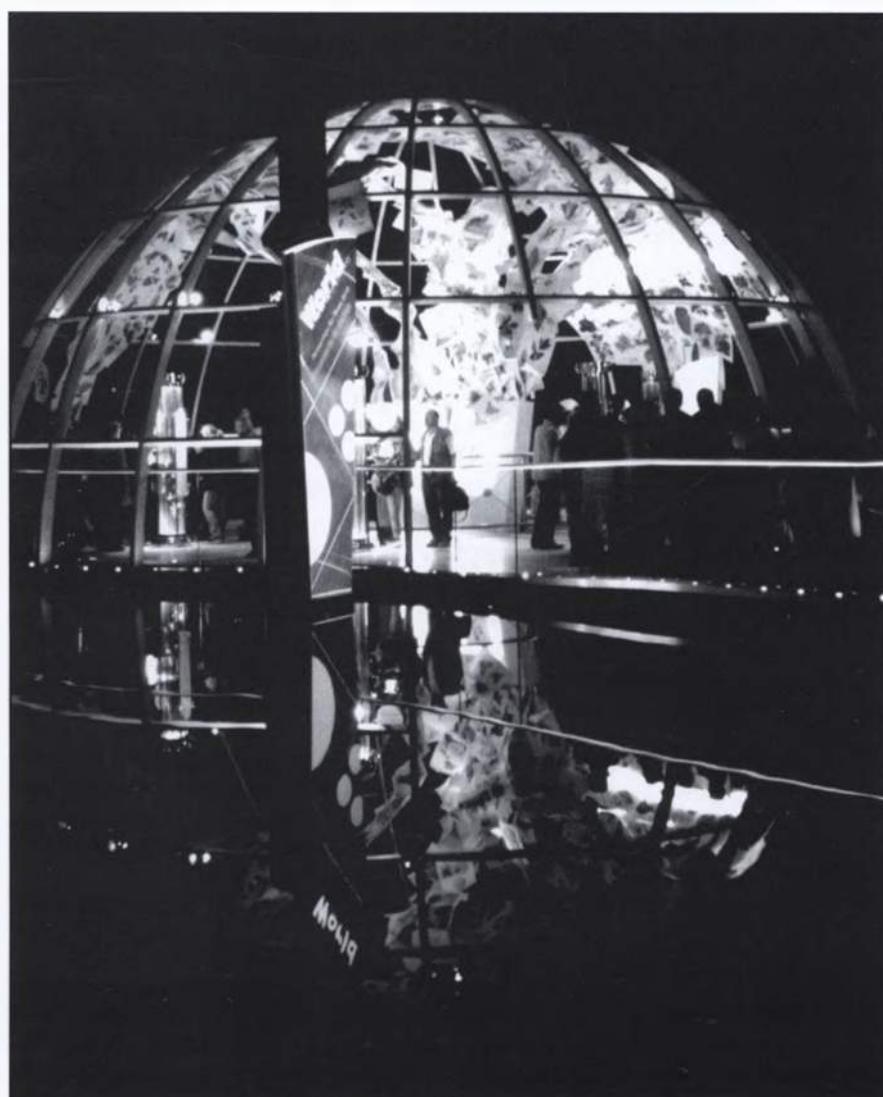


Loccumer Pelikan

1/01

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Religiöse Erziehung
im internationalen
Vergleich

Mündliche Prüfungen
im Fach ev. und kath.
Religion

Religiöse Botschaften
in Videoclips

Rund ums Kloster
Amelungsborn

Konfession Nebensache

„Religion“ bei
Religionslehrern und
Religionslehrerinnen

„Pendeln“ und anderes
mehr

Vierter Bericht
kirchlicher
Schulreferenten

The first slum on the
internet

Zum Gedenken an
Karl Witt

Inhalt:

Bernhard Dressler	Editorial	1
	<i>grundsätzlich</i>	
Friedrich Schweitzer	Religiöse Erziehung und Religionsunterricht im Internationalen Vergleich	3
	<i>praktisch</i>	
Brigitte Naber / Heike Meyer	Mündliche Überprüfungen im Fach ev. und kath. Religion	9
Johannes Kubick	Religiöse Botschaften in Videoclips	14
Kurt-Ulrich Blomberg, Bernd Dauer, Carsten Mork	Rund ums Kloster Amelungsborn	20
Bärbel Husmann	Konfession Nebensache?	25
	<i>schule und Gemeinde</i>	
Andreas Feige	'Religion' bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern	28
Andreas Feige, Stephanie Kamitz, Michael Schramme	'Pendeln' und anderes mehr	33
Ernst Kampermann, Walter Klöppel	Vierter Bericht kirchlicher Schulreferenten	38
Dietmar Peter	Welcome to the first slum on the Internet	41
	<i>informativ</i>	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	42
	Buchbesprechungen	45
	Zum Gedenken an Karl Witt	49
	Veranstaltungsvorschau	51
	Aus dem Schnabel gefallen	54
	Impressum	48

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

im November 2000 fand die empirische Untersuchung zur "Religion bei ReligionslehrerInnen" ihren Abschluss. Das Presse-echo war erstaunlich groß. Wahrscheinlich haben Sie es wahrgenommen. Für die weitere Entwicklung des Religionsunterrichts ist es von erheblicher Bedeutung, dass nun gut gesicherte Erkenntnisse über die Zielpräferenzen und die religiösen Grundeinstellungen vorliegen, mit denen der Religionsunterricht von Ihnen gestaltet wird. Denjenigen unter Ihnen, die für den Fragebogen Zeit und Mühe aufgebracht haben, danke ich noch einmal sehr herzlich. Für uns im RPI war die Mitarbeit an diesem von Prof. Dr. Andreas Feige (Institut für Sozialwissenschaften an der TU Braunschweig) geleiteten Projekt lehrreich und spannend. Auch den Kooperationspartnern vom Comenius-Institut (Dr. Albrecht Schöll) und vom Pastoralsoziologischen Institut an der Ev. Fachhochschule (Prof. Dr. Wolfgang Lukatis) schulden wir Dank. In diesem Heft finden Sie den im vergangenen Dezember über die Presse einer breiten Öffentlichkeit vorgelegten grundlegenden Überblick über die Untersuchungsergebnisse. Sie verdienen besondere Beachtung nicht nur an den Schulen, sondern auch in unserer Kirche. Eine ausführliche Darstellung und Interpretation der erhobenen Daten erscheint im März als Buch beim Lit-Verlag (Münster). Niedersächsischen Religionslehrerinnen und -lehrern gewährt der Verlag einen großzügigen Rabatt. Beachten Sie bitte die Verlagsankündigung und das Bestellformular auf S. 44. Als kleinen Vorgeschmack servieren wir Ihnen eine Detailauswertung von A. Feige und M. Schramm. Heute schon möchte ich Sie auch auf eine Tagung vom 18. bis 20. Mai in Loccum hinweisen, bei der die Untersuchungsergebnisse fachlich diskutiert und ausgewertet werden sollen. (Beachten Sie bitte den Hinweis auf S. 31).

Wie immer bietet Ihnen der Pelikan zusätzlich eine breite Palette von Themen. Dieses Mal möchte ich nur den "Vierten Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen" besonders hervorheben: Er informiert über den Stand und über Verfahrensregeln bei der "ökumenischen Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht". Die überaus große Bereitschaft der evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrer, sich auf dieses Feld der ökumenischen Zusammenarbeit zu begeben, ohne dabei das protestantische Profil des evangelischen Religionsunterrichts aufzugeben, ist ein wichtiger Befund unserer Untersuchung. Wir fühlen uns dadurch angespornt und ermutigt.



Dr. Bernhard Dressler
-Rektor-

PS.: Eine Nachbemerkung zu "Ansporn" und "Ermutigung": Im Editorial zu Heft 4/2000 berichtete ich Ihnen über einen zu unserer Erleichterung nur geringen Rückgang bei den Teilnehmezahlen unserer Fortbildungskurse. Die am Jahresende vorliegenden Zahlen korrigieren mich: Die Teilnehmezahlen sind im Jahr 2000 sogar gestiegen, trotz der Verlagerung eines erheblichen Teils unseres Angebotes in die unterrichtsfreie Zeit. Wir freuen uns darüber und bedanken uns für Ihr Interesse und Engagement.



Photo M. Künne

Friedrich Schweitzer

Religiöse Erziehung und Religionsunterricht im internationalen Vergleich¹

Die Überschrift "Religiöse Erziehung und Religionsunterricht im internationalen Vergleich" soll zum Ausdruck bringen, daß ich mich im folgenden zunächst auf den *schulischen Religionsunterricht* konzentriere, mich dann aber – eben weil es nicht in allen Ländern einen schulischen Religionsunterricht gibt – auch auf die *religiöse Erziehung* im ganzen beziehen werde.

Das Thema habe ich besonders gerne übernommen. Seit Jahren beschäftige ich mich in zunehmendem Maße mit internationalen Perspektiven in Religionspädagogik und Theologie – durch Beteiligung an internationalen Konferenzen sowie durch Veranstaltung entsprechender Symposien, daneben aber auch durch ein eigenes Forschungsprojekt, in dem ich gemeinsam mit einem amerikanischen Kollegen (Prof. R.R. Osmer, Princeton) die Religionspädagogik in Deutschland und in den USA miteinander vergleiche.²

Im folgenden möchte ich Ihnen Einblick in einige Fragen des internationalen Vergleichs geben – ich will mich aber nicht in den Details unterschiedlicher nationaler Verhältnisse verlieren, sondern möchte den internationalen Vergleich mit der Frage nach der Zukunft von Religionsunterricht und religiöser Erziehung verbinden. Denn diese Frage ist ja entscheidend: Wie soll es weitergehen mit Religionspädagogik in der Zukunft?

Vier Abschnitte habe ich im folgenden zu bieten: Erstens will ich verdeutlichen, warum der internationale Vergleich auch in der Religionspädagogik stärker beachtet werden sollte. Zweitens soll es – auch angesichts unserer internationalen Gäste – um den Religionsunterricht in Deutschland gehen, besonders um seine rechtliche und institutionelle Gestalt.

Drittens weite ich dann den Blick auf Religionsunterricht und Europa, und viertens schließlich gehe ich auf die Situation in den USA ein, die ich mit den deutschen Verhältnissen vergleichen möchte.

1. Warum ein internationaler Vergleich?

Die international-vergleichende Methode hat sich in der Religionspädagogik bislang nicht wirklich durchgesetzt. Zwar gibt es schon seit Jahren einzelne Stimmen, die auf die Notwendigkeit einer verstärkt internationalen Orientierung hinweisen. Eine breite Forschung dazu aber gibt es nicht.

Vermutlich liegt dies daran, daß international-vergleichende Untersuchungen besonders anspruchsvoll sind – sie setzen eine Vertrautheit mit mehreren nationalen religionspädagogischen Systemen voraus, wie sie nur schwer zu erreichen ist, ganz zu schweigen von den sprachlichen Problemen. Hier gibt es ganz offenbar Grenzen, die nicht leicht zu überwinden sind. Gleichwohl bin ich der Auffassung, daß die zunehmende Internationalisierung und Globalisierung uns auch in der Religionspädagogik dazu zwingt, über den Tellerrand unserer jeweils eigenen Nationen hinauszudenken. In Europa wird dies durch die Europäische Gemeinschaft ja zur Genüge verdeutlicht. In theologischer Sicht verweise ich auf den Gedanken der *Ökumene*: Ökumene bedeutet keineswegs bloß die Zusammenarbeit zwischen römisch-katholischen und evangelischen Christen, sondern sie bedeutet die Einheit der *weltweiten* Christenheit! Von daher gibt es auch ein genuin theologisch-christliches Interesse an einer aktiven Mitgestaltung von

Prozessen der Internationalisierung und Globalisierung, die nicht einfach den Mechanismen der Ökonomie oder der Machtpolitik überlassen bleiben dürfen.

Mit dem Interesse an einer Mitgestaltung der einen Welt im Sinne der Ökumene – von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung – ist ein erstes Motiv für eine international-vergleichende Perspektive benannt. Als zweites Motiv sei auf die Möglichkeit verwiesen, *voneinander zu lernen*. Auch in der Religionspädagogik ist es durchaus möglich, Modelle des Lehrens und Lernens aus anderen Ländern zu übernehmen. Als Beispiele verweise ich auf das didaktische Modell der Elementarisierung, das in Deutschland entwickelt worden ist und das etwa in den nordischen Ländern auf deutliches Interesse stößt. Daneben ist etwa an den von dem englischen Religionspädagogen J. Hull entwickelten Ansatz "A Gift to the Child" zu denken, der ein interreligiöses Lernen auch schon mit Kindern ermöglichen soll. Auch dieses Modell ist etwa in Deutschland auf große Zustimmung gestoßen.³

Ein drittes Motiv für international-vergleichende Perspektiven sehe ich in der Möglichkeit, die *Folgen unterschiedlicher politischer oder theologischer Entscheidungen* deutlicher abschätzen zu können. Wenn wir uns beispielsweise in Deutschland fragen, wie es denn wäre, wenn es in der Schule keinen Religionsunterricht mehr geben würde, dann können wir uns vor allem in Frankreich oder in den USA umsehen, wo jedenfalls in der staatlichen Schule kein Religionsunterricht erteilt wird. (Ich füge allerdings ehrlicherweise hinzu, daß solche vergleichenden Betrachtungen außerordentlich schwierig sind. Denn immer sind zahlreiche Faktoren mit im Spiel, so daß entsprechende Aussagen hypothetisch bleiben.)

Ein viertes und letztes Motiv ergibt sich für mich daraus, daß die Religionspädagogik in Vergangenheit und Gegenwart bereits sehr viel stärker *international geprägt* war und ist, als wir gemeinhin annehmen. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts und zum Teil auch noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts war es beispielsweise üblich, daß amerikanische Theologen und Religionspädagogen regelmäßig nach Deutschland kamen, um hier zu studieren und um die wissenschaftlich-theologische Diskussion in Deutschland aufzunehmen. Als berühmtes Beispiel nenne ich den einflußreichen amerikanischen Religionspädagogen G.A. Coe, über den später noch mehr zu sagen sein wird. Eine wichtige Rolle spielte daneben die ökumenische Versammlung in Jerusalem in der zweiten Hälfte der 20er Jahre, in deren Folge beispielsweise O. Eberhard 1930 sein Buch "Welterziehungsbewegung"⁴ veröffentlichte. Immerhin war Eberhard schon 1930 in der Lage, die religiöse Erziehung nicht nur in Europa, sondern weltweit zu beschreiben! Dies ist offenbar ein Standard, hinter den wir heute eher wieder zurückgefallen sind. Die Vergangenheit war in dieser Hinsicht nicht immer provinzieller als unsere Gegenwart!

