit einer spirituell-religiösen Dimension stehen. Indes birgt dieses scheinbar sehr individuelle Phänomen gleichzeitig eine verallgemeinerbare Einsicht, die auch auf viele (zukünftige) (Religions)lehrende zutrifft: Im spirituellen Bereich ist die Suche nach je eigenen Zugängen unerlässlich, die die jeweiligen Bedürfnisse und Präfe-

46 SCHULZE, Theodor: Interpretation von autobiographischen Texten, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa 1997, 325. Vgl. KALTHOFF, Herbert: Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung, in: Zeitschrift für Soziologie 32/1 (2003), 78.

47 Vgl. JAKOB, Gisela: Das narrative Interview in der Biographieforschung, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa 1997, 447.

renzen berücksichtigen.⁴⁸ Daher ist es wichtig, diese zunächst bewusst wahrzunehmen und zu erforschen. Auf diese Weise kann das Individuelle über sich selbst hinausweisen und verallgemeinerbare Erkenntnisse hervorbringen.

Generell sollte es sich hier um ein ‚niederschwelliges‘ und gut umsetzbares, übersetzbare wie übertragbares Angebot handeln, welches stärkend und unterstützend wirkt, Potenziale der Reflexion weckt und auf keinen Fall eine zusätzliche Belastung darstellt. Das Vorgehen soll mikrologisch sein, d. h. die Komplexität und Vielschichtigkeit des Einzelfalls anerkennen. Im Anschluss sollen die Erkenntnisse durch Kurzpräsentationen, Diskussionen über Themenfelder, die sich während der Reflexionsphasen ergeben haben, oder gemeinsame Schreibwerkstätten geteilt werden. Dies dient der Perspektiverweiterung und dem kollegialen Austausch, welcher wiederum die Professionalisierung (künftiger) Religionslehrender durch den Erfahrungsaustausch und die Bewältigung von Herausforderungen in einem unterstützenden Umfeld fördert etc. Für angehende Religionslehrende geht es dabei vor allem um die Entdeckung entsprechender Orientierungspunkte. Für diejenigen, die bereits im Beruf tätig sind, auch um das Erkennen des verändernden und emanzipatorischen Potenzials, das neue Wege aufzeigen kann. Dies ermöglicht (Neu)orientierung im persönlichen sowie im beruflichen Bereich und bietet Perspektiven, um mit herausfordernden Fragen umzugehen, wie z. B.: Wie gehe ich als Christ*in persönlich mit der Klimakrise oder dem Spannungsfeld zwischen Pazifismus und Krieg um?

Insgesamt ist nach dem genauen Ort(en) der Verankerung des Moduls zu fragen: Mehr der universitäre Bereich und/oder jener der geistlichen Begleitung von Religionslehrenden beispielsweise im Kontext des Mentorats? Bezüglich dieser Frage ist zu bedenken, dass sich mögliche Limitationen daraus ergeben, dass eine spirituelle Identität sich jeglicher Beurteilung entzieht, weil sie zumindest partiell im Bereich des Privaten bzw. Unverfügbaren anzusiedeln ist. Gleichzeitig ist es wichtig, gerade Theologiestudierenden Orientierungspunkte und Begleitung hinsichtlich einer Etablierung bzw. Pflege spiritueller-religiöser Identität in Verknüpfung mit dem Erwerb fachlicher Expertise zu bieten, da ein solcher Bezug – wie eingangs angemerkt – auch für diese Personengruppe keine Selbstverständlichkeit mehr darstellt. In diesem Spannungsfeld befindet sich das Modul. Diesbezüglich gilt es, praktikable Lösungen zu finden.

48 Vgl. ROEBBEN, Bert / DOMSEL, Maike Maria / NIEDERMANN, Barbara / VLOEBERGS, Sander: Colliding worlds in the religious education classroom. Performative teacher education in times of transition, in: Berglund, Jenny/ Roebben, Bert / Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer (Wissenschaft und Lehrerbildung 9), Bonn: V&R 2023, 37–55.

6. Konklusion und Ausblick: Die Entwicklung eines „Spiritualitäts-Moduls“

Das Modul soll angehenden Religionslehrenden eine strukturierte und begleitete Möglichkeit bieten, ihre eigenen spirituellen Ressourcen zu entdecken, zu fördern und zu entwickeln. Basierend auf Erkenntnissen aus autoethnografischer Selbstreflexion soll das Modul auch Raum für den Austausch mit anderen bereitstellen, um das persönliche und professionelle Selbst zu bilden. Zu diesen Kriterien könnten beispielsweise Selbstreflexion, Identitätsentwicklung, Zielsetzung und Handlungsplanung gehören. Mit dem Modul wird das Ziel verfolgt, Lehrkräfte zu stärken, theologisches Wissen zu verinnerlichen und mit der eigenen Biografie zu verknüpfen und Ressourcen freizulegen etc. Schließlich sind nur gestärkte Lehrer*innenpersönlichkeiten dazu in der Lage, langfristige berufliche Zufriedenheit zu erlangen.

Das Modul soll die Chance bieten, dass sich angehende Religionslehrende als Lernende vor der alle Menschen verbindenden Aufgabe und Chance des bildenden Umgangs mit der unverfügbaren, ja, unsagbaren Geheimnisdimension des Daseins erfahren.

Zum Zwecke der konkreten Umsetzung gilt es, idealiter gemeinsam mit Studierenden und Lehrkräften und weiteren (religions)pädagogischen Expert*innen passende Formate zu gestalten und diese inhaltlich zu füllen. Diese gemeinsame Arbeit betrachte ich vor dem Hintergrund der geplanten praktischen Umsetzung der Erkenntnisse aus dem Habilitationsprojekt als zukünftige Aufgabe.

Verena Elisabeth Krenn

Religionspädagogische Kompetenzen von Elementarpädagog*innen

Die Autorin

Verena Elisabeth Krenn, BEd BA MA ist Hochschulprofessorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz und in den Fachbereichen Religionspädagogik und Elementarpädagogik tätig.

Prof. Verena Elisabeth Krenn, BEd BA MA
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Lange Gasse 2 OG 3
A-8010 Graz
e-mail: verena.krenn@pph-augustinum.at
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2193-0733>



Religionspädagogische Kompetenzen von Elementarpädagog*innen

Abstract

Der Beitrag fokussiert sich auf Bildungsprozesse in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen und zeigt auf, in welcher Form religiöse Bildung zu einer ganzheitlichen Entwicklung des Kindes beiträgt. Um qualitativ hochwertige und auf aktuellen Ergebnissen der Wissenschaft basierte religiöse Bildungsprozesse anbieten zu können und somit die Gesamtentwicklung des Kindes zu fördern, benötigen Elementarpädagog*innen entsprechende Kompetenzen. Ausgehend von Grundlagendokumenten für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich und dem daraus resultierenden Bildungsauftrag, stellt der Artikel einen Versuch dar, religionspädagogische Grund- und Teilkompetenzen zu formulieren und diese einem Kompetenzmodell zuzuordnen.

Schlagworte

Kompetenzen – Elementarpädagog*innen – religiöse Bildung – Religionspädagogik in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen – Elementarpädagogik

Religious education competences of elementary educators

Abstract

This article focuses on educational processes in early childhood education institutions and shows how religious education contributes to the holistic development of children. To offer high-quality religious education processes based on current scientific findings, and thus promoting the overall development of the child, elementary educators need appropriate competences in this area of education. Based on key documents for early childhood education institutions in Austria and the resulting educational mission, the article represents an attempt to define basic and partial competences in religious education, and to assign these to a competence model.

Keywords

Religious education – competences of elementary educators – early childhood education – expertise – elementary teachers – elementary education

1. Einleitung

Charakteristisch für die Phase der Kindheit sind die unzähligen Fragen, die Kinder im Laufe eines Tages an ihre Bezugspersonen stellen. Diese dienen dem Kind dazu, sich in der Welt zu orientieren. Zu diesen Fragen zählen auch jene, die keine eindeutige Antwort haben, zu denen unter anderem philosophisch-theologische Fragen gehören. Eine der ersten dieser großen Fragen des Kindes ist: „Was geschieht, wenn ein Mensch stirbt?“. Der Grund für diese Frage liegt meist in ihrer Umgebung, da möglicherweise ein*e Verwandte*r oder ein Haustier verstorben ist. In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Kind wird diese Frage schnell zu einer „Gott und die Welt“-Frage. Dieses Beispiel soll deutlich machen, dass Kinder von sich aus Interesse und eine Begabung für religiöse Themen haben und eine kindgerechte Begleitung erforderlich ist. In elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen benötigt es somit Pädagog*innen mit einer religionssensiblen Haltung, „da das Kind seine religiösen Fragen, Bedürfnisse und Erfahrungen nicht in der Garderobe lässt, sondern in den elementarpädagogischen Alltag einbringt“.¹

Der Ausgangspunkt religiöser Bildung ist somit nicht die persönliche Position der Pädagog*in, sondern das Kind. Dennoch darf aus religionspädagogischer Perspektive nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die kulturelle und gesellschaftliche Lebenswirklichkeit in Bezug auf Religion gewandelt hat und auch weiterhin verändern wird. Vier entscheidende Einflussfaktoren sind die zunehmende Pluralisierung, Individualisierung, Privatisierung und Globalisierung. Diese Prozesse führen dazu, dass Menschen, und somit auch Kinder, mit unterschiedlichsten Lebens- und Glaubensformen in Kontakt kommen und gefordert sind, sich mit diesen reflexiv auseinanderzusetzen. Für die Entwicklung der eigenen Identität und die Wahl der persönlichen Lebensform ist dies ein notwendiger Prozess.² Welchen Mehrwert religiöse Erziehung und Bildung für die Gesamtentwicklung des Kindes haben kann, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

1 KRENN, Verena Elisabeth: Religionspädagogische Kompetenzen für qualitative religiöse Bildung in elementarpädagogische Bildungseinrichtungen, Graz 2022 (= Masterarbeit Universität Graz).

2 Vgl. THATER, Karolin: Wie hältst Du's mit Religion? - Religion und religiöse Identität in der modernen Gesellschaft, in: MÖLLNER, Reiner/SAJAK, Clauß Peter (Hrsg.): Religionspädagogik für Erzieherinnen. Ein ökumenisches Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer GmbH 2020, 80–116.

2. Religiöse Bildung zur Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes

Albert Biesinger (2017) argumentiert ausgehend von dieser durch Vielfalt durchdrungenen Umgebung, dass religiöse Erziehung und Bildung in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen wird und muss. Dies begründet er damit, dass das Kind religiöse und interreligiöse Kompetenzen benötigt, um sich in unserer Welt zu orientieren und diese auch mitgestalten zu können.³ Friedrich Schweitzer bestätigt dies und baut seine Argumentation auf dem Recht des Kindes auf. Er macht in seinen Ausführungen darauf aufmerksam, dass das Kind auf kompetente Ansprechpartner*innen angewiesen ist, welche das Kind und seine Fragen, Bedürfnisse und Erfahrungen ernst nehmen und es entsprechend fördern. Darin könnte laut Schweitzer einer der größten Herausforderungen liegen, da Erwachsene zunehmend Unsicherheit bei religiösen Themenbereichen haben, eine Auseinandersetzung unangenehm erscheint und deswegen vermieden wird.⁴ Aus diesem Grund ist religiöse Bildung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen laut Schweitzer unverzichtbar – und zwar ausgehend vom Recht des Kindes auf Religion, welches auch in den Kinderrechten abgebildet ist. Elementarpädagogische Bildungseinrichtungen können dieses Recht sicherstellen, da auch jenen Kindern, die im familiären Umfeld keine religiöse Erziehung und Bildung erfahren, dieses Recht zusteht und somit erfüllt wird. Für religiös sozialisierte Kinder stellt es eine Ergänzung dar.⁵

Schweitzer argumentiert für das Recht des Kindes auf Religion und zeigt in Form von sieben Perspektiven auf, in welcher Weise das Kind von religiöser Erziehung und Bildung profitiert. Für die psychische und soziale Entwicklung des Kindes, ist das Bilden eines Grundvertrauens außerordentlich wichtig. Hierbei geht es nicht nur darum, dass das Kind Vertrauen zu den engsten Bezugspersonen, sondern auch ein Grundvertrauen in die Welt entwickeln kann. Religiöse Bildung kann diesen Prozess der *Vertrauensbildung* unterstützen. Das Kind wird von persönlichen (nicht) religiösen Erfahrungen und Einstellungen der Bezugspersonen beeinflusst, da diese in die Beziehung und Erziehung miteinfließen. Erlebt das Kind, dass Bezugspersonen in Gott vertrauen, kann dies eine Möglichkeit sein, dass es ebenfalls lernt in und auf Gott zu vertrauen. Eine solche Vorerfahrung kann Kindern in herausfordernden Lebenssituationen behilflich sein. Religiöse Erziehung und Bildung kann somit die *Resilienz*, also Widerstandskraft in heraus-

3 Vgl. BIESINGER, Albert: Kinder nicht um Gott betrügen. Warum religiöse Erziehung so wichtig ist, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH ¹⁶2017, 9–15.

4 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion, München: Gütersloher Verlagshaus ²2019, 11–14.

5 Vgl. EBD., 184–187.

fordernden Situationen, *fördern*. Religiöse Überzeugungen eröffnen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen und können Hoffnung geben. Sie sind somit eine Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen und Schicksalsschlägen. Religiöse Erziehung und Bildung ermöglicht *Sinnerfahrungen*, durch das Zuschreiben von Sinn. Erzählungen aus den Religionen können Prozesse der Sinnzuschreibung ermöglichen. Charakteristisch für Religionen sind spezielle Ausdrucksformen, die für das Kind zugänglich gemacht werden müssen. Religiöse Bildung beinhaltet somit auch die *Erweiterung der Sprach- und Bilderwelt* des Kindes. Das Kind erfährt und versteht dadurch nicht nur die bereits erwähnten religiösen Überlieferungen, sondern erweitert zudem seine persönlichen Ausdrucksformen. Religiöse Bildung leistet einen wichtigen Beitrag im Bereich der *Wertebildung*. Erzählungen können Kindern Orientierung geben und sie dabei unterstützen, Werte zu begründen. Die Wertebildung trägt dazu bei, dass Kinder sich wertgeschätzt fühlen und das Ich gestärkt wird. Religiöse Erziehung und Bildung unterstützt daher die *Persönlichkeitsbildung* und ermöglicht zugleich *gemeinschaftliche Erfahrungen*. Wie bereits am Anfang erwähnt, kommen Kinder meist durch Bezugspersonen, zu welchen auch Elementarpädagog*innen zählen, in Kontakt mit Religion und Glaube. Sie erfahren dadurch, dass Religion und Glaube Gemeinschaft stiften können. Dies würde das Beziehungsnetzwerk des Kindes erweitern und seine Entwicklung fördern. Friedrich Schweitzer macht deutlich, dass religiöse Bildung für die Gesamtentwicklung des Kindes viele Vorteile bringt.⁶ Auch Albert Biesinger ist dieser Auffassung. Er betont zudem, dass das Kind immer eine Weltdeutung entwickelt, unabhängig davon, ob bewusste Unterstützungsmöglichkeiten und Impulse getätigt werden. Ein entscheidender Einflussfaktor für diesen Entwicklungsprozess sind die Haltungen und Handlungen der Bezugspersonen, weswegen eine bewusste Reflexion notwendig ist.⁷ Biesinger verweist darauf, dass die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Kind für Erwachsene die Möglichkeit bietet, ihr Leben und ihre Gottesbeziehung zu reflektieren und dadurch neue Denk- und Glaubensprozesse in Gang gesetzt werden können.⁸ Dieser Anspruch führt nicht selten zu einer Überforderung von Eltern, warum sie oftmals religionspädagogische Angebote in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen als Unterstützung wahrnehmen.⁹ Zentrum dieser Angebote muss stets das Kind mit seinen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sein. Dies setzt eine Haltung voraus, in der das Kind als kompetent, lernwillig und wertvoll wahrgenommen und ihm zugetraut wird, sich mit religiösen

6 Vgl. EBD., 20–25.

7 Vgl. BIESINGER 2017 [Anm. 3], 30–33.

8 Vgl. EBD., S. 26–27.

9 Vgl. SCHWEITZER 2019 [Anm. 4], 11–14.

Themen auseinanderzusetzen. Bildungsangebote müssen entsprechend der Entwicklung des einzelnen Kindes und im Blick auf die Gesamtgruppe geplant, umgesetzt und reflektiert werden.¹⁰ Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Konzeptionierung sind die Lebens- und Glaubenserfahrungen des Kindes. Durch den Austausch mit Bezugspersonen und die Beobachtung der Elementarpädagog*innen wird es möglich, das kindliche Denken, Fühlen und Handeln wahrzunehmen und die Angebote entsprechend des Entwicklungsstandes des Kindes zu verwirklichen.