2. Religionsunterricht in Deutschland

Ich will an dieser Stelle nicht versuchen, in knapper Form so etwas wie ein Gesamtbild von Religionsunterricht in Deutschland zu geben.⁵ Statt dessen konzentriere ich mich auf die rechtlichen und institutionellen Grundlagen, die man kennen

muß, um Religionsunterricht in Deutschland zu begreifen. Ganz allgemein gilt, daß der Religionsunterricht in Deutschland in der Schule eine vergleichsweise starke Stellung besitzt. Darin spiegelt sich geschichtlich gesehen eine Entscheidung der Reformation, die von Anfang an die Schule auch für die religiöse Erziehung in Pflicht genommen hat. Hinter dieser Entscheidung stand wiederum die Wahrnehmung, daß die Eltern in vielen Fällen nicht willens oder in der Lage wären, die religiöse Erziehung zu übernehmen. Deshalb, so etwa Luther, sollte die Schule – und d.h. das Gemeinwesen – in diese Aufgabe eintreten. – Wenig reflektiert wurde in dieser Zeit die Möglichkeit, daß ein entsprechender Religionsunterricht auch durch die Kirchengemeinde organisiert werden könnte. Es gab zwar etwa Katechismuspredigten, aber der Hauptakzent lag doch bei der Schule. Darin wird man eine historische Folge der damals noch fehlenden Trennung zwischen Kirche und Staat sehen können. muß daneben aber auch das für die Reformation insgesamt kennzeichnende Interesse an allgemeiner Bildung sehen. Die Sorge der Reformatoren galt von Anfang an nicht nur der religiösen Unterweisung, sondern der Einrichtung guter Schulen und dem Lernen für Frieden und Gerechtigkeit.

In Deutschland wurde die Trennung von Staat und Kirche erst mit der Weimarer Republik und deren Verfassung 1918/19 erreicht. Und sogleich wurde dann auch um die Zukunft des Religionsunterrichts gestritten: Zunächst wurde der Religionsunterricht für kurze Zeit ganz abgeschafft. Eine andere Perspektive beispielsweise des späteren Bischofs O. Dibelius zielte auf die breite Einrichtung kirchlicher Schulen selbstverständlich mit Religionsunterricht. Die letztlich dominante Entwicklung ging aber in Richtung der sog. Simultanschule, d.h. einer staatlichen Schule, in der es sowohl evangelischen wie katholischen und ggf. jüdischen Religionsunterricht geben würde.⁶

An dieser Lösung wurde auch bei der Begründung der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1949 und in deren Verfassung – dem Grundgesetz – festgehalten. In Art. 7,3 ist dort festgelegt, daß der Religionsunterricht "ordentliches Lehrfach" sei, d.h. an allen Schulen, auch bzw. gerade den staatlichen Schulen, und daß er in "Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" erteilt werden soll. Nach deutschem Verständnis liegt in dieser Bestimmung keine Verletzung des Prinzips der Trennung von Staat und Kirche. Der Staat ist nach Art. 4 GG weltanschaulich neutral – er darf niemand auf Grund seiner Religionszugehörigkeit diskriminieren. Deshalb ist der Staat auch nicht in der Lage, Inhalte für den Religionsunterricht vorzuschreiben. In diese Funktion treten vielmehr die Religionsgemeinschaften ein, indem sie den Staat von einer Aufgabe entlasten, die er selbst nicht übernehmen kann.

Auf diese Weise war es möglich, in Deutschland den schulischen Religionsunterricht auch nach der Trennung von Staat und Kirche aufrechtzuerhalten – nämlich im Modell eines Unterrichts, der inhaltlich von den Religionsgemeinschaften bestimmt wird und der dadurch die Neutralität des Staates wahren kann. Organisatorisch war dieses Modell besonders solange plausibel, als die Religionsgemeinschaften sich faktisch auf die beiden großen Konfessionen (evangelisch, katholisch) beschränkten. Mit der Entwicklung zu einer multi-

kulturellen und multireligiösen Situation, wie sie für die Gegenwart bezeichnend ist, steht der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Sollen nun weitere religionsunterrichtliche Angebote eingerichtet werden – für jüdische Kinder, islamische Kinder, orthodoxe Kinder usw.? Oder kommt der Staat hier an eine Grenze? – Schon seit Jahren gibt es für diejenigen Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ein Angebot mit wechselnder Bezeichnung: Ethikunterricht, Werte und Normen, Philosophieunterricht usw.⁷ Auch in diesem in der Regel ethisch ausgerichteten Alternativangebot werden religiöse Themen behandelt. Dabei muß sich der Unterricht aber auf einen Unterricht *über* Religion beschränken, so wie dies häufig mit dem Begriff *Religionskunde* gefaßt wird.

Neben den Herausforderungen, die aus dem Wandel der Gesellschaft erwachsen, gibt es auch theologische Gründe, die die konfessionelle Trennung im Religionsunterricht in Frage stellen. Auch hier ist wieder auf den Gedanken der Ökumene zu verweisen, der mit einer strikten Trennung zwischen den Konfessionen schlecht zu vereinbaren ist. In den 90er Jahren hat deshalb besonders die evangelische Kirche (ich erwähne die Denkschrift der EKD "Identität und Verständigung" von 1994) für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht plädiert, in dem, zumindest phasenweise, eine konfessionsübergreifende ökumenische Zusammenarbeit möglich sein soll. Auch die katholische Kirche hat diesen kooperativen Unterricht, etwas zögerlich freilich, am Ende aber doch ein Stück weit akzeptiert.⁸

Mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht stehen wir an dem Punkt, an dem wir bereits in die Zukunft blicken. Ist konfessionell-kooperativer Religionsunterricht das Modell für die Zukunft? Oder soll doch eher an eine Ausweitung der Religionskunde gedacht werden, so wie dies mit dem Brandenburger Modell von LER (Lebenskunde-Ethik-Religionskunde)⁹ beabsichtigt ist? – Diese Perspektive möchte ich nun in einem dritten Schritt auf europäischer Ebene aufnehmen.

3. Religionsunterricht in Europa: Wie soll es weitergehen?

Die Frage in der Überschrift zu diesem Abschnitt nehme ich auf, indem ich die These formuliere (und prüfe): *Ökumenische Kooperation im Bereich des Religionsunterrichts ist der zukunftsfähige Weg für die Schule in Europa.* – Diese These setzt eine Gestalt von Religionsunterricht voraus, die ihn nicht einfach in eine überkonfessionelle – oder genauer: nicht-konfessionelle – Trägerschaft des Staates überführt, sondern ihn als schulischen Religionsunterricht in der Mitverantwortung durch die Religionsgemeinschaften beläßt bzw., wo dies bislang nicht der Fall war, eine solche Mitverantwortung gezielt ermöglicht. Daß die Kirchen und vielleicht sogar die Religionsgemeinschaften ihre Verantwortung für den Religionsunterricht in Zukunft einmal durch die Einrichtung eines überhaupt gemeinsamen Religionsunterrichts ausüben könnten, wenn die ökumenische und interreligiöse Verständigung soweit vorangeschritten wäre, ist damit keineswegs ausgeschlossen. Für die Gegenwart bleibt jedoch festzuhalten, daß ein von

den Kirchen und Religionsgemeinschaften mitverantworteter Religionsunterricht im Bereich der Schule nicht einfach eine kirchliche oder religiöse Einheit praktizieren kann, die sonst nirgends gegeben ist. Der Religionsunterricht hat teil an der Aufgabe der ökumenischen und interreligiösen Verständigung, aber er bleibt zugleich eingebunden in den ökumenischen und interreligiösen Verständigungsprozeß im ganzen.

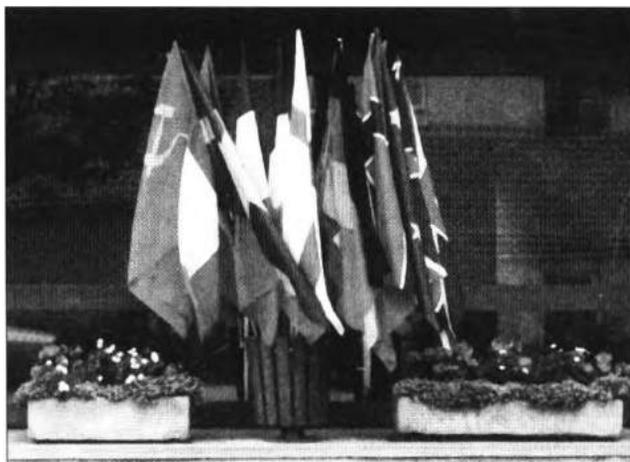


Photo: M. Künne

Betrachtet man den schulischen Religionsunterricht in europäischer Perspektive, so ist zunächst die Vielfalt seiner Wirklichungsformen schwerlich zu übersehen. Die nationalen Hintergründe in Geschichte, Recht, Kirche, Pädagogik, Politik usw. machen sich auch hier bemerkbar. Um die Darstellung dieser Vielfalt hat sich besonders P. Schreiner vom Comenius-Institut verdient gemacht.¹⁰

Trotz der enormen Vielfalt kann aber mit einem gewissen Recht die These vertreten werden, daß bislang zwei Grundmodelle eine besondere Rolle spielen: der *konfessionelle Religionsunterricht* auf der einen und der *religionskundliche Unterricht* auf der anderen Seite.

Seine deutlichste Ausprägung besitzt der *konfessionelle Religionsunterricht* heute in Italien, Österreich und Deutschland, wobei Deutschland in mehrfacher Hinsicht den Sonderfall darstellt. In Italien und Österreich basiert der konfessionelle Religionsunterricht auf vertraglichen Vereinbarungen zwischen Kirche oder Religionsgemeinschaften und Staat. In beiden Ländern ist er deshalb anders als in Deutschland nicht auf katholischen und evangelischen Religionsunterricht beschränkt, sondern umfaßt darüber hinaus die Möglichkeit einer ganzen Anzahl von Ausdifferenzierungen: orthodoxen, neuapostolischen, jüdischen, islamischen, buddhistischen Religionsunterricht usw. – Ausdifferenzierungen, die vor allem in Österreich realisiert sind. Zudem wird besonders deutlich in Italien die Konfessionalität von katholischem Religionsunterricht anders als in Deutschland nicht von der sog. Trias abhängig gemacht: Sein katholischer Charakter wird an den Inhalten sowie an den Unterrichtenden festgemacht – hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler ist er, auf Grund der Vereinbarung zwischen der Republik Italien und dem Heiligen Stuhl von 1984, für *alle* offen – eine mehr als bemerkenswerte Tatsache, wenn man bedenkt, mit welchem Nachdruck die katholischen Bischöfe in Deutschland bislang an der Trias festhalten.¹¹

In den genannten Ländern wird konfessioneller Religionsunterricht – das ist besonders wichtig – nicht oder nicht mehr als Erbe oder Ausdruck eines Staatskirchentums oder einer Mehrheitsreligion verstanden. Er wird vielmehr als Realisierungsmöglichkeit staatlicher Neutralität und persönlicher Religionsfreiheit ausgelegt. Weil der Staat keinen inhaltlichen Einfluß auf diesen Religionsunterricht zu nehmen braucht, sondern sich auf die Gewährleistung allgemeiner pädagogischer Grenzen i.S. der Schulaufsicht beschränkt, steht die Neutralität des Staates hier nicht in Frage. Und weil die religionsunterrichtlichen Angebote immer auch abgewählt oder durch eine entsprechende Entscheidung vermieden werden können, erfährt die Religionsfreiheit der Kinder und Jugendlichen bzw. ihrer Eltern keine Einschränkung.

Seine stärkste Ausstrahlung hat demgegenüber der *religionskundliche Unterricht* in England und Wales gewonnen. Ähnlich wird er aber auch in Schweden praktiziert sowie in Bereichen der niederländischen Schule oder im Ethikunterricht in Deutschland. In allen diesen Fällen sind die Religionsgemeinschaften nicht oder bestenfalls gastweise an diesem Unterricht beteiligt. Religion wird in "objektiver", "konfessionsübergreifender" bzw. "nicht-konfessioneller" Form unterrichtet – auf der Grundlage vor allem der Religionswissenschaft sowie von Religionsphilosophie und Pädagogik.

Auch bei religionskundlichem Unterricht sollen die Neutralität des Staates und die persönliche Religionsfreiheit gewährleistet werden, nun allerdings anders als beim konfessionellen Religionsunterricht gerade durch die allein staatliche Verantwortung. Der religionskundliche Unterricht soll zwar nicht "wertneutral" sein, wohl aber "weltanschaulich neutral". Daraus ergibt sich in dieser Sicht, daß der Unterricht für alle Konfessionen und Religionen gleichermaßen akzeptabel ist. Unterricht "über" Religion ist demnach Teil des allgemeinen Bildungsauftrags von Schule, nicht aber "religiöser Unterricht" oder Unterricht "in" Religion.

Wie ist nun das Nebeneinander dieser beiden Modelle – konfessioneller Religionsunterricht und Religionskunde – einzuschätzen? M.E. sind in der gegenwärtigen Situation *beide Modelle*, der konfessionelle Religionsunterricht wie auch die Religionskunde, *korrektur- und ergänzungsbedürftig*. Dies zeigt die religionspädagogische Diskussion mit ihren Einwänden, die ich noch einmal kurz zusammenfassen möchte:

Gegen die bisherige Gestalt von konfessionellem Religionsunterricht sprechen:

- die Notwendigkeit ökumenischer Verständigung
- die Notwendigkeit einer sorgfältigen Unterscheidung schulischer und kirchlicher Bildungsaufgaben
- die notwendige Öffnung für alle Kinder und Jugendlichen, wie dies der modernen Schule entspricht.

Gegen die bisherige Gestalt von Religionskunde sprechen:

- die notwendige Überwindung eines unpädagogischen Objektivismus
- die erforderliche Beteiligung "authentischer Vertreter" von Religionsgemeinschaften
- die pädagogisch begründete Verbindung zu den Religionsgemeinschaften.

Damit komme ich zurück zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in dem ich eine Alternative zu den her-

kömmlichen Gestalten von konfessionellem Religionsunterricht und Religionskunde sehe. M.E. stellt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht eine Art Konvergenzpunkt dar, in dem sich die Entwicklungslinien des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts und der Religionskunde treffen. Konfessionell-kooperativer Unterricht in ökumenischer Verantwortung ist das einzige derzeit diskutierte Modell, das in der Lage wäre, die meisten der hinsichtlich des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts und der Religionskunde referierten Desiderate einzulösen. Insbesondere erlaubt es, zumindest konzeptionell, eine Verbindung der bislang weithin als Gegensätze angesehenen Ziele von ökumenischer bzw. interreligiöser Verständigung einerseits *und* konfessioneller Bindung andererseits. Er ist aus pädagogischen Gründen auf die jeweilige Kirche bzw. Religionsgemeinschaft bezogen und bleibt doch nicht auf diese beschränkt. Und schließlich kann dieser Unterricht, wie es die Schule verlangt, prinzipiell für alle offen sein, ohne daß deshalb alle besonderen konfessionellen Bezüge aufgehoben werden müssen.