Auch durch die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie lässt sich religiöse Bildung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen begründen. Die Forschungsergebnisse von Piaget, Kohlberg, Goldman, Kuld und Oser können dafür Beispiele sein.¹¹

3. Religiöse Bildung als Teil des Bildungsauftrags!?

Die pädagogische Arbeit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen basiert auf den dafür vorgesehenen Grundlegendokumenten. Seitens des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sind einige Grundlegendokumente benannt, welche in einigen Bundesländern durch Vorgaben des Landes beziehungsweise der unterschiedlichen Träger ergänzt werden. Zu diesen in ganz Österreich geltenden Grundlegendokumenten zählt unter anderem der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*.

In diesem wird das Kind als ein kompetentes Individuum angesehen, welches eine neugierige und forschende Persönlichkeit auszeichnet. Es wird bekräftigt, dass das Kind durch die Wahrnehmung der Umwelt und den Austausch mit dieser sowie den darin befindenden Menschen, in besonderer Weise den Bezugspersonen, Kompetenzen und eine eigene Persönlichkeit entwickelt. Kompetenzen werden als notwendige Fähigkeiten beschrieben, die es dem Kind ermöglichen, in unterschiedlichen Situationen entsprechend zu handeln.

Die Aufgabe der*des Pädagog*in ist ebenfalls im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan festgehalten und wird wie folgt beschrieben:

„Pädagoginnen und Pädagogen treten in einem Klima der Wertschätzung und des Vertrauens mit Kindern in Beziehung und achten deren Bedürfnisse und Interessen. Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt ver-

10 Vgl. SCHWEITZER 2019 [Anm. 4], 11–14.

11 Vgl. MENDL, Hans: Religionsdidaktik Kompakt, München: Kösel-Verlag ⁶2018, 34–43.

füßbar zu machen.“¹² Sie „schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz, indem sie Kinder als aktiv und kompetent respektieren und wertschätzen. Auf diese Weise können Kinder Bildungsimpulse annehmen und ihr Lern- und Entwicklungspotenzial bestmöglich ausschöpfen.“¹³ Auf die Notwendigkeit entsprechender Kompetenzen wird explizit hingewiesen. Die Beziehungsfähigkeit und Sensibilität für die Ausdrucksformen des Kindes werden als Grundfähigkeiten beschrieben. Ergänzt wird dies durch den Hinweis, dass Elementarpädagog*innen über eine aktuelle, fachliche und forschungsbasierte Expertise in den Bereichen der Pädagogik, Psychologie und Soziologie verfügen müssen. Im Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität werden sowohl fachliche als auch pädagogische Kompetenzen benannt. Diese werden in die Bereiche Prozess-, Orientierungs- und Strukturqualität sowie das Qualitätsmanagement unterteilt.

Im Blick auf die Bildungsprozesse wird in den Prinzipien festgehalten, dass sich diese „an wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Entwicklung und Bildung von Kindern sowie an gesellschaftlichen Entwicklungen“¹⁴ orientieren. Auch die Notwendigkeit, diese auf „Aktualität und Relevanz für die Lebens- und Lernrealität von Kindern“¹⁵ zu überprüfen, wird angesprochen. Insgesamt gibt es zwölf Prinzipien. Jene, die in Bezug auf die Frage nach religiöser Bildung in elementarpädagogischen Einrichtungen von besonderem Interesse sind, werden im folgenden Absatz dargestellt.

Das *Prinzip der Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen* verdeutlicht, dass Bildungsangebote sich an der Gesamtpersönlichkeit des Kindes orientieren müssen. Dazu muss dem *Prinzip der Individualisierung* gefolgt werden, wodurch das Kind als einzigartige Persönlichkeit mit all seinen Bedürfnissen und Lernpotentialen wahrgenommen wird. Dadurch kann es gelingen dem *Prinzip der Lebensweltorientierung* zu entsprechen. Es wird davon ausgegangen, dass das Kind über „vielfältige, individuell unterschiedliche Lebens- und Lernerfahrungen“¹⁶ verfügt und es wird der Anspruch gestellt, dass Bildungsprozesse an diesen anschließen. Das *Prinzip der Inklusion und Diversität* macht auf die unterschiedlichen menschlichen Bedürfnisse innerhalb einer Gesellschaft aufmerksam und betont, dass es Begegnungsmöglichkeiten benötigt, um mit der Verschiedenar-

12 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG: Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungsreichrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009, in: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarpädagogik_Publikation_A4_WEB.pdf [abgerufen am 22.12.2023], 5.

13 EBD., 13.

14 EBD., 6.

15 EBD., 6.

16 EBD., 7.

tigkeit kompetent umzugehen. Einige Verschiedenheiten werden in diesem Zusammenhang erwähnt, wie beispielsweise die ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft. Spannend für den Bereich der religiösen Bildung ist, dass Weltanschauungen nicht erwähnt werden. Das nächste Prinzip schließt an diesen Gedanken an und macht deutlich, dass Menschen partizipative Kompetenzen benötigen, um an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu können und diese auch aktiv mitzugestalten. Dies wird im *Prinzip der Partizipation* festgehalten. Ein Prinzip, das bereits in den Aufgaben der Pädagog*innen angesprochen wurde, ist das *Prinzip der Sachrichtigkeit*. Wissen muss für das Kind inhaltlich und begrifflich korrekt sowie dem Entwicklungsstand entsprechend aufbereitet und vermittelt werden.

Ergänzend zu den Prinzipien wird in den Bildungsbereichen ein Bezugsrahmen für die pädagogische Praxis gezeichnet. Die Bildungsbereiche ergänzen einander, wodurch Angebote meist mehreren Bildungsbereichen zuzuordnen sind. Einerseits werden in den Bildungsbereichen pädagogische Handlungsfelder und andererseits kindliche Lernfelder aufgezeigt, welche die pädagogische Planung und Reflexion unterstützen sollen. Zudem sind sie als Qualitätssicherung für Bildungsprozesse zu verstehen. Als Ziel wird definiert, dass die Bildungsangebote das Kind bei der Aneignung der Welt unterstützen sollen. Durch Angebote in den sechs Bildungsbereichen, die 2009 definiert wurden, soll das sichergestellt werden.¹⁷

Wird der Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan mit einer religionspädagogischen - also einer auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen basierten - Brille gelesen, wird sichtbar, dass religiöse Bildung einen wichtigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrags leisten kann und vielleicht sogar muss. Deziert erwähnt wird dies allerdings nicht. Religiöse Bildung wird im Bildungsbereich Ethik und Gesellschaft lediglich als Option erwähnt.

Ein weiteres Grundlagendokument für elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen in Österreich ist der Leitfaden „Werte leben, Werte bilden. Wertebildung in der frühen Kindheit“. In diesem werden zentrale Werte, die im BildungsRahmenPlan benannt werden, mit Blick auf die elementarpädagogische Praxis dargestellt. In den Ausführungen über die Werte Toleranz und Offenheit wird der interreligiösen Bildung ein eigener Abschnitt gewidmet. Zentrale Grundhaltungen wie Offenheit, Achtung, Wertschätzung und „Religion sensibel wahrnehmen“¹⁸

17 Vgl. EBD., 4–30.

18 PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH: Werte leben, Werte bilden. Wertebildung in der frühen Kindheit, in https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Werteleben_Wertebilden_OEIF.pdf

werden benannt. Positiv zu erwähnen ist, dass es sich hierbei um eine Ergänzung des BildungsRahmenPlanes handelt und dass in dieser religiösen Bildung bedacht wird. Kritisch zu betrachten sind jedoch die Positionen und Formulierungen der fünf Ziele beziehungsweise Impulse. In den Ausführungen wird sichtbar beziehungsweise sogar klargestellt, dass grundsätzlich von einer „mehrheitlich christlich-jüdisch geprägten Kultur“¹⁹ ausgegangen wird. Das Kennenlernen „Andere Religionen, religiös geprägte Feste und Orte“²⁰ orientiert sich an der Konstellation der Kindergruppe.²¹ Dies muss in Bezug auf die weltanschaulich plurale Situation in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen kritisch hinterfragt werden.

Die Ziele, Haltungen und Prinzipien, die im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan und dem Leitfaden „Werte leben, Werte bilden. Wertebildung in der frühen Kindheit“ erwähnt werden, machen die Notwendigkeit eines religionssensiblen Handelns und entsprechenden Angeboten in der religiösen Bildung sichtbar. Daraus ergibt sich, dass Elementarpädagog*innen über entsprechende Kompetenzen verfügen müssen, um den aufgezeigten Bildungsauftrag erfüllen zu können.

Ein ähnlich ganzheitliches Verständnis von Bildung in elementaren Bildungseinrichtungen dürften auch die Herausgeber*innen des Religionspädagogischen BildungsRahmenPlans haben, welcher jedoch nicht zu den Grundlagendokumenten der österreichischen elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen gehört. Bereits im Vorwort von Kardinal Christoph Schönborn wird ausgedrückt, welche hohe Bedeutung religiöse Bildung in der frühkindlichen Entwicklung hat. Die (religions-)pädagogische Orientierung wird im ersten Kapitel beschrieben. Der Gedanke, dass das Kind und somit auch die pädagogische Arbeit maßgeblich von den gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst wird, wird hier bedacht. Dazu gehören auch die Lebensentwürfe der beteiligten Personen, welche wahr- und ernstgenommen werden müssen. Das elementare Anliegen religiöser Bildung ist es, das Kind bei der selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und solidarischen Selbstwerdung zu unterstützen, kurz die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu fördern. Das ‚authentische‘ Kind, das sich sicher, autonom und kompetent fühlt und sich als solches wahrnimmt, wird als Ziel der religiösen Bildung benannt. Um dieses Ziel zu erreichen, benötigt es eine entsprechende Grundhaltung und Kompetenz der Pädagog*innen sowie adäquate Bildungsangebote. In

19 EBD., 15.

20 EBD., 15.

21 Vgl. EBD., 15.

welcher Form dies gelingen kann, wird in den zehn Bildungsbereichen beschrieben. In jedem Bildungsbereich wird eine Begriffsdefinition präsentiert, die beim Kind zu fördernden Kompetenzen benennt, Impulse zur Didaktik und Methodik sowie der pädagogischen Haltung formuliert und auch den Aspekt der Bildungspartnerschaft erwähnt.²²

Der Religionspädagogische BildungsRahmenPlan geht von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis aus, orientiert sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Lebenswelt der christlichen Kinder und Pädagog*innen. Letzteres ergibt sich vermutlich daraus, dass dieses Dokument von zwei katholischen Trägern unter Einbezug des eigenen Leitbildes und Selbstverständnisses verfasst wurde. In Blick auf alle elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen muss dieses christliche Selbstverständnis kritisch hinterfragt werden. Dennoch kann der Religionspädagogische BildungsRahmenPlan als Orientierungspunkt für die Frage nach den Kompetenzanforderungen von Elementarpädagog*innen angesehen werden, da wichtige Aspekte benannt werden. Diese müssen jedoch mit Blick auf die weltanschaulich plurale Realität modifiziert werden.

4. Religionspädagogische Kompetenzen als Notwendigkeit zur Erfüllung des Bildungsauftrags

In den vorangegangenen Kapiteln wurde aufgezeigt, dass religiöse Bildung Teil des Bildungsauftrages ist und zur ganzheitlichen Entwicklung des Kindes beiträgt. Daraus ergibt sich der Anspruch, dass Elementarpädagog*innen über religionspädagogische Grundkompetenzen verfügen müssen, um den Bildungsauftrag, unabhängig von der Trägerschaft und persönlichen Positionen, erfüllen zu können und das Kind bestmöglich zu begleiten und zu fördern.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die Rahmenbedingungen und die daraus resultierenden Ansprüche an die Tätigkeitsfelder der Elementarpädagog*innen in den letzten Jahren stetig verändert haben und dies auch in Zukunft zu erwarten ist. Im Blick auf die Kompetenzanforderungen bedeutet dies, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den Ausbildungsformen, die mittlerweile sehr unterschiedlich sind, und den angewandten Kompetenzmodellen, somit auch den Lehrplänen beziehungsweise Curricula, notwendig ist. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf eines der wenigen Kompetenzmodelle, die es in der Religionspädagogik für den Bereich der Elementarpädagogik gibt. Es sticht dadurch hervor, dass essenzielle Kompetenzbereiche abgebildet und Aspekte

22 Vgl. ST. NIKOLAUS-KINDERTAGESHEIMSTIFTUNG, Wien & Caritas für Kinder und Jugendliche Linz (Hrsg.): Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Linz: Fachverlag UNSERE KINDER 2010, 9–57.

bedacht werden, die in anderen Modellen beziehungsweise Konzepten nicht abgebildet sind.

Entwickelt wurde dieses Kompetenzmodell von Dieter Miedza mit dem Ziel, grundlegende Kompetenzen „für den Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen“²³ zu benennen. Er verweist in seinen Ausführungen deutlich darauf, dass es sich hierbei nicht um ein „in der Ausbildung abzuarbeitendes religionspädagogisches Kompendium“²⁴ handelt, sondern die benannten Kompetenzen Teil eines Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesses sind. Dies bedeutet, dass Elementarpädagog*innen sowohl in der Aus- als auch Weiterbildung bei der Entwicklung dieser unterstützt und gefördert werden müssen.

Das Kompetenzmodell basiert auf vier Kompetenzanforderungen, welche das Ziel haben, dass die*der Pädagog*in dazu fähig ist

- „durch die Gestaltung von Raum, Zeit und Beziehungen Kindern [sic] in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und eine unbedingte gegenseitige Bejahung und Anerkennung erfahrbar werden zu lassen;
- Kindern die Entfaltung einer eigenen Religiosität zu ermöglichen und die dabei auftauchenden Fragen nach Gott, nach Jesus, nach Gut und Böse, nach gerecht und ungerecht, nach Sterben und Tod aus dem christlichen Glauben und den kirchlichen Lehrüberlieferungen zu beantworten;
- Kindern eine angemessene Begegnung mit biblischen und religiösen Geschichten, mit Brauchtum und Riten zu eröffnen und ihnen eine Beheimatung in ihrem Herkunftsglauben zu ermöglichen;
- Kindern in der und für die Begegnung mit anderen Konfessionen und Religionen das christliche Verständnis einer niemanden ausgrenzenden Gemeinschaft zu verdeutlichen und die konfessions- und religionsbedingten Differenzen altersentsprechend zu integrieren.“²⁵

Bereits hier erkennbar und kritisch zu betrachten ist die Fokussierung auf christlich geprägte Elementarpädagog*innen. Diese ist auch im weiteren Verlauf erkennbar und würde im Blick auf die pluralen Glaubens- und Weltansichten der Pädagog*innen eine Adaptierung benötigen. So könnte die zweite Kompetenzanforderung um weitere religiöse Ansichten erweitert werden und sich nicht auf

23 MIEDZA, Dieter: Zur Berufsrolle der Erzieherin, in: MÖLLNER, Reiner / SAJAK, Clauß Peter (Hrsg.): Religionspädagogik für Erzieherinnen. Ein ökumenisches Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer GmbH 2020, 20.

24 Ebd., 20.

25 MIEDZA, Dieter: Zur Berufsrolle der Erzieherin, 20-21, zitiert nach Miedza, Kompetent in religiöser Elementarpädagogik, 136.

den christlichen Glauben beschränken. Die dritte Kompetenzanforderung erscheint besonders spannend, da elementarpädagogische Bildungseinrichtungen zum Großteil von religiöser Diversität geprägte Orte sind. Durch die Anforderung, den Kindern „eine Beheimatung in ihrem Herkunftsglauben zu ermöglichen“, ergibt sich, dass religiös vielfältige Teams ein klar anzustrebendes Ziel sind. Auch in der vierten Kompetenzanforderung wird von einer*inem christlichen Pädagog*in und vermutlich auch christlichen Kindern ausgegangen. Zudem ist kritisch zu hinterfragen, ob die Formulierung „christliches Verständnis“ eine geeignete ist. Alternativ könnte hier von einer interreligiösen und menschenrechtsorientierten Perspektive ausgegangen und eine entsprechende Formulierung gewählt werden.

Aus den vier Kompetenzanforderungen ergeben sich zahlreiche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, welche zwei Grundkompetenzbereichen zugeordnet und in acht Grundkompetenzen unterteilt werden. Miedza unterscheidet zwischen den theologisch-didaktischen Grundkompetenzen und den personalen Grundkompetenzen, deren Zusammenspiel das Fundament für qualitatives (religions-)pädagogisches Tun ist. Die *theologisch-didaktischen Grundkompetenzen* setzen sich aus dem religiösen Grundwissen, dem religionskundlichen Orientierungswissen, dem didaktischen Vermittlungswissen und dem methodischen Gestaltungswissen zusammen. Auch hier ist wieder erkennbar, dass Miedza von christlichen Elementarpädagog*innen ausgeht und eine Übertragung in eine multireligiöse Bildungslandschaft zu empfehlen ist. Im Bereich des *religiösen Grundwissens* werden Fähigkeiten benannt, wie beispielsweise die Frage nach Gott und christliche Glaubenswahrheiten beantworten zu können, zentrale Aussagen der Bezugsreligion zu kennen sowie fachliche und exegetische Kenntnisse zu besitzen. Zu diesen gehört auch die Vertrautheit mit Symbolen, Gebetsformen und weitere Ausdrucksweisen des Glaubens. Trotz der Fokussierung auf christliche Pädagog*innen, wird im Kompetenzmodell die bereits beschriebene religiöse Pluralität unserer Gesellschaft bedacht. Dies zeigt unter anderem die Grundkompetenz des *religionskundlichen Orientierungswissens*. Diese beinhaltet die Forderung, dass Pädagog*innen über Grundwissen hinsichtlich zentraler Schriften, Gottesbilder und Glaubensansichten der unterschiedlichen Religionen und deren Alltagsbedeutung beziehungsweise daraus resultierenden ethischen Ansprüchen verfügen. Diese Grundkompetenz erscheint besonders in Bezug auf religionssensible und interreligiöse Bildung als außerordentlich bedeutsam. Die beiden ersten Grundkompetenzen machen deutlich, dass pädagogische Angebote im Bereich der religiösen Bildung eine theologische und religionswissenschaftliche Auseinandersetzung benötigen. Für die Planung und Umsetzung die-

ser Angebote sind die folgenden beiden Grundkompetenzen zentral. Wie bereits erwähnt, müssen diese entsprechend des Entwicklungsstandes des Kindes konzipiert werden. Dazu benötigen Pädagog*innen ein *didaktisches Vermittlungswissen*, zu dem der angemessene Umgang mit didaktischen Prinzipien der Elementarpädagogik gehört. Ebenfalls müssen Strukturelemente einer didaktischen Analyse bekannt sein und angewandt werden. Dazu zählt beispielsweise die Einschätzung von institutionellen und räumlichen Bedingungen. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse werden in weiterer Folge das didaktische und methodische Angebot beziehungsweise Handeln der*des Pädagog*in geplant. Hierfür benötigt es die Grundkompetenz des *methodischen Gestaltungswissens*.

Der zweite Grundkompetenzbereich umfasst wiederum vier Grundkompetenzen, welche die *personalen Grundkompetenzen* ergeben. Dazu gehört eine *Selbstreflexionskompetenz*, welche es möglich macht, die eigene (Nicht-)Religiosität auszudrücken, zu kommunizieren und als Norm für das eigene (religions-)pädagogische Handeln zu erkennen. Wesentlich für diese Kompetenz ist zudem zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu unterscheiden und eine wertschätzende Feedbackkultur zu leben. Dieser bedarf es unter anderem auch für den (inter-)religiösen Dialog mit den Kindern, im Team und mit den Bezugspersonen der Kinder. Dafür ist eine sogenannte *Innovationskompetenz* erforderlich, welche der*dem Pädagog*in ermöglicht, Vielfalt wahrzunehmen und bereits bestehende Strategien und Konzepte entsprechend weiterzuentwickeln. Eine zentrale Kompetenz in der pädagogischen Profession ist die Fähigkeit mit dem Kind, seinen Bezugspersonen, aber auch Kolleg*innen und weiteren Bildungspartner*innen in Beziehung zu treten. Die *Beziehungskompetenz* ermöglicht das Wahrnehmen der (religiösen) Bedürfnisse, Erfahrungen und Fragen. Wertschätzung, Verlässlichkeit und Offenheit sowie die Kenntnis über das Anwenden von Formen der Beobachtung sind dazu unabdingbar. Erst dann ist es möglich, den Ansprüchen der Pädagogik gerecht zu werden und das Kind in der Entwicklung seiner Persönlichkeit ganzheitlich zu unterstützen. Die letzte Grundkompetenz bezieht sich auf die Übertragung der zuvor genannten Grundkompetenzen. *Handlungskompetenz* meint somit, dass „die genannten Kompetenzen bezogen auf gegenwärtige und zukünftige Situationen und Erfordernisse“²⁶ bedacht und im pädagogischen Alltag angewandt werden. Die genannten Grundkompetenzen weisen somit eine Affinität auf, das bedeutet, dass sie in Bezug auf- und zueinander zu verstehen sind.²⁷

26 MIEDZA 2020 [Anm. 23], 22.

27 Vgl. EBD., 13–28.

5. Kompetenzanforderungen auf Grundlage der BildungsRahmenPläne

Aus den Anforderungen der BildungsRahmenPläne lassen sich Kompetenzanforderungen herauslesen, die nun dem Kompetenzmodell von Dieter Miedza zugeordnet werden. Die Ausführungen des Religionspädagogischen BildungsRahmenPlans werden in der vorliegenden Darstellung im Blick auf einen weltanschaulich plurale Bildungskontext bezogen und entsprechend formuliert. Eine detaillierte Kompetenzanalyse des Religionspädagogischen BildungsRahmenPlans fand bereits im Zuge einer Masterarbeit²⁸ statt. Im folgenden Kapitel werden diese Ergebnisse nun zusammengefasst, auf die oben genannte Perspektive adaptiert und durch Kompetenzen, die im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan im Zusammenhang mit religiöser Bildung stehen, ergänzt. Die Zuordnung zu einzelnen Grundkompetenzen ist nur bedingt möglich, da Teilkompetenzen meist mehreren Grundkompetenzen zugeordnet werden können. Die folgenden Ausführungen stellen einen Versuch dar.

Wie bereits erwähnt, wird sowohl im Kompetenzmodell von Miedza als auch im Religionspädagogischen BildungsRahmenPlan von christlichen Elementarpädagog*innen ausgegangen. Die folgende Darstellung versucht die Kompetenzanforderungen unabhängig von der Weltanschauung der*des Elementarpädagog*in zu formulieren. Aus diesem Grund werden die ersten beiden Kompetenzbereiche nach Miedza im Folgenden zusammengedacht.

Im Kompetenzbereich *religiöses Grundwissen* und *religionskundliches Orientierungswissen* wird benannt, dass ein*e Elementarpädagog*in dazu fähig sein muss, zentrale Begriffe, wenn vorhanden in der Bezugsreligion sowie der in der Gruppe vorhandenen Religionen, zu definieren. Ebenso muss sie*er über Grundwissen hinsichtlich Symbole, Bauwerke, Traditionen und Glaubensvorbilder in diesen Religionen verfügen. In Zusammenhang damit steht die Forderung nach theologischem und exegetischem Grundwissen wie die Kenntnis über unterschiedliche Ausdrucksformen der Spiritualität. Dadurch sollte es ihr*ihm auch möglich sein, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen beziehungsweise Glaubensanschauungen wahrzunehmen. Sie*er benötigt zudem Wissen über wichtige Aspekte im Bereich der Wertebildung, welche im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan sehr ausführlich angesprochen wird und im Bereich der Kompetenzanforderungen viele Parallelen zu jenen im Religionspädagogischen BildungsRahmenPlan aufweist. Im Zuge der Wertebildung könn-

ten auch Kinderrechte thematisiert werden. Auch hier benötigt es wieder Wissen und gleichzeitig die Bereitschaft, diese in der pädagogischen Arbeit anzuwenden und einzufordern.

Im Blick auf die Planung religiöser beziehungsweise religionssensibler Bildungsangebote stehen die beiden beziehungsweise drei weiteren Kompetenzbereiche im Bereich theologisch-didaktischer Grundkompetenzen in engem Zusammenhang. Im Zuge des Analyseprozesses wurde deutlich, dass einige Kompetenzen weder dem *didaktischen Vermittlungswissen* noch dem *methodischen Gestaltungswissen* zugeordnet werden können. Daraus ergibt sich die Empfehlung, das Modell durch die Grundkompetenz des *religionspädagogischen Grundwissens* zu ergänzen. Die Anforderungen im Bereich dieser drei Grundkompetenzen ist sehr hoch. Es sei erwähnt, dass folgend nur ein Bruchteil präsentiert wird. Eine wesentliche Kompetenz ist, dass die*der Elementarpädagog*in erkennt, dass religiöse und religionssensible Bildung die Entwicklung des Kindes fördert. Sie*er praktiziert religiöse und religionssensible Bildung somit auf Grundlage aktueller wissenschaftlicher Forschungen und ihrem*seinen Bildungsauftrag. In weiterer Folge muss sie*er dazu fähig sein, entsprechende Angebote zu konzipieren, zu begründen, umzusetzen, zu reflektieren und zu dokumentieren. Damit dies gelingt, muss sie*er über Grundwissen im Bereich der pädagogischen Entwicklungspsychologie und bildungswissenschaftlichen Disziplinen verfügen, wie beispielsweise der Religionspädagogik, Religionsdidaktik und Religionssoziologie. An dieser Stelle sei erwähnt, dass vor allem bei den zuletzt genannten Disziplinen, ein diversitätssensibler Blick notwendig ist. So beinhaltet das Wissen im Bereich der Religionspädagogik selbstverständlich auch Konzepte des interreligiösen Lernens. Ebenso entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen ist das Wissen über die Lebenswirklichkeit des Kindes. Nicht nur das Bewusstsein dessen ist eine notwendige Teilkompetenz, sondern auch die Fähigkeit und das Interesse mit Bildungspartner*innen, wie den Eltern, darüber ins Gespräch zu kommen. Erst dann wird es möglich sein, das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit wahrzunehmen und es entsprechend zu fördern, zu begleiten und zu verstehen. Eine weitere entscheidende und in beiden BildungsRahmenPlänen angesprochene Kompetenz ist, dass die*der Elementarpädagog*in wechselseitige Lernprozesse zwischen dem Kind und seiner Umwelt, beispielsweise den Eltern, dem pädagogischen Personal und weiteren Bildungspartner*innen, fördert und Begegnungsmöglichkeiten schafft. Grundlage für all diese Kompetenzen ist, dass ihr*ihm die BildungsRahmenPläne und weitere Grundlegendokumente bekannt sind und sie*er diese als Grundlage für den Bildungsauftrag und die daraus resultierende pädagogische Arbeit anerkennt und entsprechend agiert. Dazu

benötigt es das Bewusstsein, dass stetige Fort- und Weiterbildung notwendig ist und das zur Erfüllung des Bildungsauftrages beiträgt.

In den BildungsRahmenPlänen werden auch zahlreiche personale Grundkompetenzen erwähnt. Sowohl im Bundesländerübergreifenden als auch Religionspädagogischen BildungsRahmenPlan wird der *Beziehungskompetenz* der Elementarpädagog*innen eine zentrale Rolle zugeschrieben. Beide fordern eine Grundhaltung, in der das Kind als kompetent wahrgenommen wird. Der Religionspädagogische BildungsRahmenPlan macht zudem darauf aufmerksam, dass das Kind religionsbegabt und deswegen eine religionsensible Haltung seitens der Pädagog*innen nötig ist. Sie*er sollte dazu fähig sein, das Staunen, Fragen sowie die Bedürfnisse und das Interesse des Kindes ernst und wahrzunehmen und es als Grundlage für Bildungsangebote im Bereich der religiösen Bildung zu betrachten. Diese Teilkompetenz lässt sich in viele weitere Teilkompetenzen unterteilen, wie beispielsweise, dass die*der Elementarpädagog*in Interesse an religiösen Ausdrucksformen des Kindes zeigt, das Sozialverhalten der Kinder beobachtet und Ansichten, Meinungen und Standpunkt akzeptiert und wertschätzt. Durch das Anwenden dieser und weiterer Kompetenzen gelingt es, dass eine Atmosphäre geschaffen wird, in der das Kind sich beschützt und geborgen fühlt.

Die Analyse bestätigt, dass Elementarpädagog*innen im Kompetenzbereich *Selbstreflexionskompetenz* die Bereitschaft benötigen, sich mit der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiografie auseinanderzusetzen. Dazu gehört unter anderem die regelmäßige Überprüfung von eigenen Wertorientierungen, religiösen Haltungen beziehungsweise Erfahrungen, spirituellen Praktiken, Ängsten, Konflikten und Erwartungen, da diese die pädagogische Haltung beeinflussen können und nicht in die pädagogische Arbeit übertragen werden sollen. Diese Reflexion sowie die fachlich und wissenschaftlich fundierte Vorbereitung werden ebenfalls als eine Teilkompetenz beschrieben. Die*der Elementarpädagog*in nimmt in Bildungsprozessen eine begleitende Rolle ein und wahrt zugleich eine angemessene Distanz. Ziel dieser Bildungsangebote ist das ‚authentische Kind‘, welches immer im Mittelpunkt aller Überlegungen steht.