Zu diesen religionspädagogischen und -didaktischen Vorteilen kommen die politischen hinzu: Indem der konfessionell-kooperative Religionsunterricht beide herkömmlichen Modelle von Religionsunterricht und Religionskunde durch einen zugleich verständigungsorientierten und konfessionsbezogenen Ansatz gleichsam beerbt, weil in ihm viele der für die Weiterentwicklung dieser Modelle erhobenen Forderungen konvergieren, könnte er das für Europa von den Kirchen und Religionsgemeinschaften gemeinsam zu vertretende und auch von Schule und Pädagogik zu bejahende Grundmodell werden. Dieses Argument ist nicht zu unterschätzen. In der europäischen Gemeinschaft herrscht bislang zwar ein Bildungsppluralismus, der nicht zu einer Vereinheitlichung des Bildungswesens in den Einzelstaaten zwingen soll. Zugleich treten die politischen Nachteile einer bloß divergenten Religionspädagogik auf europäischer Ebene immer klarer hervor: Solange religionspädagogisch lediglich kontroverse Vorstellungen vertreten werden, können sie allzu leicht gegeneinander ausgespielt und können Forderungen nach Religionsunterricht überhaupt neutralisiert werden.

Für die rechtliche Grundlegung kann die u.a. in Italien, Deutschland und Österreich entwickelte Form als Vorbild dienen. Die staatliche Schulaufsicht sorgt hier für einen allgemeinen pädagogischen und politischen Rahmen und gewährleistet eine bildungstheoretische, keineswegs kirchlich-katechetische Zielsetzung des Unterrichts. Die Kirchen und Religionsgemeinschaften leisten als freies Gegenüber des Staates ihren Beitrag, indem sie Kriterien für die Auswahl von Inhalten sowie Interpretationsperspektiven formulieren und indem sie sich an der Ausbildung von Lehrkräften beteiligen. Für die Schülerinnen und Schüler bzw. für deren Eltern sind Wahl- und Befreiungsmöglichkeiten vorzusehen, so daß sie in ihrer Religionsfreiheit keine Einschränkung erfahren.

Wer so für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als Zukunftsmodell für Europa plädiert, sieht sich freilich der Rückfrage ausgesetzt, ob die Zukunft nicht doch eher in dem vor allem in den USA gewählten Weg ohne schulischen Unterricht zu sehen ist. Am Ende will ich mich deshalb auf einen Vergleich zwischen den USA und Deutschland beziehen.

4. Religionspädagogik in den USA und in Deutschland

Einen Vergleich im engeren Sinne kann und will ich an dieser Stelle nicht führen – dazu wäre erheblich mehr Zeit erforderlich, als uns heute zur Verfügung steht. Leitend für das Folgende ist vielmehr die genannte Frage, ob die Situation in den USA nicht langfristiges Vorbild auch für den Religionsunterricht bzw. die Schule in Deutschland und in Europa sein sollte.

Wie sieht die Situation in den USA hinsichtlich des Religionsunterrichts aus? In den staatlichen Schulen gibt es dort keinen Religionsunterricht. Es *darf* einen solchen Religionsunterricht dort nicht geben, weil darin ein eklatanter Verstoß gegen die Trennung von Staat und Kirche gesehen werden würde. – Nicht übergangen werden darf jedoch die Tatsache, daß in privaten Schulen – und das sind in den USA immerhin 10-15% der Schulen – Religionsunterricht erteilt werden darf, was, allen voran, in den römisch-katholischen Schulen auch tatsächlich mit Nachdruck verfolgt wird. Für die evangelische Seite gilt freilich, daß die religiöse Erziehung vor allem in den Kirchengemeinden stattfindet. Dort ist zum Teil – im Vergleich zu Deutschland gesprochen – in erstaunlichem Maße eine *Sonntagsschule* eingerichtet, die in mancher Hinsicht Ähnlichkeiten mit unserem Religionsunterricht aufweist.

Über Fragen des Rechts will ich an dieser Stelle nicht sprechen und auch nicht darüber spekulieren, ob es für die USA vielleicht eine andere Möglichkeit in Zukunft geben kann. Derzeit stößt der Gedanke, daß an staatlichen Schulen Religionsunterricht erteilt werden könnte, weithin auf kopfschüttelndes Erstaunen, auch wenn häufig zugleich anerkannt wird, daß es eigentlich sehr gut wäre, wenn in amerikanischen Schulen „das Wichtigste“, wie es dann heißt, ebenfalls gegenwärtig wäre. Ein deutliches Zeugnis dafür legt etwa N. Postman ab, wenn er die These formuliert: „Ohne einen transzendentalen Sinn wird die Schulerziehung, wie wir sie kennen, nicht überleben.“¹²

Sprechen möchte ich vielmehr darüber, warum ich die amerikanische Situation jedenfalls nicht als Vorbild für Deutschland und Europa ansehen kann. Dafür nenne ich vier Gründe: (1) Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts und in anderer Form sogar bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein gab es auch in amerikanischen Schulen Religionsunterricht. Seine zunehmende Abschaffung wurde von führenden Religionspädagogen wie G.A. Coe bejaht und ähnlich auch von dem Erziehungswissenschaftler J. Dewey. Begründet war diese Haltung vor allem darin, daß für die fortschreitende Moderne eine immer weitergreifende *Säkularisierung* erwartet wurde, so daß ein Religionsunterricht für die Bildung immer weniger bedeutsam erschien.

Interessanterweise wurde bereits damals international-vergleichend gedacht. In einem grundlegenden Artikel aus dem Jahre 1911 überlegt Coe, welchem Modell von Religionsunterricht wohl für die Zukunft die wichtigste Rolle zukommen könne: dem deutschen und englischen Modell mit schulischem Religionsunterricht oder dem amerikanischen und französischen Modell ohne schulischen Religionsunterricht. Dabei kommt Coe zu dem Ergebnis, daß sich die deutsche Konstruk-

tion auf lange Sicht wohl nicht werde durchhalten lassen. Zum einen könne es dem Staat kaum gelingen, die verschiedenen Gruppen innerhalb der Kirchen zu einem Konsens zu bewegen, zum anderen könne der Staat selbst keine religiösen Inhalte vorschreiben. Und überdies berichtet Coe, daß es ja allgemein bekannt sei, daß der deutsche Religionsunterricht weithin bloß formal, pflichtgemäß und jedenfalls ohne jedes echte religiöse Engagement erteilt werde, weil es den Lehrern an einer entsprechenden religiösen Motivation fehle.¹³ Nun, beide Erwartungen Coes sind so nicht eingetroffen. Auch fast 100 Jahre nach seinem Artikel ist der Religionsunterricht in Deutschland noch am Leben und wird er, nach Meinung vieler Kinder und Jugendlicher, keineswegs nur pflichtgemäß und langweilig erteilt. Und ähnlich wird auch die Erwartung einer allgemeinen Säkularisierung im Sinne einer rückläufigen Religion heute nicht mehr vertreten, auch nicht mehr in den Sozialwissenschaften. Statt dessen wird von einem Wandel der Religion ausgegangen – hin zu einer immer pluraleren und individualisierteren Form von Religion. Auf eine Säkularisierungserwartung kann sich das amerikanische Modell, wie auch die amerikanischen Kollegen betonen, inzwischen nicht mehr stützen.

(2) In Coes Argumenten ist ein zweites Problem bereits angesprochen, auf das eigens einzugehen ist: das Problem der fehlenden Übereinstimmung innerhalb des Christentums, insbesondere innerhalb des Protestantismus. Für die amerikanische Situation waren die Spannungen zwischen den verschiedenen protestantischen Denominationen entscheidend: Es schien unmöglich, zwischen diesen Gruppierungen einen Konsens hinsichtlich des in der Schule zu lehrenden Christentums zu erzielen. Statt dessen beklagten sich die einzelnen Denominationen über den Einfluß, den konkurrierende Denominationen auf den Religionsunterricht gewonnen hätten. Demgegenüber ist es in Deutschland bislang – trotz mancher Spannungen etwa zwischen liberalem und evangelikalem Christentum schon auf evangelischer Seite – doch gelungen, einen gewissen Konsens hinsichtlich der Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule aufrechtzuerhalten. Wo ein solcher Konsens nicht möglich ist, liegt darin – aus heutiger Sicht geurteilt – ein Mangel ökumenisch-christlicher Verständigungsfähigkeit, keineswegs einfach ein Vorbild für ein möglichst freiheitliches Christentum. Deshalb scheint mir auch in dieser Hinsicht die amerikanische Erfahrung nicht vorbildlich.

(3) Die von J. Dewey und G.A. Coe angeführte religionspädagogische Reformbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts ging davon aus, daß Bildung im vollen Sinne immer auch religiöse Bildung umfassen müsse. Für sie ging es deshalb nie allein um die Frage der Abschaffung von schulischem Religionsunterricht, die sie, wie gesagt, durchaus bejahen konnten. Entscheidend war für sie vielmehr die Auffassung, daß die schulische Bildung durch eine gut ausgebaute außerschulisch-gemeindliche religiöse Bildung ergänzt werden müsse. In dieser Sicht bilden schulische und außerschulische Bildungsangebote erst gemeinsam die Basis für eine umfassende Bildung.

In mancher Hinsicht hat dies, wieder im Vergleich zu Deutschland gesprochen, zu vorbildlichen Angeboten in den amerikanischen Kirchengemeinden geführt. Ich glaube, die deut-

schen Kirchen könnten hier von den amerikanischen lernen! Dennoch war die Erwartung, daß die Kirchengemeinden für die in der Schule fehlende religiöse Bildung aufkommen könnten, am Ende aber doch wohl nicht realistisch. Soweit in den Familien keine bewußt religiöse Erziehung stattfindet, bleibt es ja bei einer Stunde pro Woche im Rahmen der Sonntagschule. Und was soll diese eine Stunde angesichts der 15000 Stunden Schule, die jeder Jugendliche vor dem Schulabschluß durchlaufen haben muß, wirklich bedeuten? Wie soll sie einen Unterschied machen im Vergleich zu den wiederum 10000-20000 Stunden Mediennutzung, die heute das Leben von Kindern und Jugendlichen begleitet? – Dieses Problem ist übrigens auch in den USA immer wieder gesehen worden. Verschiedentlich gab es deshalb den Versuch, die Sonntagschule durch eine sog. "Sonntagsschule am Werktag" zu ergänzen und zu erweitern. Faktisch ist es aber fast nirgends gelungen, ein solches kirchliches Angebot an Werktagen zu etablieren.

Damit komme ich zu einem letzten Punkt, an dem sich der Bogen wieder mit meiner europabezogenen Argumentation verbindet:

(4) Auch in den USA gibt es eine Diskussion über *Religionskunde*, die dort unter dem Begriff "teaching about religion" geführt wird. Die maßgeblichen Gerichtsurteile in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ließen nämlich ausdrücklich die Möglichkeit zu, daß auch dann *über* Religion unterrichtet wird, wenn kein Religionsunterricht als Unterricht *in* Religion zulässig sei.

Besonders im Zusammenhang der Erziehungswissenschaft hat es verschiedentlich Versuche gegeben, einen solchen Unterricht über Religion in amerikanischen Schulen zu etablieren. Einen breiten Durchbruch hat dieser Unterricht jedoch nirgends erreicht. Soweit ich sehe, sind dafür vor allem zwei Gründe verantwortlich: Zum einen fehlt es an Eltern oder religiösen Vereinigungen, die sich für einen solchen Unterricht einsetzen würden – sie sehen ihre eigenen religiösen Interessen durch einen solchen Unterricht nicht gewahrt. Zum anderen betrachten umgekehrt viele auch einen Unterricht "über" Religion mit großem Mißtrauen, eben weil sie sich eine bloß neutrale und insofern objektive Information über Religion nicht wirklich als positiven Beitrag zur religiösen Bildung ihrer Kinder vorstellen können.

Zusammenfassend ist deshalb festzuhalten, daß die amerikanische Situation zwar in sich selber – vor dem Hintergrund der amerikanischen Geschichte – verständlich ist und Sinn macht, daß es aber mehr als naiv wäre, diese Situation als vorbildlich und als zukunftsweisend für Europa anzusehen. Ich schließe mit der These meines amerikanischen Kollegen R. Osmer¹⁴:

"Konfessioneller Religionsunterricht gehört zur Bildung der Öffentlichkeit und sollte deshalb in öffentlichen Schulen den Status eines Wahlfachs erhalten. Mit 'konfessionellem Religionsunterricht' meine ich einen Unterricht in den Überzeugungen und Moralprinzipien einer bestimmten Religionsgemeinschaft, der aus einer für diese Gemeinschaft 'internen' Perspektive erteilt wird..."

Dem Unterricht über Religion, einschließlich des konfessionellen Religionsunterrichts, im Lehrplan der öffentlichen Schule Raum zu geben stellt für das derzeitige Denken in solchen Fragen eine enorme Herausforderung dar. Ein neues Denken ist hier jedoch längst überfällig... Nur ein rigides dogmatisches Festhalten an veralteten Ideen könnte die öffentliche Bildung daran hindern, die damit verbundene Herausforderung aufzunehmen."

Anmerkungen

1. Der Text dokumentiert einen Vortrag, der im Mai 2000 im Zusammenhang der Expo gehalten wurde. Im folgenden verzichte ich weitgehend auf Nachweise von Literatur. Statt dessen verweise ich auf einige frühere Veröffentlichungen, aus denen diese Darstellung erwachsen ist: F. Schweitzer: Konfessioneller Religionsunterricht in ökumenischer Kooperation: Dritter Weg für die europäische Schule der Zukunft. In: Theologische Quartalschrift 179 (1999), 110ff. R. Osmer/F. Schweitzer: Reformpädagogik und Religionspädagogik in internationaler Perspektive. International-vergleichende Überlegungen am Beispiel der religionspädagogischen Reformbewegung in den USA. In: Der Evang. Erz. 49 (1997), 416ff.; C.T. Scheilke/F. Schweitzer (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster u.a. 1999.
2. Vgl. dazu den in Anm. 1 genannten Aufsatz im Evangelischen Erzieher 1997 sowie R.R. Osmer/F. Schweitzer: Religious Education Reform Movements in the United States and in Germany as a Paradigmatic Response to Modernization. In: International Journal of Practical Theology 1 (1997), 227-254.
3. Vgl. jetzt J.M. Hull: Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften Bd. 1. Berg am Irchel 2000, 141ff.
4. O. Eberhard: Welterziehungsbewegung. Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik, Berlin 1930.
5. Als aktuellen Überblick vgl. die Beiträge in P. Schreiner (ed.): Religious Education in Europe, Münster: Comenius-Institut 2000.
6. Für Hinweise zu den historischen Entwicklungen s. K.E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. 3 Bde., München/Gütersloh 1991/1994; für das 20. Jahrhundert S. Müller-Rolli: Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. Dokumente und Darstellung, Göttingen 1999.
7. Übersicht und weiterführende Literatur u.a. bei G. Adam/F. Schweitzer (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996.
8. Die deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996; weiterführend: Die Deutsche Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, Würzburg/Hannover 1998.
9. Einen kritischen Überblick bietet K.E. Nipkow: Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
10. P. Schreiner, aaO.
11. Vgl. Die deutsche Bischofskonferenz: Die bildende Kraft aaO.
12. N. Postman: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, Berlin 1995, 10f.
13. G.A. Coe: Religious Education. In: Cyclopedia of Education (1911), Reprint Detroit 1968, Bd. 5, 146f.
14. R.R. Osmer: Religion unterrichten in der staatlichen Schule in den USA: Aussichten und Möglichkeiten. In: C.T. Scheilke/F. Schweitzer (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster u.a. 1999, 279-294, 291f.