Elementarpädagog*innen benötigen zudem *Innovationskompetenz*, damit sie ihre Bildungsangebote, hinsichtlich aktueller und immer wieder wandelender Entwicklungen und Veränderungen, adaptieren können. Dazu zählt auch die Fähigkeit, Leitbilder und Konzeptionen, in denen das sichtbar wird, zu entwerfen und regelmäßig zu überarbeiten. Auch hier können Fort- und Weiterbildung unterstützend wirken, da wissenschaftliche Erkenntnisse kennengelernt und ergebnisoffene Denkprozesse angeregt werden.

Die Handlungskompetenz ist Voraussetzung dafür, dass die*der Elementarpädagog*innen nicht nur über die bereits genannten und viele weiteren Grund- und Teilkompetenzen verfügt, sondern diese auch anwendet. Dazu gehört beispielsweise, dass im pädagogischen Alltag eine religionsensible Haltung gelebt wird. Sie*er ist zudem dazu fähig, einen Austausch und Dialog zwischen den Kindern und ihren Lebenswelten zu schaffen, wodurch soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen des Kindes gefördert werden.

6. Fazit

Am Beginn des Artikels wurde aufgezeigt, dass religiöse Bildung einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung des Kindes leistet. Dies wird in den Bildungsrahmenplänen unterschiedlich dargestellt. Werden die darin enthaltenden Ziele, Prinzipien und Anliegen ernst genommen, muss religiöse und religionsensible Bildung jedoch mitgedacht werden. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Überarbeitung der Grundlagendokumente. Insbesondere müssen wissenschaftliche Erkenntnisse im Bereich der religionssensiblen, religiösen und interreligiösen Bildung eingearbeitet werden.

Doch auch die aktuellen Versionen der Grundlagendokumente zeigen die Notwendigkeit von religionspädagogischen Grundkompetenzen auf. Ausgehend vom Bildungsauftrag und religionspädagogischen Dokumenten wurde der Versuch unternommen, Grund- und Teilkompetenzen zu formulieren, welche die Elementarpädagog*innen dazu befähigen, diesen zu erfüllen und kindgerechte Bildungsangebote zu setzen. Offen bleibt jedoch die Frage, wie Elementarpädagog*innen diese erwerben und in welcher Form dieser Bildungs- und Entwicklungsprozess in der Aus- und Weiterbildung visiert und gefördert wird.

Desirée Fleischhacker

Jugend – Rap – Gott

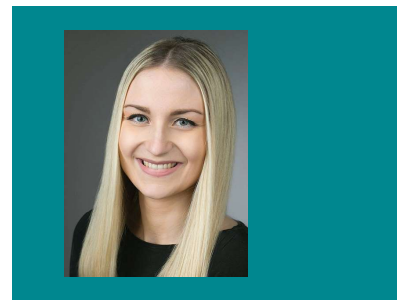
Eine innovative Synthese für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II

Masterarbeit an der Universität Wien

Die Autorin

Desirée Fleischhacker, BEd MEd, MS-Lehrerin

Desirée Fleischhacker, BEd MEd
Mittelschule Zurndorf
Mühlgasse 42
A-2424 Zurndorf
e-mail: desiree.fleischhacker@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6794-7297>



Jugend – Rap – Gott

Eine innovative Synthese für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II

Masterarbeit an der Universität Wien

Abstract

Die Masterarbeit Jugend – Rap – Gott zielt auf die Skizzierung einer postmodernen, popkulturellen, innovativen Synthese für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II, die sich primär durch die Verknüpfung der Thematik Gott, des Genres Rap und des Konzepts der Jugendtheologie auszeichnet. Die Masterarbeit beschäftigt sich gemäß der Methode der hermeneutischen Literaturarbeit mit den theoretischen Grundlagen der Aspekte Gott, Rap und Jugendtheologie. Dies ermöglicht es schließlich, ausgewählte deutschsprachige Raptracks des 21. Jhdt. auf die in ihnen existenten religiösen Motive hin empirisch zu analysieren sowie exemplarische Unterrichtsentwürfe abzubilden.

Schlagworte

Religionsunterricht – Gottesvorstellungen – Rap – Jugendtheologie – Sekundarstufe II

Youth – Rap – God

An innovative synthesis for religious education at upper secondary level

Master Thesis

Abstract

The master's thesis Youth – Rap – God aims to outline a postmodern, pop-cultural, innovative synthesis for religious education at upper secondary level, which is primarily characterized by the combination of the topic of God, the rap genre and the youth theology concept. Applying the method of hermeneutic literature work, the master's thesis deals with the theoretical basics of the aspects of God, rap and youth theology. This finally makes it possible to empirically analyze selected German-language rap tracks of the 21st century with regard to the religious motives that exist in them, as well as depict exemplary lesson plans.

Keywords

religious education – ideas of God – rap – youth theology – upper secondary level

Doch bevor ich geh´, bitte Gott, vergib mir meine Sünden“¹ – Diese Worte stammen nicht aus der Heiligen Schrift, aus einem Gebetstext oder von einem*r Theolog*in, sondern von Sido, einem Künstler aus dem Genre Rap, das u.a. die Lebenswelt der heutigen Schüler*innen prägt. Dieses Zitat stellt allerdings keine Ausnahme dar, wie die Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* zu verdeutlichen vermag.

1. Forschungsvorhaben

Die Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott. Eine innovative Synthese für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II*, als deren Zielgruppe Schüler*innen der Sekundarstufe II, die den Religionsunterricht besuchen, ausgewiesen werden können, impliziert bereits im Titel die drei signifikanten Forschungsfelder: 1. Gottesfrage, 2. Genre Rap, 3. Konzept der Jugendtheologie. Diese innovative Synthese spiegelt sich auch explizit in der Forschungsfrage wider: Wie lassen sich ausgewählte deutschsprachige Raptracks des 21. Jahrhunderts bezüglich deren implizierten Gottesvorstellungen im Religionsunterricht der Sekundarstufe II mit dem Konzept der Jugendtheologie einsetzen? Die Kombination der drei Forschungsfelder in Theorie und Praxis bildet demzufolge das übergeordnete Ziel der Masterarbeit.

2. Aufbau und methodische Vorgehensweise

Die Masterarbeit gliedert sich in drei Kapitel:

Im 1. Teil gilt es gemäß der Methode der ‚klassischen‘, hermeneutischen Literaturarbeit, einen theoretischen Überblick über die Gottesvorstellungen im Christentum sowie im Jugendalter zu generieren.

Die Arbeit mit dieser Methode wird im 2. Teil fortgeführt, um das Genre Rap theoretisch abzubilden. Der 2. Abschnitt impliziert zudem die Begründung der Auswahl der 43 Raptracks, welche durch die Selektion auf der Ebene der Künstler*innen mithilfe der Herausfilterung der TOP 15 der erfolgreichsten Deutschrapper*innen sowie durch die Selektion nach dem religiösen Potenzial der Raptracks mithilfe eines Suchalgorithmus ausgewählt wurden. Es erfolgt letztlich die primär religionswissenschaftlich fundierte, empirische Liedtextanalyse.

Der 3. Teil widmet sich im Anschluss an die Erläuterung des Konzepts der Jugendtheologie als Theologie *von*, *für* und *mit* Jugendliche(n) der Skizzierung

1 Sido: Mein Testament (2006), in: <https://www.youtube.com/watch?v=sdf3Ejxenlo> [abgerufen am 28.12.2023], 0:34–0:37.

von zwei exemplarischen Unterrichtsentwürfen, welche die Kombination der drei Forschungsfelder differenziert und praktisch umsetzen.

3. Ausgewählte Ergebnisse²

1. Die Pluralität der Gottesvorstellungen ist für die Heilige Schrift, für die heutige, postmoderne Zeit sowie für die Gotteskonzepte der Schüler*innen als konstitutiv einzustufen. Gott ist demzufolge nicht allgemein zu definieren, sondern lediglich subjektiv zu beschreiben – ein Aspekt, der im unterrichtlichen Kontext berücksichtigt werden muss.
2. Die gegenwärtige Zeit impliziert eine gewisse Skepsis in Bezug auf Gott, die aus dem Atheismus bzw. der Religionskritik, der Dichotomie Schöpfung vs. Evolutionstheorie sowie der Theodizeefrage resultiert. Dies korrespondiert mit den Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens von Jugendlichen nach K. E. Nipkow,³ dessen Studienergebnisse aus dem Jahr 1987 bis heute präsent und zeitgemäß sind, wobei in der heutigen, postmodernen Zeit nicht mehr die Theodizeefrage, sondern die Ambivalenz Religion vs. Naturwissenschaften die zentrale Einbruchstelle verkörpert.
3. Im Bereich der Sekundarstufe II ist v.a. die Perspektive des Deismus dominant.⁴ Dies ist allerdings nicht für alle Schüler*innen zu behaupten, sondern es ist wahrscheinlicher, dass in *einer* Klasse *diverse* Stufen – oder postmodern gesagt: diverse Stile bzw. Typen – der religiösen Entwicklung parallel existieren. Im Zusammenhang damit steht die Genese eines neuen Deismus von Jugendlichen, der sich durch die Vorstellung eines deistischen, abstrakten Gottes, der sich aus der Welt zurückzieht und gleichzeitig als personaler Gott jede*n Einzelne*n individuell unterstützt, auszeichnet.⁵
4. Die religionspädagogischen Studien von Möller und Maull⁶ sowie die Ergebnisse der Liedtextanalyse bieten weitere wichtige Erkenntnisse für die Masterarbeit:

2 Vgl. FLEISCHHACKER, Desirée: Jugend – Rap – Gott. Eine innovative Synthese für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Wien 2023 (= Masterarbeit Universität Wien), 86–91.

3 Vgl. NIPKOW, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München: Kaiser 1987, 52–75.

4 Vgl. OSER, Fritz / GMÜNDER, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus ²1988, 80, 85–87; vgl. BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ²2016, 61.

5 Vgl. BÜTTNER / DIETERICH 2016 [Anm. 4], 170.

6 Vgl. MAULL, Ibtissame Yasmine: Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 130–152; vgl. MÖLLER, Karina: Oberstufenschülerinnen und -schüler reflektieren ihr Gottesbild, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / RIEGEL, Ulrich (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Stuttgart: Calwer 2011 (= Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband), 205–213.

- Es lässt sich sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den Rapper*innen eine Prädominanz der Vorstellung eines guten Gottes nachweisen. Die negative Gotteskonzeption beschränkt sich bei den Jugendlichen auf Gott als Richter sowie auf die Theodizeefrage. In den Raptracks werden diese Konzepte um den feindlichen, selektierenden und angsteinflößenden Gott ergänzt.
 - Die Konzepte von Gott als Schöpfer und der Trinität bilden periphere Aspekte.
 - Die Gründe für die Skepsis in Bezug auf Gott korrelieren mit den Einbruchstellen von K. E. Nipkow, wobei sich in den Raptracks lediglich die Theodizeefrage sowie die Gottes-/Religionskritik nachweisen lässt. Die zentrale Einbruchstelle Religion vs. Naturwissenschaften ist in den Raptracks nicht explizit erwähnt.
 - Die Pluralität der Gottesvorstellungen kann letztlich auch für die Raptracks des 21. Jahrhunderts als konstitutiv eingestuft werden.
5. Die Einzeltextanalyse verdeutlicht, dass sich der Raptrack *Danke* von Sido aus dem Jahr 2008,⁷ der im Fokus der Liedtextanalyse steht, für den Einsatz im Religionsunterricht der Sekundarstufe II als adäquat erweist. Der Raptrack ist FSK-konform und inkludiert eine Vielzahl von Gotteskonzepten, wie die Analyse explizit verdeutlicht.
6. Das Konzept der Jugendtheologie⁸ bietet zahlreiche Umsetzungsalternativen bzw. Varianten, die an die jeweilige Schüler*innengruppe angepasst werden können. Diese resultieren allerdings nicht nur aus der Möglichkeit der unterschiedlichen Anordnung bzw. Reihenfolge der Ebenen der Theologie *von*, *für* und *mit* Jugendliche(n), sondern auch aus der grundsätzlichen Medien- und Methodenoffenheit des Konzepts.⁹ Es gilt daher, die Praxisbeispiele, die in der Masterarbeit abgebildet sind, nicht nur aufzugreifen, sondern für den spezifischen Einsatz im Unterricht situations-, themen-, zeit- und zielgruppenadäquat zu adaptieren bzw. zu modifizieren. Somit lässt sich deutlich zeigen, dass die Synthese der drei Forschungsfelder für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch realisierbar ist.¹⁰

7 Vgl. SIDO: Danke (2008), in: <https://www.youtube.com/watch?v=Kz-AZfdPjuA> [abgerufen am 28.12.2023].

8 Vgl. z.B. SCHLAG, Thomas / SCHWEITZER, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2011.

9 Vgl. DIETERICH, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm, in: DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart: Calwer 2012, 31–50.

10 Vgl. FLEISCHHACKER 2023 [Anm. 2], 78-85.

Astrid Panzer

Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) in Österreich

Herausforderungen und Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität in dialogischen Settings

Masterarbeit an der Universität Wien

Die Autorin

Astrid Panzer MEd, AHS-Religionslehrerin

Astrid Panzer

e-mail: astridkatzensteiner@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-5355-5623>



Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) in Österreich

Herausforderungen und Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität in dialogischen Settings

Masterarbeit an der Universität Wien

Abstract

Der monokonfessionelle Religionsunterricht steht seit geraumer Zeit unter Druck, da er die Phänomene der Pluralität und Säkularität weitgehend ignoriert. Eine alternative Form des Religionsunterrichts, der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht, erkennt die Vielfalt als Chance an. Allerdings stehen Religionslehrerinnen und Religionslehrer vor Herausforderungen, da ihnen oft die erforderlichen Kompetenzen für dialogische Unterrichtssituationen fehlen. Diese Masterarbeit untersucht die Professionalität der Lehrkräfte und die damit verbundenen Herausforderungen und Anforderungen in gemischt-konfessionellen Lerngruppen.

Schlagworte

zukunftsfähiger Religionsunterricht – dk:RU – Ausbildung Religionslehrkräfte – konfessionell-kooperativ

The Dialogical-Confessional Religious Education in Austria

Challenges and Requirements for Teacher Professionalism in Dialogical Settings

Master Thesis

Abstract

While society today experiences religious pluralization and secularization, religious education remains predominantly organized in a mono-confessional manner, which raises concerns. Austria presents an alternative approach to religious education known as dk:RU (confessional cooperation in religious education), which views religious diversity as an educational opportunity. However, insufficient attention has been given to the significant challenges faced by teachers and the required professional competencies in this context. Hence, this master thesis concentrates on teacher professionalism, the associated challenges, and the necessary qualifications for teaching mixed-denominational learning groups.

Keywords

sustainable religious education – dk:RU – teaching method – teacher education – confessional cooperation

Ausgangslage

Die konfessionsgebundene Organisation des Religionsunterrichts in Österreich wird durch gesellschaftspolitische und innerkirchliche Herausforderungen zunehmend schwieriger zu legitimieren: Durch die Pluralität in der Gesellschaft, die auch durch eine Vielfalt an Religionen in der Schule sichtbar wird, bedarf es eines Religionsunterrichts, der gerade nicht in Isolation von anderen Religionen/Konfessionen stattfindet. Stattdessen wird eine Organisationsform benötigt, die einen Austausch auf Augenhöhe anbietet und somit ein Gespräch *mit* Menschen anderer Religionen ermöglicht. Zusätzlich sinkt die Anzahl jener Schülerinnen und Schüler, die eine religiöse Sozialisierung aufweisen, welche zu Entkonfessionalisierungsprozessen und dem Verblässen konfessioneller Konturen führt. Diese Problematiken führen dazu, dass der monokonfessionelle Religionsunterricht wenig zukunftsfähig scheint und es einer Form des Religionsunterrichts bedarf, der auf diese religionssoziologischen Veränderungen eingeht, um religiöse Bildung an Schulen zu gewährleisten.¹ Eine Möglichkeit für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht bietet der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU), in welchem Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher christlicher Konfessionen in gemischt-konfessionellen Lerngruppen unterrichtet werden.

1. Forschungsvorhaben

Da der dk:RU Lehrpersonen oftmals vor stetige Herausforderungen stellt, die sich speziell in Bezug auf fachliche Lücken, Zusammenschau der Lehrpläne sowie nichtvorhandenes Unterrichtsmaterial zeigen, ist die Grundfrage der Untersuchung, mit welchen didaktischen und fachlichen Anforderungen und Herausforderungen Lehrpersonen hinsichtlich Professionalisierung in dialogischen Lehrsettings konfrontiert sind.

2. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile. Im ersten Teil werden Informationen zum dk:RU präsentiert. Hierbei werden die dahinterliegenden Grundprinzipien und Ziele erläutert sowie theoretische Hintergründe und pädagogische Konzepte diskutiert. Es werden auch verschiedenste Problematiken vorgestellt, die mit einem Unterricht in einer gemischt-konfessionellen Klasse einhergehen. Im zweiten Teil werden empirische Untersuchungen zu den zwei Modellen des dk:RU in Österreich vorgestellt. Dabei werden quantitative und qualitative Forschungsele-

¹ Vgl. DELLEN, Alexander van: Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig?, in: Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016), 153-172.

mente analysiert, um die Effektivität der Modelle zu bewerten. Anhand der empirischen Befunde werden praktische Implikationen diskutiert und erforderliche Kompetenzen in interkonfessionellen und interreligiösen Lehrsettings vorgestellt. Im dritten Teil der Arbeit liegt der Fokus auf der Professionalität der Lehrpersonen im dk:RU, basierend auf didaktischen Leitlinien.

3. Ausgewählte Ergebnisse²

Da die letzten Jahre und Jahrzehnte von einer zunehmenden religiösen Pluralität geprägt sind, haben sich auch die Anforderungen für Religionslehrer und Religionslehrerinnen verändert. Inzwischen reicht es nicht mehr, lediglich Expertise über die eigene Konfession zu verfügen, hingegen soll die fachliche Kompetenz wesentlich davon bestimmt sein, Antworten in Bezug auf Fragen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen geben zu können sowie zur Fähigkeit der Perspektivenübernahme. Für den Unterricht in gemischt-konfessionellen Lerngruppen benötigt es eine Vielzahl an relevanten Kompetenzen. Zur Verdeutlichung werden einige wenige vorgestellt.

Wahrnehmungskompetenz ist eine wesentliche Fähigkeit, über welche Religionslehrpersonen verfügen müssen. Wenn man andere Konfessionen, Religionen und deren Abläufe möglichst ohne persönliche Vorannahmen aktiv wahrnimmt, dann ist eine feinfühligere Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität möglich. Um die Wahrnehmungskompetenz zu entwickeln, benötigt es aber Vorkenntnisse zu anderen Religionen und Konfessionen. Damit ist diese Kompetenz immer an bestimmtes Wissen geknüpft und kann nicht gesondert erworben werden.

Durch den Erwerb von Erklärungswissen beschränkt sich der Unterricht nicht auf ein schematisches Abarbeiten konfessioneller Gemeinsamkeiten und Spezifika, sondern ermöglicht die Herausarbeitung des besonderen Christlichen. Erklärungswissen befähigt Lehrpersonen dahingehend, dass die Entscheidung, ob konfessionelle Sichtweisen komplementär, kontrastiv oder überlagernd eingebracht werden, kompetent getroffen wird und dass ausgewählte Lernarrangements bei den Schülerinnen und Schülern einen Perspektivenwechsel hervorruft.

Aufgrund religiöser Pluralität wird zudem auch eine Urteilskompetenz benötigt, um problematische Forderungen unterschiedlicher Weltanschauungen wahrzunehmen. Damit sind speziell fundamentalistische Tendenzen sowie Ansprüche von Konfessionen und Religionen in Verbindung mit Politik gemeint, die sich

² Vgl. dazu KATZENSTEINER, Astrid: Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) in Österreich – Herausforderungen und Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrprofessionalität in dialogischen Settings, Wien 2022 (= Masterarbeit Universität Wien), 43-67.

negativ auf ein gemeinsames Zusammenleben auswirken und die Wahrung von Grundprinzipien der Demokratie nicht achten.

Die Lernform des Perspektivenwechsels eignet sich besonders für den dk:RU, da diese Form verschiedene religiöse Perspektiven einzunehmen und zu verstehen gerecht wird. Besonders zentral für diese Lernform sind Begriffe wie *Multiperspektivität*, *Komplementarität*, *Kontroversität* sowie *Positionalität*.

Multiperspektivität, und damit die Betrachtung eines Themas aus verschiedenen Blickwinkeln oder Standpunkten, ist in einem dk:RU deshalb wichtig, da sie den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die Vielfalt der religiösen Überzeugungen zu erkunden und zu verstehen. Indem sie verschiedene Perspektiven einnehmen, können die Schülerinnen und Schüler ihre eigene religiöse Identität reflektieren, Vorurteile abbauen und empathisch auf die Sichtweisen von Mitschülerinnen und Mitschüler eingehen.

Zusätzlich sollte ein dk:RU immer die Ergänzung und Zusammenarbeit zwischen verschiedenen religiösen Traditionen betonen. Durch *Komplementarität* wird verdeutlicht, dass verschiedene Konfessionen und religiöse Überzeugungen ihre einzigartigen Beiträge und Perspektiven in den Dialog einbringen. Das Ziel von Komplementarität besteht nicht darin, über konfessionelle Besonderheiten zu sprechen, um Unterschiede hervorzuheben, sondern vielmehr darin, neue Möglichkeiten des Lernens zu schaffen, um ein besseres Verständnis des Kerns der christlichen Gottesrede zu erlangen. Daher sollen die konfessionellen Positionen einander nicht ausschließen, sondern sie sollen in einer inklusiven Komplementarität betrachtet werden, um den Lernenden einen didaktischen Mehrwert zu bieten. Denn der Kern der konfessionellen Bindung soll immer mit den Fragen nach Gott verbunden sein und nicht oberflächlich mit den spezifischen Merkmalen der Konfessionen umgehen.

Kontroversität ist die beste Voraussetzung für religiöse Lernprozesse, da sie die Schülerinnen und Schüler dazu herausfordert, ihre eigenen Überzeugungen zu hinterfragen, alternative Standpunkte zu betrachten und kritisch zu denken. Kontroversität kann entstehen, wenn religiöse Inhalte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und eine Verknüpfung von Standpunkten angestrebt wird. Kontroversität kann auf mehreren Ebenen geschehen: innerhalb der Lerngruppe, zwischen der Lerngruppe und dem Thema, zwischen unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven sowie zwischen den verschiedenen Individuen. Es ist jedoch nicht möglich, jede Differenz produktiv und fruchtbar zu gestalten.

Perspektivenverschränkendes Lernen hat das Ziel, den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, einen eigenen religiösen Standpunkt einzunehmen. *Positionalität* bedeutet, dass eine Vielfalt von Standpunkten kritisch und konstruktiv miteinander in Dialog treten und in Beziehung gesetzt werden können. Die Fähigkeit, Standpunkte einzunehmen, setzt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Übernahme anderer Perspektiven voraus. Um diese im Unterricht zu entwickeln, ist es wichtig, dass die Lerninhalte aus multiperspektivischer Sicht aufbereitet werden.

Der Perspektivenwechsel als Lernform trägt wesentlich dazu bei, den interkonfessionellen Dialog zu fördern, Vorurteile abzubauen und ein inklusives Lernfeld zu schaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler lernen, respektvoll und offen mit religiöser Vielfalt umzugehen.

Gregor Steininger

Inklusion als partizipativer Prozess im Kontext einer Theologie der Behinderung

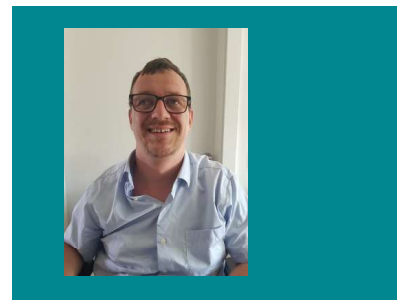
Religionspädagogische Einwü rfe

Masterarbeit an der Universität Wien

Der Autor

Gregor Steininger, MEd, Studierter katholischer Religionspädagoge, Referent für Diversität, Antirassismus und Antidiskriminierung (BMKÖS), angehender Psychotherapeut.

Gregor Steininger, MEd
Avedikstraße
A-11150 Wien
e-mail: gregor.st@gmx.at
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0659-9726>



Inklusion als partizipativer Prozess im Kontext einer Theologie der Behinderung

Religionspädagogische Einwüfe

Masterarbeit an der Universität Wien

Abstract

Der Verfasser geht der Frage nach welchen konzeptionellen Beitrag die wissenschaftliche Religionspädagogik zur Verwirklichung des Inklusionsprinzips als Schlüsselbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention leisten kann, zu deren Umsetzung sich Österreich mit der Ratifizierung des Gesetzes 2008 verpflichtet hat.

Dabei versucht er, nach einer anfänglichen Bestandsaufnahme im Feld der wissenschaftlichen Religionspädagogik, das emanzipatorische Potenzial der theologischen Auseinandersetzung zu heben, indem er das Modell einer „Theologie der Behinderung“ skizziert und dadurch neue Zugänge eröffnet.

Schlagworte

Inklusion – Partizipation – UN-Behindertenrechtskonvention – Theologie der Behinderung – Friedensforschung

Inclusion as a participatory process in the context of a theology of disability

Master Thesis

Abstract

The principle of inclusion is considered an emancipatory key term of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and to its observance and implementation Austria has been obligated since the ratification of the law in 2008. So, the research question is "Which conceptual contribution can the academic religious pedagogy make towards the implementation of the principle of inclusion based on the key concept of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities?"

To sum up the author will interpret inclusion as an active participant and creates a model of a theology of disability.

Keywords

inclusion – participation – UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities accessible – peace studies – theology of people with disabilities

Ausgangspunkt

Das Prinzip Inklusion versteht sich als der emanzipatorischer Schlüsselbegriff der UN- Behindertenrechtskonvention, zu deren Einhaltung und Umsetzung sich Österreich mit der Ratifizierung des Gesetzes 2008 verpflichtet hat.

Theologische Prämissen zeigen sich in Bezug auf das Thema (auf kollektiver Ebene) in der Wertebasis eines friedvollen, gerechten und zugleich in einem aus der unbedingten Menschenwürde (Individualebene) entspringenden Prinzip des gesellschaftlichen Zusammenlebens als Konsequenz aus dem freien Schöpfungsakt Gottes und der daraus resultierenden Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26).

Die Frage, die sich hier stellt, lautet, ob und wie das Prinzip Inklusion in der wissenschaftlichen Theologie, genauer gesagt in der Religionspädagogik, gedacht wird. Auf der Makroebene setzt der Fachausdruck Inklusion die Einbeziehung unterschiedlicher Differenzordnungen (Geschlecht, Alter, Religion, sexuelle Orientierung...) voraus. Dieses Begriffsverständnis zeigt, dass Inklusion nur dann gelingen kann, wenn sie in der Verschränkung (Intersektionalität) vorhandener Differenzordnungen gedacht wird.

Auf der Mikroebene ist es für die Beantwortung der Forschungsfrage dennoch unabdingbar, den Begriff einzuschränken und ihn auf die Differenzkategorie Ability/Disability (Behinderung) zu fokussieren¹, auch wenn die intersektionale Erforschung des Themas Inklusion aus religionspädagogischer Perspektive weiter vorangetrieben werden muss und lediglich in ersten Ansätzen, d. h. „single-axis“², existiert.

1. Forschungsvorhaben

Die grundlegende Forschungsfrage lautet: „Welchen konzeptionellen Beitrag kann die Theologie, genauer gesagt die Religionspädagogik, zur Verwirklichung des Prinzips Inklusion als Schlüsselbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention leisten?“

In einem ersten Schritt wird der Begriff Inklusion linguistisch untersucht, um seiner sprachlichen Bedeutung auf den Grund zu gehen. Dann gilt es, eine Kontextverortung und Begriffsbestimmung in Bezug auf das Thema vorzunehmen. Hier

1 Vgl. STEININGER, Gregor: Inklusion als partizipativer Prozess im Kontext einer Theologie der Behinderung. Religionspädagogische Einwüfe, Wien 2022 (= Masterarbeit Universität Wien),73.

2 KNAUTH, Thorsten: Art. Intersektionalität, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet, in: www.wirelex.de [abgerufen am 08.10.2023]. Er spricht von „single-axis“ als ein Phänomen, wonach Differenzdimensionen zwar singular, aber nicht in ihren Verschränkungen (= intersections) betrachtet bzw. beforscht werden.

wird vor allem mit der Gegenüberstellung des Begriffs Integration eine wertegeleitete Metatheorie zum Prinzip von Inklusion aus religionspädagogischer Sicht³ sowie die Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention⁴ von zentraler Bedeutung sein. Inklusion versteht sich aus religionspädagogischer Perspektive, wie sich im Verlauf der Arbeit zeigen wird, als multiperspektivisch-mehrdimensionaler Prozess.“⁵

2. Ausgewählte Ergebnisse der Masterarbeit

In einer anfänglichen Sichtung und Bestandsaufnahme zum gegenwärtigen Inklusionsdiskurs in der Religionspädagogik zeigt sich eine stark ausdifferenzierte Theoriebildung, so bei den Publikationen von Wolfhard Schweiker⁶, Oliver Reis⁷, Mirjam Schambeck⁸ und Bernhard Grümme⁹.

Entwicklungspotenzial liegt für die Religionspädagogik in Bezug auf die als Partizipation verstandene “Selbst- und Mitbestimmung” von Menschen mit Behinderungen einschließlich der “Mitverantwortung”¹⁰ vor, die es zu einer konstruktiven Auseinandersetzung braucht. Diese lässt sich in der Forderung nach einer Theologie der Behinderung sicherstellen, deren Modell nun in groben Zügen veranschaulicht werden soll.

-
- 3 SCHWEIKER, Wolfhard: Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 383-398.
- 4 BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz): UNBRK (UN-Behindertenrechtskonvention). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Wien 2016.
- 5 STEININGER 2022 [Anm. 1], 73.
- 6 Vgl. SCHWEIKER 2017 [Anm. 3].
- 7 Vgl. REIS, Oliver: Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht, in: LEHNER-HARTMANN, Andrea et al. (Hg.): Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018.
- 8 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Verschiedenheit gestalten – Wie ein theologisches Differenzmodell Inklusion religionspädagogisch entstresst, in: PEMSEL-MAIER, Sabine et al. (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg im Breisgau: Herder 2014.
- 9 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet, URL: www.wirelex.de [abgerufen am 13.10.2023].
- 10 Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva et al. (Hg.): Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, 9-12.