Für die zahlreichen Spenden, die seit unserer Bitte im November (Heft 4/2000) eingegangen sind, danken wir allen Spendern und Spenderinnen ganz herzlich. Der Betrag reicht allerdings noch nicht, um unsere Versandkosten zu decken. Deswegen möchten wir all jene, die zu einer Spende bereit sind, an dieser Stelle noch einmal erinnern: Unsere Kontonummer lautet: Sparkasse Loccum Nr. 222 000, BLZ 256 515 81.

Die Redaktion

Brigitte Naber, Heike Meyer

Mündliche Überprüfungen im Fach ev. und kath. Religion

Laut Erlass des Kultusministeriums vom 22.06.1999 werden im zweiten Schulhalbjahr der 9. und 10. Schuljahrgänge an Hauptschulen, des 10. Schuljahrganges an Realschulen und an allen anderen Schulzweigen im Sekundarbereich I fachbezogene Überprüfungen der Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler vorgenommen. Diese beziehen sich auf mündliche und schriftliche Leistungen.

Die Erfahrung nach dem ersten Durchgang im vergangenen Schuljahr zeigte, dass die Fächer ev. und kath. Religion

für die mündliche Prüfung häufig gewählt wurden.

Es gab Anfragen an die Fachberatung für ev. Religionsunterricht, Kolleginnen und Kollegen bei der Vorbereitung zu unterstützen. Eine kurze Erläuterung zum Verfahren der Überprüfung fasst die wesentlichen Ausführungsbestimmungen des Erlasses zusammen.

Unser Musterentwurf ist als Orientierungshilfe gedacht. Der Vorschlag ist auf die individuelle Unterrichts- und Schülersituation abwandelbar. Er beinhaltet

Anregungen zur Unterrichtsvorbereitung, Gestaltungsvorschläge für Schülerarbeitsaufgaben und einen Protokollentwurf für die Durchführung der Überprüfung. Der Protokollentwurf enthält kleingedruckt die erwarteten Schülerantworten und ein Raster für die Bewertung.

Zurzeit wird eine Arbeitshilfe erstellt, die nach gleichem Schema Überprüfungsvorschläge für die meisten in den Rahmenrichtlinien genannten Themen beinhaltet. Diese wird vom RPI herausgegeben und voraussichtlich im Frühjahr 2001 erscheinen.

Thema der Prüfung: Schöpfung –

Unterrichtsvorbereitung:

SCHMIDT, H. u.a. (Hrsg.)	Das neue Kursbuch Religion 9/10, Calwer Stuttgart 1988, S. 206ff
KRAFT, G. u.a. (Hrsg.)	Kursbuch Religion 2000 9/10, Calwer, Stuttgart 1999, S. 32ff
NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM	Rahmenrichtlinien für die Realschule, Evangelischer Religionsunterricht. Schrödel Verlag. Leitthema: Schöpfung – Verantwortung für die Welt. S. 48ff
MACHT (Hrsg.)	Arbeitshilfen Sekundarstufe I. Unterrichtsmaterialien für den ev. Religionsunterricht. RPI Loccum. Schöpfung.
BECKER (Hrsg.)	Religion 9/10. Versöhnung Lernen. Klett Verlag. S. 20 ff

Quellenangaben für das Material

Material M1	Vorbereitungsphase	Prüfungsphase
M1a: Lutherbibel Gen 2,24b-25	X	X
M1b: Lutherbibel Gen 1,1-24		
Material M2	Vorbereitungsphase	Prüfungsphase
S. Macht (Hrsg.): Arbeitshilfen Sekundarstufe I Schöpfung, RPI Loccum, S. 49	X	X

Vorbereitungsphase: Arbeitsblatt
Thema der Prüfung: Schöpfung

Name: _____
Klasse: _____ Datum: _____

AB 1/2 • Aufgaben •

(M) 1

Aufgaben:

M 1 : Lutherbibel

- 1. Text: 1. Buch Mose 2, 4b-25 (bzw. 1. Mose 2,4- 3,24)
- 2. Text: 1. Buch Mose 1, 1-24

- 1. Finde die beiden benannten Textstellen in der Bibel und lies beide Schöpfungsberichte.
- 2. Wende dich nun 1. Mos. 2,4b-25 zu.
Kannst du dir einige Fragen denken, die der Autor seinen Zeitgenossen (wann ungefähr entstanden?) damit beantworten wollte?
- 3. In Vers 7 "Adama" bedeutet Erde, Ackerboden. Daher ließ sich leicht das Wort "Adam" ableiten.
 - a) Welche Erfahrung steckt hinter dieser Vorstellung von der Erschaffung des Menschen?
 - b) Worin besteht die Sonderstellung des Menschen?
- 4. Der Jahwist (biblischer Autor dieser Erzählung) hatte mit den Versen 7,15,23 und 24 eine besondere Message.
 - 4a) Formuliere einen Satz seiner Mitteilungsabsicht aus der Perspektive eines Umweltbeauftragten,
 - 4b) einen aus der Perspektive eines Seelsorgers
 - 4c) und einen anhand der Verse 23 und 24 aus der Sicht einer Frauenbeauftragten bzw. Gleichstellungsbeauftragten

AB 2/2 • Aufgaben •

(M) 2

Aufgaben:

M 2

- 5. Der andere Schöpfungsbericht (1.Mos. 1,1-24) (ungefähr wann entstanden?) lässt sich in ein Gedicht mit sieben Strophen umformulieren. Kannst du die folgenden Zeilen ergänzen?

Als vor ihm das _____ lag Schuf Gott _____: der erste Tag.	_____, _____ was er mag Schuf der Herr am fünften Tag.
In süß und salzig ohne Frag Trennt Gott das _____: zweiter Tag.	_____ Schuf der Herr am sechsten Tag.
Damit das _____ auch bringt Ertrag Trennt's Gott vom Meer am dritten Tag.	Weil ihm viel am _____ lag Sprach Gott schließlich: _____
Hoch am Himmel im Vertrag Nimmt er _____: vierter Tag.	

Setze ein: Land, Ruhetag, Fische, Chaos, Feiern, auf einen Schlag, Lichter, Ordnung, Wasser, Mensch und Tiere, Vögel
Quelle: Siegfried Macht: Arbeitshilfen Sekundarstufe I Schöpfung, S.49

- 6. Was fällt dir auf? Benenne die Kernaussagen, die der Autor mitteilen wollte.
- 7. In den Versen 27-30 beschreibt der Autor, wie er die Beziehung Gott – Mensch – Natur versteht.
Formuliere die Verse um für eine kurze Rede auf der Expo 2000 zum Thema "Mensch – Natur – Technik".

ZUSATZAUFGABE

- 8. Kann man deiner Meinung nach Christ und gleichzeitig Naturwissenschaftler sein oder stehen der Schöpfungsglaube und die Erkenntnisse der modernen Naturwissenschaften in einem Widerspruch?

<p>M 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ihm wurde der Lebensatem Gottes "der Geist Gottes eingehaucht", was so interpretiert werden kann, - Dass er befähigt ist, im Sinne Gottes zu leben und zu handeln - Er gibt den Tieren ihren Namen <p>5. Die Verse 7, 15, 23 und 24 betrachtet, beinhalten jeweils eine besondere Aussage. Formuliere diese aus der Sicht a) eines Umweltbeauftragten</p> <ul style="list-style-type: none"> - (s. 4a) Mensch als Teil der Natur, steht in der Verantwortung der Bewahrung und Erhaltung der Umwelt, - die seine Lebensquelle und -grundlage ist. <p>b) eines Seelsorgers (s. 4b)</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Mensch kann sich auf Gottes Zuspruch für das Leben verlassen. - dankbar sein für die Gaben der Schöpfung - und für die Mitmenschen. <p>c) einer Gleichstellungsbeauftragten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mann und Frau sind als Partner gedacht, der Mann hat keine Sonderstellung. <p>Erstes Buch Mose 1,1-24</p> <p>6. Der andere Schöpfungsbericht (Entstehungszeit jüngeren Datums, ca. 550 v. Chr) lässt sich als Gedicht in sieben Strophen umformulieren.</p> <p>Lösung:</p> <p>Als vor ihm das Chaos lag Schuf Gott Ordnung: erster Tag.</p> <p>In süß und salzig ohne Frag Trennt Gott das Wasser: zweiter Tag.</p> <p>Damit das Land auch bringt Ertrag Trennt's Gott vom Meer am dritten Tag.</p> <p>Hoch am Himmel in Vertrag Nimmer er Lichter: vierter Tag.</p>	<p>T</p> <p>T</p> <p>T</p> <p>G</p> <p>G/T</p>				
-------------------	---	--	--	--	--	--

<p>Fische, Vögel, was er mag Schuf der Herr am fünften Tag.</p> <p>Mensch und Tier auf einen Schlag Schuf der Herr am sechsten Tag.</p> <p>Weil ihm viel am Feiern lag Sprach Gott schließlich: Ruhetag!</p> <p>Siegfried Macht</p> <p>7. Was fällt dir auf? – bewußtes zeitliches Nacheinander der Schöpfungsschritte, aber nicht gedacht in sieben Tagen im Sinne von 24-Stunden Einheiten – Übereinstimmung mit Erkenntnissen der Naturwissenschaften bezüglich einer Rangfolge von Entwicklungsschritten</p> <p>8. Gibt es Kernaussagen? – Gott als Schöpfer aller Kreatur – Himmelskörper sind keine Gottheiten – Krone der Schöpfung ist der siebte Tag – Mann und Frau sind gleichberechtigte Wesen – Auftrag des Menschen ist die Verantwortung für die Welt / für die Schöpfung Gottes</p> <p>9. Aus den Versen 27-30 lässt sich das Verhältnis Gott-Mensch-Natur ableiten. Formuliere diese Verse um für eine kurze Rede auf der Expo 2000, die unter dem Motto "Mensch-Natur-Technik" stand. (– kurze Stellungnahme zur Verantwortung für die Erhaltung der Ressourcen und Verantwortung für die Welt) Zusätzliche Fragestellung:</p> <p>10. Eine Schulbehörde in Kansas / USA hat im August 1999 eine Anweisung für den Unterricht herausgegeben, dass die Urknall-Theorie, geologische Bestimmungen des Erdalters und Darwins Evolutionstheorie vom Stundenplan gestrichen werden sollen. Was würdest du als Schüler dazu sagen? Findest du auch, dass christliche Überzeugungen nicht mit den Erkenntnissen der modernen Naturwissenschaften zu vereinbaren sind?</p>	<p>G/T</p> <p>G/T</p> <p>T/P</p> <p>T/P</p> <p>P</p>				
---	--	--	--	--	--

Fertigkeitsbereiche: F: fachspezifische Grundfertigkeit G: Grundwissen T: Transferleistung P: Produktive Denkleistung

Johannes Kubick

Religiöse Botschaften in Videoclips

Bericht über einen Unterrichtsversuch

In diesem Beitrag möchte ich einige grundsätzliche didaktische Überlegungen zum Thema "Videoclips im Religionsunterricht" sowie Erfahrungen mit einer Unterrichtseinheit über den Videoclip zum Earthsong von Michael Jackson darstellen.

1. Zur didaktischen Arbeit mit Videoclips

Das Interesse der Religionspädagogik richtet sich in letzter Zeit vermehrt auf die tatsächliche Religiosität von Jugendlichen.¹ Untersucht werden dafür v.a. zeitgenössische Codierungen von Religion in den Produkten der Jugendkultur wie etwa Rockmusik, CD-Cover mit religiösen Zeichen und Symbolen oder Graffiti. Zunehmend geraten auch die Medien im engeren Sinne ins Blickfeld: So werden etwa Rituale in Fernseh- und Nachrichtensendungen untersucht oder religiöse Elemente und Zeichen in der Werbung.² Ein in diesem Zusammenhang bisher wenig beachtetes Medium ist das des Musikvideoclips. Zwar gibt es zu diesem Thema viele soziologische und medienpädagogische Untersuchungen³, aber wenige religionspädagogische. In diese Lücke ist in allerjüngster Zeit der Medienexperte ANDREAS MERTIN gestoßen und hat mehrere religionspädagogische Veröffentlichungen zum Thema vorgelegt.⁴ Er kann zum einen zeigen, dass sich die Themen der Videoclips v.a. in vier große Blöcke zusammenfassen lassen, nämlich 1. Liebe, Sexualität, Partnerschaft und Ehe, 2. soziale Themen wie Ethik, Moral, Werte, Drogen, Gewalt und Gerechtigkeit, 3. Religion und Spiritualität und 4. Sinnfragen. Zum anderen zeigt er konkrete Wege auf, wie man sich im Religionsunterricht der Frage nach religiösen Botschaften in Videoclips zuwenden kann.

Videoclips sind *phänomenologisch* kurze Filme, in denen ein Musikstück mit unterschiedlichen visuellen Elementen präsentiert wird, *intentional* Werbefilme,

die zum Kauf einer Platte mit dem dem Clip zu Grunde liegenden Lied animieren sollen, und *kategorial* "als eigene Kunstgattung" (A. MERTIN, Videoclips im Religionsunterricht S.15) anzusehen, denn ihr Werbecharakter schließt nicht aus, "daß in ihnen entsprechend den jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen ein ästhetisches Ideal verwirklicht wird" (K. NEUMANN-BRAUN, Viva MTV! S.13).

Neuere Untersuchungen zur Nutzung von Medien durch Kinder und Jugendliche haben ergeben, dass 94% der Jugendlichen (14 bis 19 Jahre) mehrmals in der Woche fernsehen und dass von diesen 94% wiederum 85% Musikvideos sehen (vgl. K. NEUMANN-BRAUN, Viva MTV!, S.326f.). Man kann also davon ausgehen, dass 79,9% (85% von 94%) der Jugendlichen regelmäßig Musikvideos sehen. Jedoch ergibt sich daraus noch keine Notwendigkeit und Rechtfertigung dafür, Videoclips im Unterricht zu behandeln. Hier besteht die Gefahr, allzu schnell aus der Begeisterung über die Einsicht in Neigungen und Verhaltensweisen Jugendlicher Konsequenzen für den Unterricht abzuleiten. Eine Rechtfertigung und eine Notwendigkeit lässt sich vielmehr erst unter einer von folgenden zwei Bedingungen finden:

a) wenn sich herausstellen sollte, dass Videoclips, welches Thema auch immer sie thematisieren, sich religiöser Formen, Zeichen und Symbole bedienen. – Denn der heutige Religionsunterricht thematisiert Religion, und zwar in verschiedenen Ausprägungen (etwa auch Islam, Judentum, Okkultismus, philosophische Religiosität), jedenfalls nicht nur eine kirchlich-dogmatische Form von ihr. Und dies ist in der Tat der Fall. b) wenn sich herausstellen sollte, dass Videoclips Träger von Inhalten werden, die für den RU sowieso schon, nicht erst, seit sie auch vom Medium Videoclip besetzt werden, von Bedeutung sind. Und auch genau dies ist der Fall, nach MERTIN zumindest in ungefähr jedem zehnten Clip. Insofern hat MERTIN Recht, wenn er

sagt, es sei "die Auseinandersetzung mit diesem Medium sinnvoll, weil hier zeitgenössische Codierungen jener Themen vorgenommen werden, die auch im Unterricht [sc. im Religionsunterricht] eine Rolle spielen" (A. MERTIN, Die religiöse Welt der Video-clips, S.21).

Nun könnte eingewandt werden, Codierungen jener Themen kämen doch überall vor, etwa in der Bibel, in Gesangbuchliedern, in Romanen, in Schulbüchern. Warum also gerade Clips behandeln? Man darf vermuten, dass Clips den Schülerinnen und Schülern als Medium vertraut sind und sie sich in ihnen zu Hause fühlen, so dass sie sie nicht fremd und von außen kommend anmuten (wie eben die Bibel, ein Schulbuch etc.), so dass sie uns in eine glückliche Lage versetzen, da sie anscheinend eine ideale Verbindung zwischen Situation und Tradition³⁷ herstellen: Sie kommen aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, aus ihrer ‚Situation‘, und greifen gleichzeitig selber biblische Themen, die ‚Tradition‘ auf! Ob den Schülerinnen und Schülern dies bewusst ist und ob die in den Clips ausgedrückte Religiosität evtl. ihre eigene ist, muss allererst untersucht werden und ist nicht von vornherein klar. Die Erlangung von Reflexionskompetenz bezüglich dieses ihnen wohlbekannten Gegenstandes ist ein Ziel meiner Unterrichtseinheit.

Bestimmte Standardeinwände gegen die Verwendung von Videoclips, wie z.B., die Clips gehörten in die Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler, einzelne Stars seien für sie Idole und stark besetzte Figuren, Clips daher nicht für eine schulische Verwendung geeignet, oder die Schülerinnen und Schüler könnten dieses Vorhaben womöglich als Anbiederung von Seiten der Lehrkraft empfinden, aber auch grundsätzliche medienkritische Überlegungen wie die NEIL POSTMANS, Bildung müsse heutzutage, wolle sie gut gemacht sein, Spaß machen, dadurch werde Unterricht aber tendenziell in Unterhaltung umgewandelt, sind m.E. durchaus ernst zu nehmen, führen das Vorha-

ben aber nicht ad absurdum, sondern sollen lediglich zu gezielten methodischen Beschränkungen führen: Zum einen sollte kein ganz aktueller Clip gewählt werden, da hier die Gefahr der Idolisierung stärker ist als bei einem etwas älteren, zum zweiten sollte man durch eine konkrete und inhaltliche Analyse des Clips deutlich machen, dass es nicht um Anbiederung und Unterhaltung geht, zum dritten sollte im Unterricht nicht apologetisch argumentiert werden, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigenen Erfahrungen mit religiösen Botschaften in Clips machen. Und schließlich können, wo es passt, medienkritische Äußerungen der Schülerinnen und Schüler verstärkt aufgenommen werden.

2. Der Clip zum Earthsong von Michael Jackson als Beispiel religiös fundierter Videoclips

Dem Clip liegt folgender Liedtext zu Grunde:

What about sunrise, what about rain, what about all the things, that you said we were to gain? What about killing fields, is there a time, what about all the things, that you said was yours and mine? Did you ever stop to notice, all the blood we've shed before, Did you ever stop to notice the crying earth the weeping shores? Aaaaaaaaah Aaaaaaaaah

What have we done to the world? Look what we've done! What about all the peace, that you pledge your only son? What about flowering fields, is there a time, what about all the dreams, that you said was yours and mine? Did you ever stop to notice, all the children dead from war? Did you ever stop to notice, the crying earth the weeping shores? Aaaaaaaaah Aaaaaaaaah

I used to dream, I used to glance beyond the stars. Now I don't know where we are, although I know we've drifted far, Aaaaaaaaah Aaaaaaaaah

Hey, what about yesterday (what about us), what about the seas (what about us), the heavens are falling down (what about us), I can't even breathe (what about us), what about the bleeding earth (what about us), can't we feel its wounds (what about us), what about nature's worth (ooo, ooo), it's our planet's womb (what about us), what about animals (what about it), we've turned kingdoms to dust (what about us)

what about elephants (what about us), have we lost their trust (what about us), what about crying whales (what about us), we're ravaging the seas (what about us), what about forest trails (ooo, ooo), burnt despite our pleas (what about us), what about the holy land (what about it), torn apart by creed (what about us), what about the common man (what about us), can't we set him free (what about us), what about children dying (what about us), can't you hear them cry (what about us), where did we go wrong (ooo, ooo), someone tell me why (what about us), what about babies (what about it), what about the days (What about us), what about all their joy (what about us), what about the man (what about us), what about the crying man (what about us), what about Abraham (What was us), what about death again (ooo, ooo), do we give a damn? Aaaaaaaaah Aaaaaaaaah

Eine kurze Beschreibung des Clips liefert MERTIN (Videoclips im RU, S.89-91), ein vollständiges storyboard mit einer kurzen verbalen Beschreibung aller Szenen GERD BUSCHMANN (Der Sturm Gottes zur Neuschöpfung, S.188). Der Clip behandelt auf religiös-emotionale Weise das Thema ‚Der Umgang des Menschen mit der Schöpfung‘ und übermittelt die Botschaft, dass es zur Rettung der Erde eines Eingriffes von der Größenordnung eines göttlichen Sturmes bedarf: Nach friedlichen Bildern eines „locus amoenus“ (G. BUSCHMANN S.189) mit Vögeln und Affen, der auf das Paradies und das Urteil des Schöpfers „Siehe, es war sehr gut“ (Gen 1,31) anspielt, walzt eine Planierraupe alles nieder, evtl. eine moderne Wendung des Sündenfalls (Gen 3). In der nächsten Szene sieht man nur noch verbrannte Erde und Michael Jackson, wie er durch dieses apokalyptische Szenario geht und es singend beklagt, was an die alttestamentliche Gattung der Klagelieder des Einzelnen erinnert. Es folgen Bilder, die den unverantwortlichen

Umgang des Menschen mit der Schöpfung zeigen, von gewilderten Elefanten über Regenwaldrodung zu Bürgerkriegsfamilien mit gelegentlichen Rückblenden als Erinnerung an bessere Zeiten. Nun fällt Michael Jackson auf die Knie, eine allgemein-religiöse Geste, die auch im AT oft begegnet, etwa in Ps 22. Die anderen gezeigten Menschen, allesamt Opfer des unverantwortlichen Tuns (nicht gezeigter) anderer Menschen, tun es ihm gleich – die Klage des Einzelnen wird zur Klage des Volkes. Sie greifen in die Erde und flehen zum Himmel, eine Aufnahme der allgemein-religiösen Vorstellung der ‚Mutter Erde‘ und der allen Religionen eigenen Haltung des flehenden Bittgebetes. Dadurch wird ein Sturm heraufbeschworen, der letztlich dazu führt, dass alle Zerstörungen rückgängig gemacht werden, ein Aufgreifen des Motivs des Erscheinens und Eingreifens Gottes im Sturm (vgl. etwa Ez 37,5 oder Jes 32,15): Der Bürgerkriegstote steht wieder auf, eine Anspielung auf die Vorstellung der Auferstehung der Toten, dem Elefanten wachsen wieder Stoßzähne, Abgase kehren rückwärts in die Fabrik-schlote zurück. Während dieser Restitutionsvorgänge, die evtl. die biblische Verheißung einer neuen Erde aufnehmen (vgl. etwa Apk 21,1.5) steht Michael Jackson in Kreuzeshaltung (!) zwischen zwei Bäumen, wodurch er sich symbolisch zum neuen Messias stilisiert, und wird immer ekstatischer, eine Anspielung auf die Ekstase prophetischer Mittler im AT (vgl. etwa 1.Sam 10,6). Nicht ganz eindeutig ist sowohl im Clip wie auch im Text des Liedes, welche Rolle Gott zugeschrieben wird: Einerseits wird Gott, der im Lied durchgängig der Adressat des Pronomens ‚you‘ ist, mit kritischen Fragen konfrontiert, als wolle der Text sagen, Gott habe ausgedient, seine Versprechen nicht gehalten, andererseits ist er im Clip möglicherweise der Urheber des Heil bringenden Sturmes.

Wegen des zugleich ansprechenden und wichtigen Themas, seiner vielen einfach zu entdeckenden religiösen Elemente, aber gerade auch wegen seiner problematischen Seiten wie der Selbststilisierung des Sängers scheint mir der Clip hervorragend für eine Verwendung im Religionsunterricht geeignet.

MERTIN geht von der Prämisse aus, dass Videoclips im Religionsunterricht im

Wesentlichen eine *Enrichment-Funktion* [Einstieg, Vertiefung oder Zusammenfassung] zukomme, so dass sie die Durchführung eines Themas bereichern und ergänzen (vgl. A. MERTIN, Videoclips im RU, S.22). Nach dieser Konzeption hätte man *zuerst* ein vorgegebenes Thema und würde *daraufhin* nach einem geeigneten Clip zu diesem Thema suchen. BUSCHMANN nennt einige solcher Themen, in deren Kontext er sich den Clip zum Earthsong vorstellen könnte: „Unser Umgang mit der Erde“, „Schöpfung, Sündenfall, Urgeschichte“, „Zukunft“, „Prophetie“, „Jesus Christus“, „Wunder“, „Gebet“ (G. BUSCHMANN S.194). Nun hält es MERTIN aber bei wenigen Clips auch für möglich, sie *als eigenes Thema* für den Religionsunterricht zu verwenden. Und dies scheint auch grundsätzlich am sinnvollsten zu sein: Der Videoclip sollte als Zentralmedium, nicht als illustrierendes Medium fungieren. Er wäre gar nicht ernst genommen, wenn man lediglich *formal* feststellte, dass in ihm überraschenderweise auch religiöse Botschaften vorkommen, diese dann aber gar nicht *inhaltlich* näher untersuchte: Dabei stehen zu bleiben, den Schülerinnen und Schülern stolz nachzuweisen, dass in Clips Religion vorkomme, Religion also – entgegen dem allgemeinen Augenschein – doch sehr wichtig sei, was die Religionslehrkraft auch immer schon gewusst habe, wäre ein rein apologetisches Unterfangen. Daher soll der Clip *als Ausdruck eines eigenen thematischen und religiösen Standpunktes* ernst genommen werden und seine Themen und religiösen Botschaften in einem weiteren Schritt genau analysiert und auf ihren Gehalt und ihre Bedeutung befragt werden.

Mit diesem Zugriff auf den Clip ist ein bestimmter religionspädagogischer Ansatz verbunden, nämlich der phänomenologische.³⁸ Ohne diesen in extenso darstellen zu können, lässt sich die Grundidee seiner Anwendung in der Religionspädagogik mit PETER BIEHL so beschreiben: Der Ansatz „beabsichtigt, auf Phänomene hinzuweisen, wie sie ‚sich selber geben‘, ohne daß sich positive oder negative Vorurteile und Erklärungen dazwischenschieben.“ (P. BIEHL, Der phänomenologische Ansatz, S.41) Im Zusammenhang mit religiösen Botschaften in Clips hieße dies, sich diesen Botschaften unbefangen zu nähern, ohne sie im Horizont einer kirchlich-dogmatischen Fassung des Christentums zu bewerten.

Gewährsmann für BIEHL ist neben EDMUND HUSSERL nun PAUL TILLICH, der in seiner Systematischen Theologie in der Tat einen phänomenologischen Ansatz zu Grunde legt (vgl. etwa Systematische Theologie Bd.1, S.129-131). In TILLICHS Gefolge empfiehlt auch HORST ALBRECHT, „die *Religion der Massenmedien* als eigenständige Größe zu begreifen, und ihre Gestalt *unmittelbar an der Gegenwart abzulesen*, und das heißt ..., sich der *Religion empirisch zu nähern*“ (Die Religion der Massenmedien, S.140f.).

3. Erfahrungen in einem Unterrichtsversuch

Es soll nun eine sechsstündige Unterrichtseinheit über den Videoclip zum Earthsong beschrieben und über Erfahrungen, die ich damit in einem Religionsgrundkurs des 12. Jahrgangs gemacht habe, berichtet werden.

In der ersten Stunde wird ohne jedwede Nennung eines Themas oder Erläuterungen ein Film und eine anschließende Phase für Spontaneindrücke angekündigt; der Clip und zunächst auch nur der Clip (nicht etwa auch der Liedtext) soll wegen des phänomenologischen Ansatzes im Zentrum stehen. Die Schülerinnen und Schüler können Spontaneindrücke nennen und Vermutungen über die Intention des Clips anstellen. In dem von mir durchgeführten Unterrichtsversuch entdeckten die Schülerinnen und Schüler sehr schnell die meisten religiösen Elemente, hatten allerdings auch Vorbehalte gegenüber der Ernsthaftigkeit des ganzen Clips und vermuteten ideologiekritisch, alle eingesetzten Stilmittel dienten letztlich nur dem Verkauf der Platte. Um in der nächsten Stunde eine ausführliche Analyse des Clips im Hinblick auf seine religiösen Botschaften durchführen zu können, sollen die Schülerinnen und Schüler anschließend selber Erschließungsfragen und Schaufträge für die nächste Stunde formulieren. Dadurch wird ein selbstbestimmteres Arbeiten und Lernen ermöglicht, als es der Fall wäre, wenn die Analysefragen von der Lehrkraft gestellt würden.

In der zweiten Stunde kann man evtl. Hinweise zur phänomenologischen Methode geben: Zwar ist es richtig, dass die religiösen Botschaften in dem Clip wohl dem Zweck dienen, den Absatz der entsprechenden Platte zu steigern. Dies setzt jedoch voraus, dass religiöse Anspielun-

gen und Botschaften genau dazu beitragen, also bei den Konsumenten entsprechende Bedürfnisse vorhanden sind. Daher lohnt es sich, die Anspielungen und Botschaften zu analysieren und zu verstehen. Das Hauptthema der zweiten und dritten Stunde (möglichst Doppelstunde) ist dann nach dem nochmaligem Sehen des Clips und der Lektüre des Liedtextes die genaue Analyse mit Hilfe der von den Schülerinnen und Schülern selber erarbeiteten Schaufträge und Fragestellungen. Die Lehrkraft kann die gesammelten Fragen zu Themenblöcken bündeln, evtl. behutsam ergänzen und als Arbeitsblatt verteilen, so dass die Analyse in arbeitsteiliger Gruppenarbeit geschehen kann. Folgende vier Gruppen wären z.B. denkbar:

1. Clip und Liedtext

1. Auf welche religiösen Botschaften wird im *Text* angespielt?
2. Wer ist im Text mit dem Pronomen 'you' angesprochen?
3. Auf welche Ereignisse der Welt wird angespielt (welche Länder, welche Konflikte)?