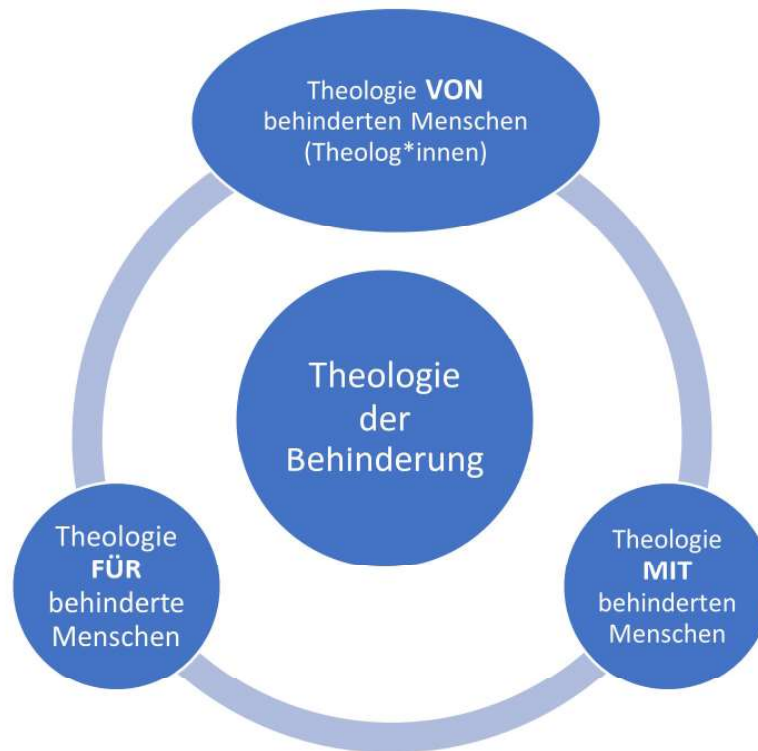


Abb. 1: Modell Theologie der Behinderung¹¹

Theologie VON Menschen mit Behinderung	Von Theolog*innen mit Behinderung (und nicht primär von außen) hervorgebrachte und zum Ausdruck gebrachte (religiöse) Erfahrungen und Deutungsweisen zum Thema Behinderung (reflektieren und in Beziehung setzen) → daraus entstehen neue <u>wissenschaftlich fundierte</u> Theoriebildung und Praxiskonzepte für Theologie, Kirche und Religions(-pädagogik)
Theologie FÜR Menschen mit Behinderung	Meint eine auf Behinderung sensible Theologie in ihren unterschiedlichen Facetten (vgl. auch z.B. geschlechtersensible Theologie) → führt zu Impulsen und Anregungen, die das (Nach-) Denken der wissenschaftlichen Theologie unterstützen und ihre Auswirkungen bis in den konkreten Alltag von Schulen und Gemeinden spürbar werden lässt
Theologie MIT Menschen mit Behinderung	Meint eine Theologie, die Menschen mit Behinderung in allen Bereichen kirchlichen Lebens, Lehrens und Handelns einschließt und ihnen auf Augenhöhe begegnet. Dies stellt eine lebenslange Aufgabe dar, um eine vorurteilsbewusste und rassistuskritische Haltung gegenüber dem Differenzmerkmal Ability/ Disability (Behinderung) (und anderen Differenzkategorien) zu entwickeln sowie die Reflexion über Privilegien und Macht

Abb. 2: Tabelle Theologie der Behinderung¹²

11 STEININGER 2022 [Anm. 1], 37.

12 EBD., 36.

Als entscheidend gilt festzuhalten, dass die beschriebenen Ebenen nicht als eine hierarchische Rangordnung bzw. als Abfolge zu verstehen sind, sondern in ihrem Wesen zusammenhängend und ineinander verschränkt gedacht werden müssen. Konzepte behinderter Theolog*innen tragen zu einer fundierten Theoriebildung bei, wirken sich aber gleichzeitig auf eine behinderungssensible Theologie aus. Umgekehrt ist eine behinderungssensible Theologie Voraussetzung für eine umfangreiche, nachhaltige und wissenschaftliche Theoriebildung. Damit sich die beiden Ebenen allerdings als gewinnbringend erweisen, braucht es unbedingt auch die Ebene des „MIT“, die alle Ebenen durchdringt. Gerade an dieser Stelle findet viel an Sensibilisierungs- und Grundlagenarbeit statt, ohne die die anderen Ebenen nicht zu denken wären. Als Beispiel hierfür kann u. a. auf die Werke zweier Theolog*innen mit Behinderung verwiesen werden. Nancy Eiesland und Ulrich Bach problematisieren vor dem Hintergrund biblischer Wundererzählungen ein einseitiges Verständnis von Heil und Heilung, welches Menschen mit Behinderung (re)stigmatisiert, und appellieren an eine alternative Betrachtungsweise. So liefert insbesondere Eiesland in der Betrachtung der Stigmata Christi wertvolle Impulse für die Bibelhermeneutik.

Insgesamt kann das Modell einer Theologie der Behinderung als ein Prozess und als eine richtungsweisende Hilfestellung innerhalb des Inklusionsdiskurses in der Theologie und Religionspädagogik verstanden werden, da es den Aspekt einer bisher vernachlässigten Dimension, die Einbezogenheit von Menschen mit Behinderung als Kernanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention, zentral aufgreift¹³. Außerdem zeigt sich, dass es vielfältige theoretische als auch pädagogisch-praktische Konvergenzen zwischen der Inklusions- und Friedensforschung¹⁴ gibt.

Falls dieser Prozess des Um- und Weiterdenkens gelingt, leistet die Theologie bzw. die Religionspädagogik einen wesentlichen Beitrag zur Verwirklichung des Prinzips Inklusion auf Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention. Dies bedeutet nicht nur innertheologisch einen Quantensprung, sondern wird darüber hinaus auch Strahlkraft für Politik und Gesellschaft haben.

13 EBD., 36f.

14 Vgl. SCHWEIKER, Wolfhard: Frieden und Inklusion. Pädagogische Synergien wahrnehmen und nutzen, in: https://www.ptzrpi.de/fileadmin/user_upload/ptz/einzelhomepageseite/Friedenspaedagogik/2018_materialien_friedenspaedagogik/03_ptz_Friedenspaedagogik_Inklusion.pdf [abgerufen am: 20.10.2023].

Christian Ratzke

Rezension zu:

MEŠANOVIĆ, Mevlida:

Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften. Graz, Stuttgart: Kohlhammer 2023.

Der Autor

Dr. Christian Ratzke ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie im Lehr- und Forschungsgebiet Religionspädagogik der RWTH Aachen University. Er lehrt und forscht zu den Schwerpunkten interreligiöse Bildung, digitales Lernen mit religionsbezogenen Erklärvideos, empirische Religionspädagogik sowie Othering.

Dr. Christian Ratzke
Institut für Katholische Theologie
LuF Religionspädagogik
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52062 Aachen
E-Mail: christian.ratzke@kt.rwth-aachen.de
ORCID: <https://orcid.org/0000-002-4345-5676>



Die Wahrnehmung und Reflexion von religiöser Vielfalt in der Gesellschaft und Schule haben in den letzten Jahren stetig zugenommen. Geflüchtetenbewegungen aufgrund von Krieg, wirtschaftlichen Krisen und humanitären Notlagen fordern das Schulwesen als Abbild der Gesellschaft in Österreich, Deutschland und in Europa heraus. Das Anliegen interreligiöser Bildung stellt einen Lernansatz dar, der auf diese veränderten gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen reagiert. In Anbetracht dessen können Religionslehrkräfte als interreligiös kompetente Expert*innen in der Schule agieren, vorausgesetzt sie werden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung entsprechend qualifiziert.

Die didaktisch angeleitete Begegnung zwischen Personen unterschiedlicher Religion und Weltdeutung sowie die Entwicklung daraus entstehender interreligiöser Kompetenzen stellen vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Ausgangslage ein zentrales Anliegen religiöser Bildung dar. Die wesentliche Überlegung hinter dem Interreligiösen Begegnungslernen (Boehme, Krobath, Garcia Sobreira-Majer) liegt darin, angehenden Religionslehrkräften bereits in der Hochschulausbildung gemeinsame religionspädagogische Erfahrungen zu ermöglichen, um in dieser Weise für ein vertieftes Verständnis unterschiedlicher Religionen bzw. Weltanschauungen zu sensibilisieren.

In Anbetracht dieser skizzierten Problemlage gestaltet sich die hier zu rezensierende Studie der islamischen Religionspädagogin Mevlida Mešanović aus Graz als innovativ und sehr weitsichtig, da die Verfasserin vermag, die Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften aufzunehmen, theoretisch zu grundieren und auf Basis dessen empirisch zu überprüfen. Mešanović verfolgt dabei die Frage, welches Profil interreligiöser Kompetenz sich aus der Literatur ableiten lässt und auf welche Aspekte eines solchen islamische Religionslehrkräfte aus ihrer Perspektive sowie (ihrer) schulischen Praxis verweisen (19).

Ausgehend von dieser Grundlage ist die Studie in folgende drei Bereiche gegliedert: A) Theoretische Rahmung, B) Empirische Untersuchung und C) Inferenz/Konklusion.

Im theoretischen Teil arbeitet die Verfasserin die Entwicklung der islamischen Religionspädagogik in Österreich, Grundlagen zur Professionalität von Lehrkräften, den aktuellen Forschungsstand zu religiösen und interreligiösen Kompetenzen sowie die Entwicklung des Verhältnisses von Muslim*innen und Christ*innen im interreligiösen Lernen von Nostra aetate bis heute auf. Dieser Teil ist gekennzeichnet durch eine fundierte Darstellung einschlägiger Theorien, die es der Ver-

fasserin erlaubt, interreligiöse Kompetenzen auf dem aktuellen Forschungsstand zu operationalisieren.

Innerhalb des empirischen Teils legt die Verfasserin die Entwicklung ihres zirkulär verlaufenden Forschungsprozesses dar und begründet transparent, auf welche Art und Weise sie methodische Entscheidungen getroffen hat. Beispielsweise entschied sich Mešanović zur Verfeinerung der methodologischen Ausrichtung ihres Forschungsprojekts für die Durchführung eines Pretests. Darauf aufbauend wählte sie als Erhebungsmethode die Form der Episodischen Interviews, die sie mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring kategorienbasiert auswertet. Befragt wurden in der qualitativen Studie N=15 islamische Religionslehrkräfte in Kärnten sowie der Steiermark. Das Sample gestaltete Mešanović in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Herkunft, Ausbildung, Erfahrung, Sozialisation und Schulform heterogen (143).

Folgende inhaltliche Dimensionen konnte die Verfasserin aufgrund des Datenmaterials rekonstruieren: das Image von islamischen Religionslehrkräften, die Ziele und das Image des islamischen Religionsunterrichts. Unter dem Terminus der Bidirektionalität betrachtet die Verfasserin wechselseitige Prozesse der Informationsverarbeitung Lernenden im interreligiösen Lernen (217). Aus diesen Dimensionen formuliert Mešanović Impulse für die interreligiöse Kompetenzentwicklung in Aus-, Fort- und Weiterbildungen.

Die Konzeptualisierung interreligiöser Kompetenz durch die Verfasserin kann als grundlegend bezeichnet werden, da sowohl ein Blick auf die islamischen Religionslehrkräfte und den Unterricht als auch auf die Schüler*innen gelegt wird. Als innovativ einzuschätzen ist in diesem Kontext v.a. der Schwerpunkt auf die bisher innerhalb der Forschungsdiskussion wenig beachtete Bidirektionalität interreligiösen Lernens, die die Verfasserin mit eigenen Vorschlägen zur interreligiösen Kompetenzentwicklung verbindet. Zudem das Postulat der Entwicklung von *Ambiguitätsakzeptanz*, die die Verfasserin als inhärente Bestandteile interreligiöser Begegnungen und Bildungsprozesse auffasst und im Gegensatz zur Ambiguitätstoleranz eine tiefere innere Haltung der Bereitschaft bei den Lernenden impliziert (221).

Eine weitere Kategorie stellt die institutionelle Dimension dar, in der die Verfasserin organisational und personelle Rahmenbedingungen empirisch aufarbeitet. In der Folge werden auf anschauliche und nachvollziehbare Weise Interaktionen an Schulen, mit Direktor*innen, Kolleg*innen und Erziehungsberechtigten formuliert, die laut Verfasserin einen weiteren Diskurs anregen können.

Im dritten Teil der Arbeit, Inferenz / Konklusion, fasst Mešanović ihre theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus den Teilen A und B zusammen. Eine wesentliche Erkenntnis diesbezüglich besteht u.a. darin, dass islamische Religionslehrkräfte der Untersuchungsgruppe interreligiöse Begegnungen als wertvoll ansehen, da sie das Begegnungsgeschehen im schulischen Rahmen als Übung für das friedvolle Zusammenleben in der Gesellschaft einschätzen. Zudem spielt laut islamischen Religionslehrkräften die Gleichberechtigung in der Schule eine große Rolle, um das positive Zusammenleben in und außerhalb der Schule zu fördern. Ein herausgearbeitetes Potenzial manifestiert sich u.a. in der stärkeren Thematisierung von Ängsten, die islamische Religionslehrkräfte in interreligiösen Begegnungen begleiten und die stärker fokussiert werden könnten, als bisher geschehen.

Im Weiteren kann Mešanović auf Grundlage ihrer empirischen Daten darauf hinweisen, dass ein Bündel von Haltungen, Fähigkeiten und Kenntnissen (Schambeck) erforderlich ist, um interreligiöse Begegnungen gewinnbringend zu gestalten. In Anbetracht dessen sieht sie religionskundliches Orientierungswissen über verschiedene Religionen bzw. Weltdeutungen als wesentliche Voraussetzung in der Professionalisierung von Religionslehrkräften an (Boschki, Ulfat, Schweitzer).

Aus allen aus der Studie hervorgehenden Teilerkenntnissen entwickelt die Verfasserin abschließend wertvolle Hinweise zur Implementierung der Ergebnisse in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften und zeigt bestehende Forschungsdesiderate in der (islamischen) Religionspädagogik auf. Ein zentraler Punkt stellt dabei die Forderung dar, interreligiöse Kompetenzen bereits in der Grundausbildung zu fördern und jene Religionslehrkräfte mit Aus-, Fort- und Weiterbildungsoptionen zu versorgen, die nicht in Ballungszentren leben. Dies kann der Verfasserin nach dem Zwecke einer stetigen Verbesserung der Unterrichtsqualität dienen.

In dieser thematisch überaus gesellschaftsrelevanten und durch einschlägige Expertise gekennzeichneten Forschungsstudie legt Mešanović eine wesentliche Arbeit zum Potenzial der Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften vor, die für die Reflexion in der islamischen *und* christlichen Religionspädagogik als äußerst verdienstvoll zu erachten ist.

Eva Wenig

Rezension zu:

KALBHEIM, BORIS:

Wer bin ich vor dir? Strategien der Selbstartikulation Jugendlicher in Auseinandersetzung mit fremden Religionen, Bad Heilbrunn: Klinkhard 2020 (RpBf 5).

Die Autorin

Mag.^a Eva Wenig, PhD, Projektleitung von CommunitySpirit am Afro-Asiatischen Institut Graz; unterrichtet die Fächer Deutsch und Religion an der Modellschule Graz.