2. Thema und Inhalt des Clips

1. Was ist (knapp und präzise formuliert!) das eigentliche Thema des Clips?
2. Wie ist der Clip aufgebaut? (Wie folgen die Sinnabschnitte aufeinander?)
3. Welche Botschaft (knapp und präzise formuliert!) will der Clip transportieren? Was ist der Antrieb / die Motivation für das Thema des Clips?

3. Die Rolle der Hauptfigur im Clip

1. Welche Tätigkeiten vollführt Michael Jackson nacheinander? Wodurch kommt der Umschwung zustande?
2. Welche Elemente deuten auf eine Stilisierung zum Messias?
3. Wird eine Begründung für das Messias-Sein gegeben?

4. Religiöse Zeichen und Symbole im Clip

1. Welche Zeichen und Symbole treten auf?
2. Was bedeuten sie in der Religion / in dem Kontext, aus dem sie stammen?
3. Wofür werden sie im Clip jeweils eingesetzt?

Nach der Gruppenarbeit können die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig ihre Ergebnisse präsentieren, z.B. mit Hilfe von OH-Folien. Es kann sich eine Zuspitzungsphase anschließen, in der sie anhand ihres zusammengetragenen Materials nun einzelne knappe religiöse Botschaften heraus filtern und diese in Seins- oder Sollenssätzen formulieren. Z.B. hat die Aufnahme des biblischen Symbols Paradies im Clip offenbar die Funktion, die Botschaft zu vermitteln ‚Der Mensch hat die Natur schuldhaft zerstört‘. Und das Auslösen des Sturmes durch Michael Jackson soll evtl. die Botschaft vermitteln ‚Wenn jeder Mensch sich engagiert, ändert sich etwas‘. In meinem Unterrichtsversuch schloss sich hier eine interessante Diskussion an, in der die Schülerinnen und Schüler über den Sinn des Gebetes und die Theodizeefrage diskutierten – was um so erstaunlicher war, da dies gar nicht geplant war – und zu beeindruckenden Ergebnissen kamen. So wurde heraus gearbeitet, dass der Sinn des Gebetes nicht darin bestehen könne, Menschen in Passivität zu versetzen, sondern darin, ihnen durch ein erneuertes Gottesverhältnis neue Kraft zu bringen. Besonders erstaunlich und beeindruckend waren die Ansätze zu einer Antwort auf die für Schülerinnen und Schüler in diesem Alter so wichtige Theodizeefrage. Eine Schülerin sagte: „Ich glaube nicht, dass es etwas bringt, Gott alles Elend dieser Welt vorzuwerfen. Einmal sind an einigen Dingen auch wir mitschuldig; und außerdem ist Gott ja nicht verpflichtet, immer der ‚liebe‘ Bilderbuch-Gott zu sein.“

Das schwierigste religionspädagogische Problem im Zusammenhang dieses Projektes stellt sich in der *vierten Stunde*: Kann man dem Clip einen biblischen Text oder gar mehrere gegenüberstellen? Und wenn ja: wie? Grundsätzlich wäre es ja auch möglich, die Unterrichtseinheit nun zu beenden. Allein, es wäre die Chance vertan, die Einsichten über Religiosität in Clips zurückzubeziehen auf biblisch begründete Religiosität. Hier lauert allerdings eine Gefahr: Würde man jetzt z.B. die biblische Schöpfungsgeschichte lesen, erhielten die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich den Eindruck, nun lasse die Lehrkraft ‚die Katze aus dem Sack‘ und zeige ihnen, wie es eigentlich ‚richtig‘ sei.³⁹ Sie gewännen den Eindruck, der Clip solle nun gleichsam an der Norm der Bibel gemessen werden.

Die bisherigen Vorschläge in der Literatur zur Vermittlung von Videoclip und biblischer Tradition sind nicht hinreichend: So fällt z.B. die Anleitung HANS GÜNTHER HEIMBROCKS eher dürftig aus: „Aber es lohnt den Versuch, sie [sc. die biblischen Traditionen] von den Grundthemen [sc. die in modernen Medien wie Videoclips angesprochen werden] her neu ins Spiel der eigenen Weltbildklärung von jungen Menschen zu bringen“ (Gelebte Religion im Klassenzimmer?, S.255). Und MERTIN nennt zu vielen der in seinem Buch besprochenen Clips zwar Bibeltexte und Fragestellungen, über die Art und Weise ihrer didaktischen und methodischen Einbindung sagt er aber wenig. Zu einem Clip der Sängerin Madonna schlägt er der Lehrkraft lediglich vor, zu sagen: „Ich behaupte einmal, Madonnas Clip ist eine lebendige und anschauliche Umsetzung von Jesaja 42,7 und Matthäus 25,35ff. Was haltet ihr von dieser Behauptung?“ (Like a sign, S.121, Anm. 78.). Ein solches Vorgehen würde sich m.E. massiv der oben beschriebenen Gefahr aussetzen.

Als Ausweg aus diesem Dilemma bietet es sich daher eher an, dem Clip einen solchen Bibeltext gegenüberzustellen, der weniger konfrontierend als vielmehr parallelisierend wirkt: Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Gegenüberstellung von Clip und Text nicht beurteilend vergleichen und den Clip an der Norm der Bibel messen, sondern im Sinne der phänomenologischen Methode erfahren, dass es auch andere Medien gibt, die solche religiösen Themen wie der Clip behandeln. Daher muss der auszuwählende Text möglichst ein ähnliches Thema haben wie der Clip. In unserem Falle also Zerstörung- und Rettung der Erde, und wie der Clip dramatisch und szenisch gegliedert reiches Bildmaterial präsentieren. Auf der Suche nach einem solchen Text trifft man auf einen auch von MERTIN zur Gegenüberstellung mit dem Clip zum Earthsong vorgeschlagenen Text, nämlich Jesaja 24,1.3-6; 25,6-9. Dieser Text wirkt fast wie ein Drehbuch und ist daher in seiner Struktur dem Clip ähnlich.

Jesaja 24, 1.3-6 und 25, 6-9

24 1 Siehe, der HERR macht die Erde leer und wüst und wirft um, was auf ihr ist, und zerstreut ihre Bewohner. [...] *3 Die Erde wird leer und beraubt*

sein; denn der HERR hat solches geredet. 4 Das Land verdorrt und verwelkt, der Erdkreis verschmachtet und verwelkt, die Höchsten des Volks auf Erden verschmachten. 5 Die Erde ist entweiht von ihren Bewohnern; denn sie übertreten das Gesetz und ändern die Gebote und brechen den ewigen Bund. 6 Darum frisst der Fluch die Erde, und büßen müssen's, die darauf wohnen. Darum nehmen die Bewohner der Erde ab, so dass wenig Leute übrigbleiben.

25 6 Der HERR Zebaoth wird auf diesem Berge allen Völkern ein fettes Mahl machen, ein Mahl von reinem Wein, von Fett, von Mark, von Wein, darin keine Hefe ist. 7 Und er wird auf diesem Berge die Hülle wegnehmen, mit der alle Völker verhüllt sind, und die Decke, mit der alle Heiden zugedeckt sind. 8 Er wird den Tod verschlingen auf ewig. Und Gott der HERR wird die Tränen von allen Angesichtern abwischen und wird aufheben die Schmach seines Volks in allen Landen; denn der HERR hat's gesagt. 9 Zu der Zeit wird man sagen: "Siehe, das ist unser Gott, auf den wir hofften, dass er uns helfe. Das ist der HERR, auf den wir hofften; lasst uns jubeln und fröhlich sein über sein Heil."

Auf eine ausführliche Analyse des Textes verzichte ich und nenne die wesentlichen Vergleichspunkte:

Text und Clip sind szenisch gegliedert und dramatisch aufgebaut. Beide leben von der Imaginationskraft der Bilder und sind Träger und Ausdrucksmedium für bestimmte religiöse Botschaften: In beiden Medien wird ein Szenario von der Verwüstung der Erde sowie ein Umschwung geschildert. Der Clip sieht die Schuld und Wirkursache für den beklagenswerten Zustand allein beim Menschen, der Text hingegen sieht die Schuld zwar ebenfalls beim Menschen, die Wirkursache jedoch bei Gott. Der Text des Liedes vermittelt die religiöse Botschaft, Gott tue nichts für die Menschen und verhindere die Zerstörung der Erde nicht, während der Bibeltext Gott sehr wohl eine Tätigkeit zuschreibt, nämlich (wegen der Schuld der Menschen) selber die Zerstörung herbeizuführen (!). Der Umschwung im Clip wird zwar metaphysisch dargestellt, hat aber doch eher eine ethische Aussagerichtung, während

Jes24f den Umschwung direkt und ausschließlich Gott zuschreibt.

Diesen Zusammenhang zwischen Clip und Text sollen die Schüler und Schülerinnen möglichst selber entdecken. Daher wird der Text ohne Einleitung vorgelesen und nach einem stummen Impuls auf ihre Reaktionen gewartet. Ob sie den Zusammenhang entdecken, ist nicht gewiss, da Schülerinnen und Schüler bekanntlich, sobald sie im schulischen Kontext einen Text vorgelegt bekommen, geradezu darauf konditioniert sind, Standardfragen zu beantworten wie ‚Was steht denn da so drin?‘ – ‚Was will der Autor wohl sagen?‘ – ‚Was ist die Hauptthese in dem Text?‘. Hier kann man auf die Wirkmächtigkeit der Bilder hoffen, sowohl der des Clips als auch der des Bibeltextes. Sobald die Schülerinnen und Schüler eine erste Ähnlichkeit namhaft machen, kann die Frage nach weiteren Ähnlichkeiten und Unterschieden gestellt werden. In meinem Unterrichtsversuch wussten die Schülerinnen und Schüler in der Tat zunächst nicht, worum es gehen sollte und begannen ein im Grunde beliebiges Gespräch, indem sie den Text philologisch–hermeneutisch traktierten. Sie hatten den Clip und seine Bilder mehr oder weniger zu den Akten gelegt. Eine Schülerin antwortete auf die Frage, ob es Bezüge zum Clip gebe: „Ja, dass am Anfang des Bibeltextes die Erde leer und wüst ist und am Ende, nachdem der Herr alle Tränen abgewischt hat, gesagt wird ‚Lasst uns jubeln über sein Heil.‘ Aber das ist ja ein typischer Text, wie er auch sonst in der Bibel steht.“ In diesem Beitrag sehe ich einen Wendepunkt dieser Stunde: Er zeigt exemplarisch, wie Schülerinnen und Schüler sich daran gewöhnt haben, dass in der Bibel allerlei steht, dass es aber gewissermaßen a priori unbedeutend ist, was in der Formulierung „Aber das ist ja ein typischer Text, wie er auch sonst in der Bibel steht“ zum Ausdruck kommt. Aber durch die Gegenüberstellung mit einem anderen, den Schülerinnen und Schülern ‚unverdächtigen‘ Medium, das ähnliche Botschaften transportiert, kann sich ein neuer, unerwarteter Zugang zu den Inhalten von Bibeltexten ergeben.

Es ist sinnvoll, diesen unerwarteten Zugang nun auch für einen produktiven Umgang zu nutzen: Am besten wäre es, wenn die Schülerinnen und Schüler nun selber einen Clip zu Jes24f drehen würden, was aber sehr aufwendig werden

kann. Das didaktische Interesse bleibt jedoch auch gewahrt, wenn man *überhaupt* einen produktiven Umgang mit dem Text wählt, wobei die didaktische Leitidee dabei ist, dass eine Analogie entsteht: So wie ausgehend vom Liedtext des Earthsong der Clip entstanden ist, können die Schülerinnen und Schüler ausgehend vom Text Jes24f etwas produzieren mit dem Ziel, zu erfahren und zu erleben, dass die Betrachtung und Deutung der Gegenwart Ausgangspunkt für das Entwerfen von sprechenden Bildern ist. So können sie etwa selber ausdrücken, welche Ereignisse der Welt *sie* als ‚leer und wüst‘ (so der Text an der Stelle 24,1) empfinden. Sie sollten nach ihren künstlerischen Vorlieben selber die Art eines produktiven Umganges wählen, etwa einen farblich–künstlerisch (z.B. Collagen, Bilder, storyboards), einen musikalisch (z.B. eigene Kompositionen, neue Texte auf bekannte Melodien) oder einen körperlich (z.B. Standbilder, szenisches Spiel) akzentuierten produktiven Umgang. Durch dieses handlungs- und produktionsorientierte Vorgehen können sie einen anderen als nur kognitiven Zugang zu den in Clip und Bibeltext angesprochenen Themen gewinnen, Selbständigkeit erfahren und einüben, sich dadurch eher mit dem Gegenstand identifizieren und sich ihrer Interessen bewusster werden.

In der *fünften Stunde* meines Unterrichtsversuches (einer Doppelstunde) machten sich die Schülerinnen und Schüler berherzt ans Werk und arbeiteten in Gruppen oder alleine an ihren Produkten, die sie in der *sechsten Stunde* präsentierten und kommentierten, indem sie die an einer Pinwand befestigten Produkte wie in einem Museum betrachteten und anschließend Eindrücke und Fragen austauschten.

4. Auswertung

Zusammenfassend lässt sich über die Arbeit mit Videoclips im Religionsunterricht Folgendes sagen: Obwohl den Schülerinnen und Schülern das Medium Videoclip sehr vertraut ist und sie keine Schwierigkeiten mit der Rezeption haben, ist den meisten von ihnen nicht bewusst, dass Clips religiöse Botschaften transportieren. Aufgrund ihrer Fähigkeiten im Umgang mit dem Medium können sie aber, wenn es im Unterricht

fordert wird, religiöse Elemente erkennen und benennen. Über die so entdeckten religiösen Botschaften in Videoclips sind sie selber erstaunt.

Insgesamt sind Schülerinnen und Schüler durch Clips überdurchschnittlich motiviert, sich mit religiösen und christlichen Themen zu beschäftigen und tun es auf recht selbstbestimmte Weise, was darin gipfeln kann, dass sie sogar selber Themen ansteuern, die nicht geplant sind. Diesen erstaunlichen Befund möchte ich mit dem Begriff des **Katalysators** beschreiben: Der Clip wirkt gewissermaßen als ein Katalysator, indem er die Schülerinnen und Schüler motiviert, *eigenständig* religiöse Themen anzusteuern, die *ihnen persönlich* wichtig sind, und zu diesen Themen Erkenntnisse evoziert, die sie auf andere Weise vermutlich nicht so eigenständig und von innen her erlangen würden! Sollte diese Katalysatorfunktion auch bei anderen Clips anzutreffen sein, wäre dies nun allerdings eine kaum zu überschätzende Eigenschaft von Videoclips: Denn von welchen traditionellen Medien des RU könnte man dies ebenfalls sagen? Gewiss können Schülerinnen und Schüler in der Regel einen Text zusammenfassen und seine Aussage erheben, Argumente für oder gegen eine von der Lehrkraft vortragene These nennen, oder Personen auf einem Kunstbild beschreiben, aber das alles lässt sie meistens unberührt – nicht so bei Videoclips! Sie sind die *eigenen* Medien der Jugendlichen, in ihnen sind sie zu Hause, fühlen sich dem Lehrer überlegen und interpretieren sie *im Horizont ihrer eigenen religiösen Fragestellungen*, indem sie sich *selber* auf die Suche nach Themen machen, die ihnen in den Clips angesprochen zu sein scheinen und die sie bewegen. Die Rolle des Lehrers kann sich in einem solchen Fall darauf beschränken, den Schülerinnen und Schülern die Deutungskompetenz zu verleihen, *überhaupt* religiöse Elemente und Botschaften in Clips zu entdecken, wie MERTIN zutreffend beschreibt (vgl. Videoclips im RU, S.17). Die Schülerinnen und Schüler glauben aber, dass die religiösen Botschaften nicht immer ernst gemeint sind und vermuten daher ‚ideologiekritisch‘ hinter der Verwendung religiöser Elemente eher kommerzielle Interessen, die sie verurteilen. Leuchtet ihnen der religionsphänomenologische Zugang nicht hinreichend ein, empfinden sie die Frage nach

religiösen Botschaften in Clips als obsolet, weil man mit ihr jedenfalls nicht die *intentio auctoris* trifft. Den Clips haftet also selbst immer schon eine gewisse Ambivalenz an. Genau dies dürfte die Grenze der Leistungsfähigkeit von Clips im Religionsunterricht sein: Man findet zwar immer wieder religiöse Elemente oder Stellen, weiß aber auch, dass sie nicht immer ernst gemeint sind. Das ist unter motivationalen Gesichtspunkten gesehen unbefriedigend und sogar verwirrend. Wenn MERTIN also sagt, man könne anhand von Clips über "religiöse Fragen ... jedenfalls ebensogut ... diskutieren, wie an den ... Werken der Kunstgeschichte" (A. MERTIN, Videoclips im RU, S. 14), ist das auf den ersten Blick zwar richtig, unterschlägt aber, dass "religiöse Fragen" nicht losgelöst von ihren Trägern betrachtet werden können. Das Medium Clip gibt in Wahrheit wegen seiner mehrdeutigen Intentionen bereits eine gewisse Richtung der Diskussion, nämlich eine ideologiekritische, vor. Diese hat zur Folge, dass den Schülerinnen und Schülern der Blick darauf verstellt wird, ob die im Clip explizierte Religiosität ihre eigene sein könnte. Es sieht so aus, als lehnten sie die Thematisierung von Clips im Unterricht nicht etwa schon deswegen ab, weil sie zu ihrem Freizeitbereich gehören, sondern sie werden erst dann misstrauisch, wenn die Religionslehrkraft in ihre Freizeitbeschäftigung mehr Religion hinein lesen will, als sie es gewohnt sind und als ihnen plausibel ist – sie meinen sich in dem Medium besser auszukennen als die Lehrkraft und unterstellen ihr daher eine gewisse „Überinterpretation“.

Es ergibt sich daher die Konstellation einer Medaille mit zwei Seiten: Clips wirken motivierend auf Schülerinnen und Schüler, so dass sie anlässlich der Clips religiöse Themen ansteuern, die ihnen wichtig sind. Diese Themen sind aber nicht unbedingt die gleichen wie jene, die auch die Lehrkraft für die entscheidenden hält. Didaktisch ist es also geboten, abzuwarten, welche religiöse Themen die Schülerinnen und Schüler in dem Clip entdecken und wie sie darüber sprechen, und nicht so sehr den Schülerinnen und Schülern gegenüber zu behaupten, der Clip transportiere offenkundig diese oder jene Botschaft, die man systematisierend dogmatisch beschreiben könne. Denn wenn die Schülerinnen und Schüler die vom Lehrer benannten religiösen Bot-

schaften mit dem ideologiekritischen Argument beargwöhnen, sie seien nicht ernst gemeint, könnte dies auch ein Hinweis auf einen ganz anderen Gedanken sein, den sie anders nicht ausdrücken können, nämlich dass sich die Religion der Clips *einer solchen Systematisierung einfach entzieht*. Das hat ALBRECHT richtig gesehen, indem er im Hinblick auf eine Theologie der Medien fordert, man müsse "ganz einfach darauf verzichten, ihre Inhalte in Analogie zu denen der Dogmatik oder der Systematik der christlichen Theologie zu formulieren. Versucht man das trotzdem, sind nicht nur die Erfolgsaussichten vage. Die Theologie steht sich dann bei der Wahrnehmung neuer Religion auch selbst im Wege" (Die Religion der Massenmedien, S. 141). Die in den Clips ausgedrückte Religiosität lässt sich auch mit der biblischen Tradition vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler stellen immer wieder von selbst Bezüge her: die Gegenüberstellung des Clips und Jes24f in meinem Unterrichtsversuch fanden die Schülerinnen und Schüler höchst einleuchtend. Sie fühlen sich durch Clips auch dazu angeregt, ihre eigene Religiosität auszudrücken und durch die produktive Umsetzung sehen einige Schülerinnen und Schüler die Bibel plötzlich in einem anderen Licht: Eine Schülerin sagte, durch die Unterrichtseinheit habe sie eine völlig neue Sichtweise der Bibel gewonnen, indem sie gemerkt habe, dass sie "eine Quelle der Kreativität sein" könne. Das zeigen auch exemplarische Produkte, die die Schülerinnen und Schüler in meinem Unterrichtsversuch angefertigt haben: In dem Entwurf eines storyboards ist im zweiten Bild ein entsetzter Mensch dargestellt, dem angesichts der im ersten Bild vielfältig dargestellten Zerstörung (zerstörtes Haus, Panzer, toter Mensch mit klaffender Kopfwunde, Behälter mit radioaktiver Ladung) offenbar die Nichtigkeit menschlichen Strebens deutlich wird, die hier symbolisiert wird u.a. durch ein Hakenkreuz, die Zahl p und den Ausspruch des von Goethes Faust beschworenen Geistes "Du gleichst dem Geist, den du begreifst". Im dritten Bild wird der Tod, dargestellt als schwarzer Sensenmann, im wahrsten Sinne des Wortes verschlungen, indem er gleichsam in einem Strudel hinab gezogen wird, und im vierten Bild veranstaltet der Herr, sehr traditionell dargestellt, ein Festmahl. Die Bilder deuten offenbar die

Bibelstellen "Der Herr wird den Tod verschlingen" (Jes25,8) und "Der Herr macht die Erde leer und wüst" (Jes24,1). Der Schüler verbindet hier die ihm vermutlich vertraute Ästhetik von CD-Covers mit einem alttestamentlichen Text zu ausdrucksstarken Bildern.

Als Zusammenfassung lässt sich daher kurz und knapp formulieren, dass die Arbeit mit Videoclips im RU ein sehr lohnendes Unterfangen ist.

Literatur

- Albrecht, Horst: Die Religion der Massenmedien. Stuttgart u.a. 1993.
- Biehl, Peter: Der religionsphänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik, in: Heimbrock, H.G. (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie, S. 15 – 46.
- Buschmann, Gerd: Der Sturm Gottes zur Neuschöpfung. Biblische Symboldidaktik in M. Jacksons Mega-Video-Hit "Earth-Song". Katechetische Blätter 121 (1996), S. 187 – 196.
- Heimbrock, Hans-Günther: Gelebte Religion im Klassenzimmer?, in: Ders. / Failing, Wolf-Eckart: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart u.a. 1998, S. 233 – 255.
- Ders. (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt. Weinheim 1998.
- Mertin, Andreas: Religion in der Alltagswelt am Beispiel des Video-Clips "Like a prayer" von Madonna. Schönberger Hefte 3/1995, S. Iff.
- Ders.: Like a sign. Medienkunst – Semiotik – Bilddidaktik, in: Dressler, Bernhard / Meyer-Blanck, Michael (Hrsg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik. Münster 1988, S. 83 – 142.
- Ders.: Videoclips im Religionsunterricht. Eine praktische Anleitung zur Arbeit mit Musikvideos. Göttingen 1999.
- Ders.: Die religiöse Welt der Video-clips. Braunschweiger Beiträge 87 (1/1999), S. 20 – 26.
- Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.): Viva MTV! Popmusik im Fernsehen. Frankfurt/M. 1999.
- Tillich, Paul: Systematische Theologie, 3 Bände. Stuttgart Bd.1 ⁶1980, Bd.2 ⁷1981, Bd.3 ²1978.

Anmerkungen

1. Vgl. etwa W.E. FAILING / H.G. HEIMBROCK, Gelebte Religion wahrnehmen.
2. Vgl. etwa H. ALBRECHT, Die Religion der Massenmedien, Kapitel 4 (S.42–62).
3. Vgl. als neuestes, auch als Überblick geeignetes Werk: K. NEUMANN-BRAUN, Viva MTV!
4. A. MERTIN, Videoclips im RU, DERS., Like a sign, DERS., Die religiöse Welt der Video-clips, DERS., Religion in der Alltagswelt.
5. Vgl. zur Aufgabe des Theologen, Situation und Tradition zu verbinden, beispielhaft P. TILLICH, Systematische Theologie Bd.1, S.9, wo es u.a. heißt: "Theologie steht in der Spannung zwischen zwei Polen: der ewigen Wahrheit ihres Fundamentes und der Zeitsituation, in der diese Wahrheit aufgenommen werden soll."
6. Vgl. zur aktuellen Debatte über diesen Ansatz H.G. HEIMBROCK, Religionspädagogik und Phänomenologie, und zum Ansatz selbst P. BIEHL, Der religionsphänomenologische Ansatz.
7. A. MERTIN, Videoclips im RU, S.11, warnt zurecht: "Es macht wenig Sinn, die scheinbar authentischen, wahren, guten Zeichenwelten des Christentums gegen die scheinbar schnelllebigen, oberflächlichen, zeitgeistorientierten Zeichenwelten der Jugendlichen auszuspielen."

Kurt-Ulrich Blomberg, Bernd Dauer, Carsten Mork

Rund ums Kloster Amelungsborn -

Mit Konfirmandinnen und Konfirmanden auf Spurensuche

Wenn es in der Konfirmandenarbeit etwas zu erkunden und zu entdecken, zu sehen und zu hören, zu begreifen und auszuprobieren gibt, dann kann mit einer größeren Aufmerksamkeit und Neugierde seitens der Konfirmandinnen und Konfirmanden und auch der Unterrichtenden gerechnet werden. Ein Grund mehr, immer wieder einmal aus dem Unterrichtsraum im Gemeindehaus hinauszugehen zu Orten in der Kirchengemeinde und in der Umgebung, an denen religiöse Lernprozesse an originären Lernorten inszeniert werden können. In einer Kirchengemeinde, in deren Nahraum und weiteren Umgebung der Lebenswelt der Konfirmandinnen und Konfirmanden kann es reichlich Angebote geben für eine gemeinschaftliche Entdeckungsreise.

Hierzu bietet sich den beiden Kirchengemeinden Börry und Hehlen – wie vielen Gemeinden im Weserbergland auch – eine besondere Gelegenheit, da mit einer halben Stunde Fahrtzeit das Zisterzienserkloster Amelungsborn (zwischen Holzminden und Eschershausen gelegen) schnell erreichbar ist für einen unterrichtlichen Ortswechsel im Rahmen eines Konfirmandentages oder –nachmittags. Auch für Konfirmandengruppen aus ferner gelegenen Orten bieten sich zwei attraktive Möglichkeiten für Konfirmandenfreizeiten:

- Zum einen können Gruppen mit bis zu 46 Teilnehmenden in der Tagungsstätte auf dem Klostergelände in Amelungsborn beherbergt werden (Absprachen betreffs Übernachtung, Küche und Mahlzeiten können mit Frau Hoy im Landeskirchenamt Tel. 0511/1241-632 getroffen werden).
- Zum anderen gibt es mit dem Kirchenkreisjugendheim "Pfarrhaus Hohe" eine in der Nähe gelegene Freizeithimmöglichkeit, von der aus eine Tagesexkursion mit Entdeckungen rund ums Kloster Amelungsborn unternommen werden kann (Fahrtzeit zum Kloster ca. 30 Minuten, Belegung bis zu 30 Personen, Selbstversorgerhaus,

Anmeldung telefonisch über Frau Bennefeld im Kirchenkreisamt des Kirchenkreises Holzminden-Bodenwerder 05531/936212).

Bei dem in dieser Weise angeregten Ortswechsel geht es nicht nur um ein Nebeneinander von Ortsgemeinde und Klostergelände als eine unterschiedsbildende und auf Attraktion hoffende Unternehmung. Es werden darüber hinaus viele weitere wechselseitige Bezugsmöglichkeiten für religiöse Lernprozesse in der Konfirmandenarbeit eröffnet:

- (Kirchen-) Geschichte und deren Auswirkung wird zum Greifen nahe,
- die Wahrnehmung von (Lebens-) Räumen kann sich weiterentwickeln und Hilfen anbieten bei einer eigenen Verortung,
- die bisherigen Erfahrungen mit Kirche und ihren spezifischen (Lebens-) Raumangeboten werden sinnvoll vertieft, mit Blick auf neue Entdeckungen irritiert und erhalten die Chance, auf der gemeinschaftlichen Entdeckungsreise erweitert, modelliert, verändert und neu erfunden zu werden,
- unterschiedliche Orte gelebter Religion eröffnen Spielräume bei der eigenen Suche und bieten Anreize für die eigenaktive Konstruktion christlicher Religion in der Konfirmandenzeit.

Im Folgenden werden Anregungen für eine Konkretisierung dieser Möglichkeiten auf dem Hintergrund verschiedener Erprobungen "Rund ums Kloster Amelungsborn" angeboten. Je nach zur Verfügung stehender Zeit, Gruppengröße und Intention für diese Begehung lässt sich der hier beschriebene Verlauf verkürzen oder entsprechend ausweiten. Der dargestellte Verlauf umfasst die Zeit



vom frühen Nachmittag bis zum Abend und schließt ein gemeinsames Abendessen in dem im Kloster zur Verfügung stehenden Essraum ein.