Mag.^a Eva Wenig, PhD
Afro-Asiatisches Institut Graz
Leechgasse 24
A-8010 Graz
e-mail: e.wenig@aai-graz.at
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0845-4591>



In seiner Habilitation „Wer bin ich vor dir? Strategien der Selbstartikulation Jugendlicher in Auseinandersetzung mit Fremden Religionen“ bietet Boris Kalbheim einen tiefgreifenden Einblick in die komplexe Welt der Identitätsbildung junger Menschen angesichts religiöser Vielfalt. Die zentrale Forschungsfrage seiner Arbeit lautet: „Welche Strukturen des menschlichen Selbst ermöglichen und bestimmen interreligiöse Lernprozesse?“ (S. 48). Gleich zu Beginn macht der Forscher darauf aufmerksam, dass in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Forschungsfeld des interreligiösen Lernens ein Umgang mit Fremdheit nicht ausreichend reflektiert ist. Darunter versteht er eine Theorie, die erklärt, „wie der Mensch Fremdheit deuten, tolerieren und produktiv nutzen kann“ (S. 5). Auf dieser Voraussetzung führt Kalbheim eine eingehende Untersuchung durch, die sich in zwei Bereiche gliedert: einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der empirische Teil differenziert die im theoretischen Teil dargebrachten Überlegungen zum interreligiösen Lernen sowie zur Theorie des menschlichen Selbst, indem er eine Auseinandersetzung durch Gruppeninterviews mit Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren integriert (S. 50). Die Studie umfasst ein qualitativ-exploratives Design, das darauf abzielt, ein geordnetes Inventar von Möglichkeiten zu erstellen, mit denen Menschen Pluralität geistig und sprachlich fassen, sich in Beziehung dazu setzen und sich darin bewegen können. Durch eine sorgfältige Analyse dieser Interviews werden die verschiedenen Strategien beleuchtet, die Jugendliche verwenden, um ihre eigene Identität zu konstruieren und auszudrücken.

Im theoretischen Abschnitt widmet er sich zum einem den Grundlagen des interreligiösen Lernens, analysiert verschiedene Konzepte dieses Lernansatzes und untersucht die Umsetzung in Bildungsplänen und Lehrplänen in Deutschland. Zudem betrachtet er die Rolle von Religionen in der Gesellschaft und beleuchtet die Herausforderungen, denen der lernende Mensch im Kontext des interreligiösen Lernens gegenübersteht.

Zudem ergründet er das menschliche Selbst als zentrales Thema wissenschaftlicher Reflexion und verknüpft es mit aktuellen Diskursen. Das menschliche Selbst beschreibt er als das, was dem Menschen die Möglichkeit gibt, „sich als Individuum zu erfahren und gleichzeitig in verschiedenen Kontexten zu leben“ (S. 47) und betont die Steuerbarkeit durch didaktische Maßnahmen. Die historische Darstellung reicht von Augustinus Selbstanklage vor Gott in den *Confessiones* bis zu John Locke, der das Selbst mit der Seele identifiziert und mithilfe des *Common Sense* eine Verbindung über Zeit und Gemeinschaft herstellt.

In der gegenwärtigen Diskussion stellt er Dialog und Narration als grundlegende Formen menschlicher Selbstäußerung vor. Kalbheim analysiert und vergleicht beide Konzepte und setzt das Konzept der Diegese als Strukturprinzip des menschlichen Selbst dazu in Beziehung. Während narrative Konzepte das menschliche Selbst als eine Sammlung verschiedener kleiner Geschichten betrachten, um die Vielfalt des Selbst und der sozialen Kontexte zu konvergieren, nimmt das Konzept des dialogischen Selbst an, dass jeder Mensch dialogisch angelegt ist, indem er sich dem Anderen mitteilt und dessen Perspektiven oder Einstellungen für sein eigenes Verständnis nutzt.

Beide Konzepte charakterisiert der Forscher als unzureichend, um das Verhältnis von Beziehung, Eigenständigkeit, Entwicklung und Lernen des Menschen adäquat zu beschreiben (S. 77). Stattdessen schlägt er ein Konzept vor, das beide Logiken zu einer Synthese zusammenführt, ohne eines der beiden aufzulösen: das sogenannte „diegetische Selbst“ (S. 78). Er argumentiert, dass das Konzept der Diegese die Möglichkeit hinzufügt, Geschichten zu verstehen und imaginär zu erleben, sowie die Welt (bzw. die Welten) von unterschiedlichen Perspektiven aus zu sehen, ohne diese Perspektiven ineinander zu überführen oder auseinanderfallen zu lassen (S. 80). Durch diese Betrachtungen schafft er einen tiefen Einblick in die komplexen Mechanismen, durch die Menschen ihr Selbst konstruieren und artikulieren.

Anschließend integriert Kalbheim seine Überlegungen zum diegetischen Selbst in den Diskurs des interreligiösen Lernens. Dabei betrachtet er interreligiöses Lernen als eine inszenierte Begegnung mit den vielfältigen religiösen ‚Regeln‘, die das menschliche Zusammenleben ebenso prägen wie die Kultur. Diese Regeln, strukturell definiert und von Religion zu Religion unterschiedlich, enthalten allgemeine Aussagen über die Welt, das Leben der Menschen und bieten Orientierung für die Handlungen der Gläubigen. Die Theorie des diegetischen Selbst begreift Religionen als verschiedene Diegesen, die zwar einen auffordernden Charakter haben, jedoch keine Zustimmung erzwingen können. Der Forscher erklärt, dass in diesem Zusammenhang interreligiöses Lernen möglich ist, weil der Mensch als diegetisches Selbst strukturiert ist, was bedeutet, dass er die Fähigkeit besitzt, sich in verschiedene narrative Welten hineinzuversetzen und diese zu verstehen. Als diegetisches Selbst kann der Mensch zwischen verschiedenen Weltanschauungen navigieren und diese in Beziehung zu sich selbst setzen. Diese Fähigkeit ermöglicht es ihm, religiöse Vielfalt zu erkunden und sich mit verschiedenen Glaubenssystemen auseinanderzusetzen.

Im empirischen Teil seiner Habilitation konzentriert sich Boris Kalbheim auf die religionspädagogische Fragestellung, wie Menschen interreligiöses Lernen praktisch umsetzen können. Dabei steht die Sinnhaftigkeit der Bestimmung des menschlichen Selbst im Sinne einer Diegese im Fokus, was eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Identitätstheorie des diegetischen Selbst erfordert. Dieser Aspekt wird durch eine Reihe von Leitfragen genauer beleuchtet: Wie strukturieren Menschen die Vielfalt der Religionen? Besitzen sie die Fähigkeit, diese Vielfalt in einer Diegese zu ordnen und zu interpretieren? (S. 83-84) Die Forschungsfragen untersuchen, wie Jugendliche sprachlich auf Unbekanntes oder Fremdes zugreifen, insbesondere im Kontext fremder Religionen. Hierzu führte er insgesamt fünf Interviews mit Jugendlichen durch, wobei wichtig ist anzumerken, dass alle Interviews vor der Flüchtlingskrise 2015/2016 stattfanden. Die befragten Jugendlichen wurden in vier ‚christliche‘ und in eine muslimische Befragungsgruppe unterteilt. Die Religiosität der nichtmuslimischen Jugendlichen wurde in weitere vier Gruppen unterteilt: konfessionslos, protestantisch, gläubig katholisch und weniger profiliert katholisch in Bezug auf eigene Einstellungen. Die Aussagen der muslimischen Jugendlichen waren tendenziell homogener und sie grenzten sich von den christlichen Heranwachsenden ab. Die Unterschiede in den Angaben zu den eigenen religiösen Bezügen zwischen der nichtmuslimischen und der muslimischen Gruppe – die Kalbheim in seiner Habilitation aufzeigt –, verdeutlichen die Vielfalt innerhalb religiöser Gemeinschaften und lassen Rückschlüsse auf die Wechselwirkung zwischen verschiedenen religiösen Gruppen zu. Die tendenziell homogenere Positionierung der muslimischen Jugendlichen kann darauf hinweisen, dass eine größere Einheitlichkeit in den religiösen Überzeugungen und Praktiken herrscht, was möglicherweise auf eine stärkere Einbindung in die Gemeinschaft oder eine kulturelle Kohäsion hinweist.

Die Auswertung der Studie folgt einem strukturierten Ansatz. Zunächst wurden die Gruppengespräche zusammengefasst, um den inhaltlichen Prozess zu verdeutlichen. Anschließend wurden formale Strategien identifiziert, die von den Jugendlichen verwendet wurden, um ihre Meinungen auszugleichen und miteinander zu diskutieren. Schließlich wurde die Wirkung dieser Strategien aufeinander untersucht, insbesondere wie Rede und Gegenrede aufeinander wirkten. Das übergeordnete Ziel dieser Untersuchung ist es, ein tieferes Verständnis für die Prozesse der Einordnung fremder Aussagen in die Diegese der Jugendlichen zu erlangen.

Kalbheim kommt zu dem Schluss, dass das Konzept des diegetischen Selbst als adäquate Beschreibung des Menschen in seinen Beziehungen fungiert. In seiner Studie zeigt sich, dass sich die Jugendlichen sowohl als eigenständige Individuen als auch als Teil von Beziehungen erleben, in denen sie handeln und interagieren. Diese Interaktionen und ihre Wahrnehmung der Welt werden maßgeblich durch Sprache geprägt. Die wesentlichen institutionellen Rahmen wie Familie, Schule und Freizeit beeinflussen die Entfaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen. Während die christlichen Jugendlichen eine religiöse Bindung zeigen, beruht ihre Identität nicht primär auf dieser Religion, sondern eher auf einer bewussten Entscheidung. Im Gegensatz dazu ist für die muslimischen Jugendlichen der Zusammenhang von Nationalität und Religion entscheidend für ihr Selbstverständnis.

Kalbheim kommt darüber hinaus zu der Erkenntnis, dass menschliche Beziehungen unterschiedliche Bedeutungen für das Selbst haben, wobei aktuelle Beziehungen eine größere Relevanz haben als frühere. Das steht in Kontrast zu anderen Konzepten, die eine prinzipielle Gleichwertigkeit aller Ich-Positionen im dialogischen Selbst postulieren (wie z. B. H. Hermans). Die Jugendlichen reagieren dialogisch aufeinander, um eine gemeinsame Welt zu konstruieren, und verwenden Strategien wie die Bestimmung von Regelmäßigkeit und Normalität, um Verständnis zu generieren und eine Verbindung zwischen ihrer Welt und der Welt des Anderen herzustellen. Diese Beziehungsebene charakterisiert der Forscher durch drei Dimensionen: die vertikale Dimension, in der das Selbst als gut betrachtet wird und Handlungen moralisch bewertet werden können; die sagittale Dimension, in der der Sprecher seinen Abstand zum Anderen bestimmt; und die horizontale Dimension, die sich auf die Beziehung zwischen dem Selbst und dem Anderen bezieht und oft unbestimmt bleibt.

In seiner abschließenden religionspädagogischen Reflexion hebt Kalbheim die Bedeutung der drei Dimensionen des diegetischen Selbst hervor. Insbesondere betont er die Relevanz dieser Konzepte im Kontext des interreligiösen Unterrichts, der es Schüler*innen ermöglichen soll, verschiedene persönliche Normalitäten kennenzulernen. Dabei definiert Kalbheim den interreligiösen Unterricht als Lernen zum Thema ‚andere Religionen‘ im Rahmen der Institution Schule (S. 360). Durch die Auseinandersetzung mit anderen Religionen werden Schüler*innen nicht nur darauf vorbereitet, Menschen anderer Religionen zu treffen, sondern auch dazu angeregt, über ihre eigene Sichtweise auf die Welt nachzudenken. Der Unterricht soll von der Spannung zwischen dem Fremden und dem Vertrauten leben und sich dabei vor allem auf religiöse Lehren konzentrieren. So

könnte er eine solide Grundlage für konkrete interreligiöse Begegnungen schaffen und das Verständnis und die Toleranz zwischen den verschiedenen Glaubensrichtungen fördern.

Insgesamt zeigt Kalbheims Studie einen innovativen Ansatz zur Gestaltung des interreligiösen Unterrichts auf, der auf den Erkenntnissen zum menschlichen Selbst basiert. Dabei wird jedoch klar, dass der interreligiöse Unterricht in dieser Studie als ein Entwurf zu betrachten ist, der nicht das eigentliche Lernen selbst, sondern vielmehr eine Voraussetzung für das Lernen in den Fokus rückt. Diese Betrachtungsweise wirft sowohl Chancen als auch Herausforderungen auf. Einerseits bietet sie die Möglichkeit, den interreligiösen Dialog zu fördern und das Verständnis zwischen verschiedenen Glaubensrichtungen zu vertiefen. Andererseits stellt sie eine Herausforderung dar, da sie eine gründliche Reflexion über die Lehrmethoden und -inhalte erfordert, um sicherzustellen, dass sie den vielfältigen Bedürfnissen und Weltanschauungen der Schüler*innen gerecht werden. Dennoch bietet dieser Ansatz eine vielversprechende Grundlage für die Entwicklung eines interreligiösen Unterrichts, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Verständnis, Toleranz und Respekt fördern soll.

Mevlida Mešanović

Rezension zu:

SARIKAYA, Yaşar:

Hadith und Hadithdidaktik: Eine Einführung, UTB. Ferdinand Schöningh 2021.

Die Autorin

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD, islamische Religionspädagogin und Postdoc wissenschaftliche Projektassistentin im Projekt INTER an der Universität Graz.

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 A/II
A-8010 Graz
e-mail: mevlida.mesanovic@uni-graz.at
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1794-0319>



Das vorliegende Studienbuch bietet eine umfassende und zugängliche Einführung in Hadith und Hadithdidaktik. Es richtet sich an Studierende der Islamischen Theologie, Religionspädagogik, islamische Religionslehrkräfte, Eltern, Imame und alle Interessierten an der Thematik der Hadithe. Das Buch vermittelt wertvolles Wissen und praktische Einblicke, darunter die Bedeutung von Hadith als Quelle des islamischen Wissens, Methoden der Hadith-Kritik und -Analyse sowie die praktische Anwendung von Hadith in der religiösen Erziehung und Lehre.

Yaşar Sarikaya führt die Leser*innen fundiert durch die geschichtliche Entwicklung der Hadithwissenschaft und nimmt sie auf eine historische Reise durch das Buch mit, um das Thema verständlich darzustellen. Das Buch beginnt mit einem Dialog zwischen einem Vater und einer Mutter, der eine alltägliche Situation widerspiegelt, die vielen muslimischen Familien vertraut ist. Dieser einleitende Dialog schafft eine persönliche Verbindung und regt dazu an, sich mit familiären Interaktionen im Kontext islamischer Erziehung auseinanderzusetzen. Durch die realistische Darstellung eines Gesprächs zwischen Vater und Mutter werden Leser*innen emotional involviert und sensibilisiert, bevor sie sich mit den tieferen Aspekten der Hadiththematik beschäftigen.

Dieses umfassende Studienbuch gliedert sich in zwei Teile, die der Hadithwissenschaft und der Hadithdidaktik gewidmet sind. Jeder Teil ist in Kapitel strukturiert, um eine klare Darstellung zu gewährleisten. Sarikaya bietet fundierte Einblicke und führt zudem Fallstudien, Diskussionsfragen und praktische Übungen an, um das Verständnis zu fördern.

Im ersten Teil des Buches entführt Sarikaya die Leser*innen in eine faszinierende Entdeckungsreise durch die Grundlagen der Hadithwissenschaft und führt selbstbewusst in die fundamentalen Konzepte von Hadith und Sunna ein. Beginnend mit einer klaren Betrachtung über den Propheten Muhammad und seine bedeutende Rolle als Vorbild (1), unterstreicht Sarikaya die Relevanz seiner Lehren und Handlungen für das tägliche Leben der Muslim*innen durch Bezugnahme auf verschiedene Qur'an-Verse. Im zweiten Kapitel setzt er sich mit der Bedeutung von Hadith und Sunna auseinander, erklärt die Struktur von Hadithen, ihre Kategorien, das Konzept des Hadith qudsi, ihre Quellen und ihre Bedeutung. Im selben Kapitel erörtert Sarikaya die Thematik der Sunna, ihre Bedeutung, Normativität, Autorität und Verbindlichkeit. Abschließend beschreibt er ihren Inhalt und Charakter, indem er den Prozess der mündlichen Überlieferung zur schriftlichen Fixierung der Hadithe (3) beleuchtet. Dadurch bietet er einen tiefen Einblick in die Entwicklung des Hadiths als Text, einschließlich sei-

ner Entwicklung in der Zeit von den ersten Generationen der Prophetengefährten*innen bis in die Moderne. Anschließend erläutert der Autor die Vielfalt der Hadithliteratur (4) und beschreibt die Entstehung verschiedener Sammlungen und Arten von Hadithen im Laufe der Zeit, einschließlich bekannter Sammlungen wie al-Buhari, Muslim, Abū Dāwūd, at-Tirmidhī, an-Nasāʿī, Ibn Māǧa sowie die Vier Bücher – schiitische Hadithliteratur. Sarikaya erwähnt auch außerkanonische Werke wie die Vierzig Hadithe von al-Nawawī und beschäftigt sich insbesondere mit den Themen, Methoden und Traditionen der Hadithwissenschaft zur Bewertung von Hadithen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Hadithliteratur in deutscher Sprache. Der Autor betont die Vielfalt der Literaturübersetzungen und erklärt diese detailliert. In Kapitel 5 vertieft sich Sarikaya in die Hadithwissenschaft und verfolgt deren Entwicklung, einschließlich ihrer Disziplinen, Hauptthemen, Problemfelder sowie des Verhältnisses zu anderen islamischen Wissenschaftsdisziplinen. Dies legt den Grundstein für die Auseinandersetzung mit der Hadithkritik in Kapitel 6, wo verschiedene Formen vorgestellt werden. Im Anschluss (7) gewährt der Autor Einblicke in hermeneutische und exegetische Ansätze zur Interpretation von Hadithen. Diese vermitteln den Leser*innen Instrumente, um Hadithe kritisch zu hinterfragen und ihre tiefgreifenden Bedeutungen zu erschließen.

Insgesamt bietet Sarikaya mit dem ersten Teil des Studienbuchs eine solide Grundlage für das Verständnis der Hadiththematik. Die Leser*innen werden optimal auf die vertiefende Auseinandersetzung mit der Hadithdidaktik im zweiten Teil des Buches vorbereitet.

Sarikaya eröffnet den zweiten Teil des Werkes mit einem klaren Blick auf die Herausforderungen und Probleme bei der Verwendung von Hadithliteratur als Unterrichtsmaterial aus pädagogischer Perspektive (1). Dabei behandelt er die Vielfalt von Hadithsammlungen, Sprache, deutsche Übersetzungen von Hadithwerken, die Frage der Authentizität sowie fragwürdige, irrelevante oder mit heutigen Wert- und Normvorstellungen inkompatible Hadithe. Anschließend zeigt der Autor die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Hadithen an verschiedenen Lernorten auf und ermöglicht somit einen praxisnahen Einblick in die Umsetzung der Hadithdidaktik (2). Es werden auch Themen wie die Relevanz des Hadiths im islamischen Religionsunterricht, sein Stellenwert in den Lehrplänen, der schulische Kontext und die biografische Begegnung mit dem Hadith ausführlich behandelt. Im Kapitel vier geht es um die Grundprinzipien der Hadithdidaktik. Dabei werden wichtige Aspekte wie die Konvergenz mit dem Qurʾan, Ambiguitätstoleranz und Pluralitätsfähigkeit sowie Elementarisierung berücksichtigt. Die

von Sarikaya präsentierten Grundprinzipien sind von besonderer Bedeutung, um einen effektiven und authentischen Unterricht zu gestalten. Dabei werden auch anspruchsvolle Themen wie der Umgang mit fragwürdigen Hadithen angesprochen (5). Der Autor vermittelt praxisnahe Orientierung durch anschauliche Fallbeispiele und schließt diesen Abschnitt mit dem sechsten Kapitel ab, in dem er über verschiedene Methoden und Medien für die Arbeit mit Hadithen im Unterricht berichtet. Dabei stellt er innovative Ansätze vor, die Lehrkräften ermöglichen, die Lernenden auf vielfältige und ansprechende Weise mit der Thematik der Hadithe zu erreichen.

In diesem Teil des Studienbuchs gibt Sarikaya eine umfassende und praxisnahe Anleitung für die Gestaltung eines effektiven Hadithunterrichts. Die theoretischen Grundlagen werden hier mit praktischen Anwendungen kombiniert, um die Didaktik des Hadith auf innovative und ansprechende Weise in die Unterrichtspraxis zu integrieren.

Im Epilog betont der Autor wichtige Schlüsselfaktoren für die Leser*innen. Diese umfassen den Stellenwert des Hadiths als Wissens- und Inspirationsquelle sowie das Verhältnis zwischen Hadith und dem Propheten Muhammad. Sarikaya empfiehlt eine kritisch-reflektierte Herangehensweise an die Hadithe, um sie im zeitlichen und kulturellen Kontext angemessen zu verstehen und zu interpretieren. Besonderes Augenmerk liegt auf der Kontextualisierung der Hadithinhalte, um ihr tiefgreifendes Verständnis und ihre Relevanz zu fördern.

Sarikayas Studienbuch ist eine unverzichtbare Ressource für diejenigen, die sich mit der Hadith-Thematik und ihrer historischen Entwicklung befassen möchten. Es bietet nicht nur Informationen, sondern auch eine linguistische und geschichtliche Einführung sowie praktische Anleitungen für den Unterricht und die religiöse Erziehung. Die grafischen Darstellungen und tabellarischen Übersichten bieten eine klare Zusammenfassung des Textes, was sowohl für Studierende als auch Lehrende äußerst hilfreich ist. Dieses Buch sollte zweifellos als Pflichtlektüre für die Aus-, Fort- und Weiterbildung islamischer Religionslehrkräfte betrachtet werden, da es eine umfassende Einführung in die Hadithwissenschaft und -didaktik ermöglicht und den Leser*innen ein angenehmes Leseerlebnis vermittelt. Das Buch ist äußerst wertvoll für den Einsatz in der Sekundarstufe 2 und höheren Schulen sowie für die Vorbereitung auf Reife- oder Maturaprüfungen. Yasar Sarikaya bietet mit diesem Werk ein unverzichtbares Werkzeug für Lehrkräfte und Schüler*innen, um sich intensiv mit der Thematik der Hadithe auseinanderzusetzen und sie in einen größeren Kontext zu integrieren. Die klare Struktur und praxisnahen Anwendungsbeispiele machen es besonders empfehlenswert.

Wolfgang Weirer

Rezension zu:

KREUTZER, Ansgar / REITINGER, Johannes:

Religiöse Individualisierung und partizipative Bildung. Eine empirische und interdisziplinäre Studie im Kontext kirchlicher Bildungshäuser, Linz: Wagner Verlag 2020.

Der Autor

Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer leitet das Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen-Fakultät der Universität Graz

Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer
Universität Graz
Insitut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B
A-8010 Graz
e-mail: wolfgang.weirer@uni-graz.at
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5390-3954>



Kirchliche Erwachsenenbildung hat seit dem II. Vatikanischen Konzil – vor allem in katholischer Prägung – einen ungemeinen Aufschwung erlebt und wesentlichen Anteil an der Öffnung und dialogischen Haltung der Kirche. In den letzten Jahrzehnten ist sie angesichts von gesellschaftlichen Säkularisierungs- und Individualisierungsprozessen allerdings zunehmend von Krisenphänomenen erfasst worden, was dazu führt, dass eine Reihe kirchlicher Bildungshäuser, sowohl im katholischen als auch im evangelischen Kontext, geschlossen wurden oder ein neues Profil erhielten. In vielen Diözesen oder anderen kirchlichen Einrichtungen stellt sich offenbar die Frage, ob Erwachsenenbildung in der konkret gewachsenen sehr offenen Form noch zum „Kernbereich“ kirchlichen Handelns gehöre.

Der Systematische Theologe Ansgar Kreuzer und der Bildungswissenschaftler Johannes Reitingner nahmen diese Situation zum Anlass, gemeinsam eine Studie über die Ausrichtung katholischer Erwachsenenbildung in der Diözese Linz, die sich durch eine besondere Dichte kirchlicher Bildungshäuser auszeichnet, zu erstellen. Dafür befragten sie insgesamt beinahe 700 Teilnehmer*innen in verschiedenen Einrichtungen kirchlicher Erwachsenenbildung der Diözese mittels eines Paper-Pencil-Fragebogens. Dieser versucht auf der Grundlage von davor entwickelten Forschungsfragen und Hypothesen aus theologischer, sozial- und bildungswissenschaftlicher Perspektive zu ergründen, wie sich religiöse Individualisierung in kirchlichen Bildungshäusern zeigt, welchen Stellenwert ein communiales Verständnis von Kirche bei den Befragten einnimmt und welche partizipativen Bildungsformate damit einhergehen.

In dem vorliegenden Band aus dem Jahr 2020 stellen die beiden Autoren zunächst die Situation von (katholischer) Erwachsenenbildung im Kontext gesellschaftlicher, religiöser und kirchlicher Transformationsprozesse und daraus erwachsende Herausforderungen vor und formulieren auf dieser Grundlage daraus resultierende theologische und bildungswissenschaftliche Perspektiven. Im Wesentlichen geht es aus theologischer Perspektive um eine Haltung der „Gastfreundschaft als institutionelle Offenheit für spirituelle Wanderschaft“ (40), um die Entwicklung von „Mündigkeit und Subjektorientierung als Ziele kirchlicher Erwachsenenbildung“ (43) sowie um eine Einbettung der Erwachsenenbildung in die *Communio-Ekklesiologie* des II. Vatikanums (45). Aus bildungswissenschaftlicher Sicht werden die apostrophierten Optionen organisch ergänzt durch eine Haltung „forschenden Lernens durch Neugierde- und Anliegenorientierung“ (52) sowie – gegenwärtig besonders relevant – durch „demokratische Bildung durch partizipatives Arrangieren von Lerngelegenheiten“ (58). Die Argumentation der

beiden Autoren ist gut lesbar und plausibel, zugleich aber sehr knapp gehalten, sodass noch tiefergehende Reflexionen und Begründungen der einzelnen Positionen für deren Rezeption hilfreich wären.

Nach einem Einblick in die konkret operationalisierbaren Forschungsfragen, des Erhebungsinstrumentariums sowie des methodischen Designs der Studie werden sehr detailliert der inhaltliche Aufbau des Fragebogens, die hinter den einzelnen Items stehenden Grundannahmen und -fragestellungen sowie die Einzelergebnisse vorgestellt. In diesem Abschnitt stehen sehr detaillierte Tabellen mit Einzelauswertungen im Mittelpunkt, die einer raschen Erfassung der wichtigsten Studienresultate teilweise entgegenstehen, aber zugleich präzise Auskunft über die zugrundeliegenden Daten geben. Interessant ist, dass zwar eine Reihe individualtypischer Merkmale wie Alter, Geschlecht, Ausbildung u. ä. der Proband*innen erhoben wurden, aber in Bezug auf die verschiedenen Kategorisierungen kaum relevante Unterschiede festgestellt werden konnten, sodass in der Auswertung keine Differenzierung nach biographischen Kenndaten vorgenommen wurde. Insgesamt wurden die Daten an zwölf (!) Bildungshäusern in der Diözese Linz erhoben – in den meisten anderen Diözesen des deutschen Sprachraums gibt es mittlerweile eine weitaus geringere Dichte des Angebots für Erwachsene. 75 % der Studienteilnehmer*innen sind Frauen, das Durchschnittsalter aller Befragten beträgt ca. 52 Jahre (kaum Unterschiede zwischen Männern und Frauen), mit einer Standardabweichung von ca. 15. Vor allem dieses erhobene Durchschnittsalter falsifiziert die Annahme vieler, dass die faktische Hauptzielgruppe kirchlicher Bildungshäuser Pensionist*innen sei. Beinahe 60 % der Teilnehmer*innen haben als höchsten Bildungsabschluss zumindest die Reifeprüfung vorzuweisen, 37 % sind Akademiker*innen.

Besonders überraschend ist für die beiden Autoren das Ergebnis, dass drei abgefragte Kirchenbilder, nämlich das einer spirituellen, einer hierarchieorientierten und einer communal/kommunikativ-partizipativen Kirche sich in der Wahrnehmung der Untersuchungsteilnehmer*innen einigermaßen die Waage halten (124). Das communiale Kirchenbild auf der Grundlage einer Ekklesiologie des II. Vatikanums hat zwar die Gründungsidee und die Geschichte kirchlicher Erwachsenenbildung und vor allem auch von Bildungshäusern in kirchlicher Trägerschaft stark (mit-)bestimmt. Dennoch scheint die Rezeption dieses Bildes aktuell auf der Strecke zu bleiben: „... in der Breite der Wahrnehmung von Kirche ist die Communio-Theologie (...) nicht angekommen. Dies gilt für die Befragten unserer Studie, obwohl sie die Bildungshäuser selbst mit einer kommunikativen

und partizipativen Kirche in Verbindung bringen. Deren Repräsentanz für die katholische Kirche insgesamt wird jedoch nicht klar gesehen.“ (124f)

Eher erwartbar waren die Ergebnisse aus einer religionssoziologischen Sicht: Die Befragten wiesen überdurchschnittlich hohe Zustimmungswerte zu Erfahrungen religiöser Individualisierung und zu posttraditionaler Vergemeinschaftung im Kontext der Bildungshäuser auf. Die vorfindlichen offenen Angebote korrelieren also mit den angenommenen Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmer*innen nach unverbindlicher Vergemeinschaftung und nach einer institutionellen Rahmung, die offen ist für Individualisierungsphänomene und für die Mentalität „spiritueller Wanderschaft“ (126).

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive zeigt die Interpretation der Studiergebnisse die hohe Relevanz kirchlicher Erwachsenenbildungsangebote in Bezug auf Demokratiebildung, und diese vor allem durch eine stark partizipativ angelegte Konzeption der verschiedenen Veranstaltungsformate.

Die vorliegende Studie bietet äußerst relevante Einblicke in das gegenwärtige Geschehen im Bereich kirchlicher Erwachsenenbildung am Beispiel von Bildungshäusern einer Diözese, die aber mit Sicherheit auch für weitere Regionen und geografischen Kontexte gelten. Zugleich gibt die Studie wichtige Impulse zur Weiterentwicklung von kirchlichen Erwachsenenbildungskonzepten und sei allen kirchlichen Bildungsverantwortlichen zur Lektüre empfohlen.