Ankommen

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden haben im Vorfeld bereits die Kirchenräume in den jeweiligen Kirchengemeinden auf verschiedenen Wegen erkundet¹ und unterschiedliche Formen von Andachten und Gottesdiensten in diesen Räumen miterlebt und mitgestaltet. Vor diesem Hintergrund steht nun die Ankündigung, einen Konfirmandentag "Rund ums Kloster Amelungsborn" miterleben. Zum Charakter einer solch etwas anderen Unternehmung in der Konfirmandenarbeit tritt bei dieser Kooperation von zwei Kirchengemeinden darüber hinaus der Anreiz, mit der Konfirmandengruppe einer anderen Gemeinde zusammen diesen Tag zu erleben. Durch die Unterstützung verschiedener Eltern² bilden sich entsprechende Fahrgemeinschaften zum Kloster. Bereits auf der Fahrt erhalten die jeweiligen Fahr-

gemeinschaften die Aufgabe,

- auf einem Zettel Assoziationen zur Bedeutung eines Klosters
- und schon vorhandene Kenntnisse zum Kloster Amelungsborn stichwortartig zu notieren.

Treffpunkt ist dann die Zufahrt auf das Gelände, auf dem sich zunächst ein landwirtschaftlicher Betrieb und etwas zurückliegend dann die Klostergebäude innerhalb der Klostermauern befinden. Nach einer Begrüßung geht die Gruppe schweigend den Weg zu den heute genutzten Klostergebäuden – verbunden

- mit dem Auftrag, das Gelände in seiner Anlage und mit den verschiedenen Gebäuden wahrzunehmen
- und mit der Frage nach der Funktion von Anlage und Gebäuden
- und der Frage, welche Menschen mit welchen Aufgaben und Berufen wohl früher auf dem Gelände des Klosters gelebt und gearbeitet haben.

Auf diesem Weg wird vor dem Durchschreiten des Torhauses eine Zwischenstation eingelegt (heute Küsterhaus). An dieser Stelle wird für die Konfirmandinnen und Konfirmanden der Arbeitsbereich mit den für die Landwirtschaft bestimmten Gebäuden deutlich unterschieden von den Gebäuden, die zusammen mit der Klosterkirche heute den eigentlichen Klosterbereich umfassen. Der Gruß der Zisterzienser “Porta parat – cor magis” (“Die Tür ist offen – das Herz noch mehr”) wird hier mit einer Assoziationsrunde verbunden zu möglichen Bedeutungen dieser Begrüßungsformel für Besucher des Klosters. Anschließend geht die Gruppe weiter auf die Klosterkirche und um den gotischen Chor herum auf die alte Kantorei (Rektor- und Kantorhaus) zu. Rechter Hand befindet sich ein Tordurchgang, durch den die Gruppe in den Bereich des ehemaligen Kreuzganges kommt. Die Teilnehmenden treffen sich hier auf einer weiten Rasenfläche, die auf der einen Seite von der Längsseite der Kirche und auf der anderen Seite von der alten Abtei begrenzt wird. Mittig befindet sich heute auf dieser Rasenfläche eine große, flache romanische Brunnen- schale. Die Gruppe sammelt sich in einem Kreis rund um ein zusammenge- bundenes Seil. Zunächst wird dem

- Spielinteresse der Konfirmandinnen und Konfirmanden entsprochen, das



Seilspiel

Seil gemeinsam aufgenommen und ein gemeinsames Ziehen, Schwingen, Rucken und Ins-Seil-Legen begonnen.

- Erste Rückmeldungen ergeben, was als “zu wild” und was als “angenehm” empfunden wurde. Schnell zeigen sich auch Bezüge zum Zusammenspiel einer Gruppe: wenn einige alles durcheinander wirbeln wollen ... – wenn man auch Halt finden möchte in einer Gruppe ... – wenn man aufeinander acht gibt ... – wenn man den anderen in einer Gruppe vertraut ... – wenn man miteinander “warm” wird ...
- Es schließt sich eine weitere Übung an, in der alle das Seil ruhig in Spannung bringen, dieses Gebilde als eine riesige runde Glasscheibe imaginieren und gemeinsam vorsichtig in die Höhe heben und anschließend bis zum Boden senken und anschließend wieder in die Ausgangshöhe zurückbringen. Es schließt sich ein Austausch über das Erleben dieser Bewegungsabfolge und der damit verbundenen Koordination und Kooperation in der Gruppe an.
- Anschließend werden die Ergebnisse der Fahrgemeinschaften mit den Einfällen zur Bedeutung eines Klosters zusammengetragen und die Beobachtungen auf dem Weg über das Gelände gesammelt. Dabei rückt auch das Zusammenspiel der auf dem Gelände Arbeitenden und Lebenden

– in Vergangenheit und Gegenwart – in den Blick. Das Gemeinschaftsspiel der Gruppe, Impressionen des vergangenen und gegenwärtigen Lebens auf dem Klostergelände und Hinweise zum Motto der Mönche “Bete und arbeite” treten in einen zirkulären Erschließungsprozess ein.

Lernstationen “Rund ums Kloster Amelungsborn”

In zwei Teilgruppen werden anschließend Lernstationen angeboten, an denen die Erkundungen “Rund um die Kirche” und “Im Kirchoraum” fortgesetzt werden. Nach der Hälfte der Zeit bis zum gemeinsamen Abendessen findet ein Wechsel statt, so dass alle Teilnehmenden an beiden Lernstationen waren.

“Rund um die Kirche”

Die Klosterkirche wird in ihrem äußeren Erscheinungsbild, in ihren Maßen und den zu entdeckenden Spuren der Geschichte in Kleingruppen wahrgenommen, indem

- bei einem Rundgang um die Kirche erste Eindrücke zum Gebäude gesammelt werden,
- der Umfang der Kirche mit der (1) Spanne der Arme, (2) mit der Fußlänge, (3) mit einem Maßband bzw. Zollstock oder (4) mit einem Stock, der der Körpergröße eines Gruppenmitgliedes entspricht, gemessen wird,
- die Höhe der Kirche wird geschätzt

- durch das Aufsteigen Lassen eines mit Helium-Gas gefüllten Luftballons (Helium-Gas ist außer im Fachhandel oft auch in Geschenkartikelläden erhältlich) und durch die Körpergröße eines Gruppenmitgliedes,
- die Konfirmandinnen und Konfirmanden rund um das Gebäude Hinweisen, Zeichen und Spuren zur Entstehung und zur Bedeutung des Kirchengebäudes und der Klosteranlage sammeln: dabei wird jeweils eine Information auf einem Zettel notiert und anschließend auf einer "Wandzeitung" der Chronologie entsprechend sortiert (Papierbogen mit Klebeband an der Außenwand der Kirche befestigen; die einzelnen Zettel nur mit Klebeband befestigen für eine Erweiterung der Informationen bei einem zweiten Sammeln durch die nächste Teilgruppe),
 - Spuren gelebten Glaubens der Gegenwart – z. B. anhand der kleinen Friedhofsanlage – gesucht und auf ihre Bedeutung für den Glauben der Menschen hin befragt werden.

Zum Abschluss kommt die Teilgruppe im Klostergarten zusammen, um den Kräutergarten in seiner Umgebung zu erkunden. Hier gibt es für jede und jeden eine Tasse heißen Kräutertee zum Riechen, Schmecken und Trinken – verbunden mit Hinweisen zur Bedeutung von Kräutern und Kräutergärten sowie Heilkunde in Klosteranlagen und zum Zusammenleben der klösterlichen Gemeinschaft in Vergangenheit und Gegenwart.³

Ein den unterrichtlichen Intentionen entsprechend vorbereiteter Arbeitsbogen könnte z.B. folgende Suchaufträge enthalten:

Spurensuche rund ums Kloster Amelungsborn

- Fertigt eine Skizze von der Klosteranlage an und tragt die Bedeutung und Verwendung der einzelnen Gebäude ein.
- Ermittelt den Umfang des Klosters. Vergleicht die Ergebnisse.
- Ermittelt die wahrscheinliche Höhe der Kirche. Vergleicht die Ergebnisse.
- Sucht nach Hinweisen, wann das

Kloster und von wem es erbaut worden ist.

- Sucht nach interessanten oder beeindruckenden architektonischen Besonderheiten. Beschreibt sie oder stellt sie anhand einer Skizze dar.
- Sucht die 800 Jahre alte Tür und überlegt, wozu sie einmal gedient haben könnte.
- Zeichnet die beiden unterschiedlichen Fensterformen der Kirche und stellt Vermutungen zur Baugeschichte an.
- Sucht nach Spuren des Glaubens in der Klosteranlage (Zahlen, Inschriften, Symbole, Informationen zu Darstellungen).
- Sucht den Kräutergarten mit den dort gekennzeichneten Kräutern und Blumen. Welche Kräuter sind euch bekannt? Für welche besonderen Zwecke können sie verwendet werden? Notiert den Namen und den Zweck der Kräuter.

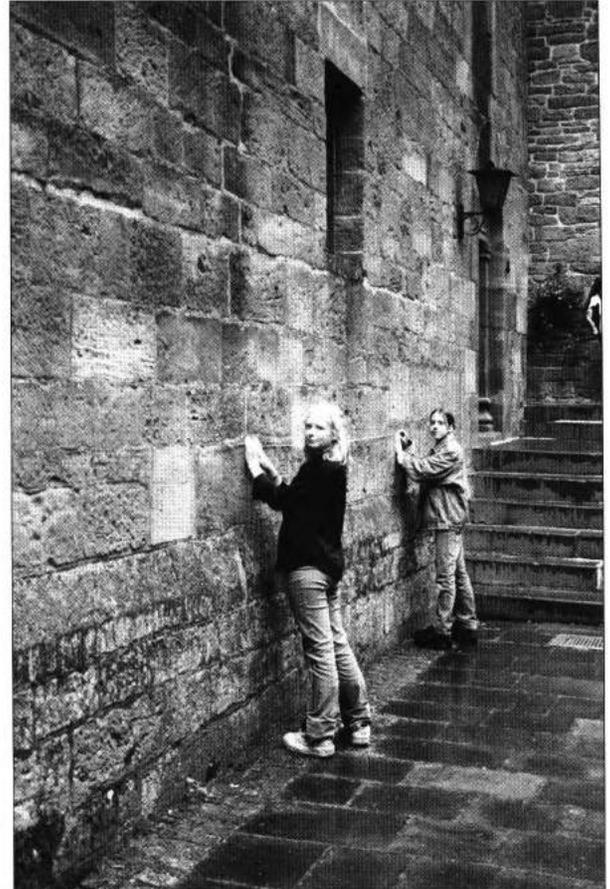
"Im Kirchraum"

- Die Konfirmandinnen und Konfirmanden ziehen vor Betreten des Kirchraumes die Schuhe aus und ziehen mitgebrachte oder bereitgestellte dicke Socken an. Anschließend treten sie in den Kirchraum, in dem gregorianischer Gesang (CD) zu hören ist, und gehen schweigend im Raum umher zu den Plätzen, die sie besonders interessant finden.
- Auf ein Zeichen hin (Verklingen des Gesangs – Gong oder Triangel) kommt die Gruppe zusammen und erste Eindrücke zum Raum werden ausgetauscht und auf erste Fragen wird nach einer Antwort gesucht.
- Die Innenmaße des Raumes werden erkundet, indem die Länge und Breite des Raumes mit Hilfe (1) eines Maßbandes, (2) der Schrittlänge bzw. Fußgröße oder (3) der Körperlänge ermittelt und die Höhe des Raumes (4) mit einem gasgefüllten Luftballon an verschiedenen Stellen gemessen wird. Es wird ausprobiert, mit wie vielen Teilnehmenden man eine Säule oder den in der Kirche abgetrennten Altarraumbereich – an den Händen gefasst – umfassen kann.

- Mit dem Bewegungsspiel "Stop and Go" setzt sich die Raumwahrnehmung fort: hierbei werden bestimmte Bewegungsarten vorgegeben und auf den Zuruf "Stop" abrupt beendet. Dabei verharrt jede und jeder in der momentanen Haltung, bis ein weiterer Hinweis zum Bewegen erfolgt (z. B.: durch die Kirche gehen – rennen – stampfen – schleichen – rückwärts laufen – in "Zeitlupe" vorangehen – zu einer interessanten Stelle rennen und dann sich ganz langsam einmal um die eigene Achse drehen – einen Sitz- oder Liegeplatz in der Kirche finden und dort still in den Raum lauschen). Hilfreich ist dabei der Wechsel von schnellen und langsamen Bewegungsformen und ausreichend Zeit zum Schauen und Betrachten während der Bewegung und im Moment des Verharrens an einer Stelle im Kirchraum.
- Mit dem Spiel "Kameramann/-frau" werden nun in Paararbeit einzelne bildliche Eindrücke gesammelt und besonders wahrgenommen: Einer schließt dabei die Augen und wird vom anderen durch den Raum zu einer besonderen Aussicht oder mit Blick auf ein besonderes Detail geführt. Dort tickt der Führende den bisher blind Mitgehenden vorsichtig an die Schulter, und dieser öffnet solange die Augen und schaut, bis ein erneutes Ticken auf die Schulter die Augen wieder verschließen läßt (Öffnen und Schließen der "Kamerallinse"). Anschließend werden die gemachten Entdeckungen mit den damit verbundenen Assoziationen oder auch Fragen in der Gruppe ausgetauscht.
- Analog zur "Wandzeitung" bei den Erkundungen außerhalb der Kirche (s. o.) werden in einer "Bodenzeitung" Hinweise, Zeichen, Spuren und andere Informationen sowie Fragen über die Geschichte und das Leben in diesem Kirchraum gesammelt, ergänzt und miteinander besprochen. Eventuell werden einzelne Orte, die ein besonderes Interesse geweckt haben, noch einmal gezielt aufgesucht.
- Zum Abschluss werden mit Hilfe von Butterbrotpapier und Bunt- oder Wachsmalstiften Formen im Kirch-



Konfirmandinnen im Chorgestühl



Außenwand messen

raum abgenommen, indem das Papier auf entsprechende Stellen im Raum gelegt und anschließend mit den Stiften vorsichtig darüber gerieben wird. Das Papier kann anschließend auf vorbereitetem farbigem Kartonpapier befestigt und so gut bewahrt werden.

Abendandacht zum Abschluss

Nach dem gemeinsamen Abendessen mit gemeinsamem Anfang und Schluss (eventuell im Schweigen) und einer das Essen begleitenden Lesung von Texten zu den mittelalterlichen Glasscheiben in der Klosterkirche⁴ treffen sich alle Teilnehmenden, um einige Ergebnisse der "Wandzeitung" und der "Bodenzeitung" weiter zu besprechen oder offen gebliebenen Fragen nachzugehen. Möglicherweise ergeben sich hieraus auch Suchaufträge oder weiterführende Aufgaben für die nächsten Treffen in den Konfirmandengruppen.

Anschließend wird nun der Kirchraum erneut betreten für die gemeinsame Feier einer Andacht zum Abschluss der Er-

kundungen „Rund ums Kloster Amelungsborn“. So werden nicht nur Spuren gelebten Glaubens in einem bisher unvertrauten Kirchraum wahrgenommen, erkundet und auf deren Bedeutung hin befragt, sondern die Konfirmandinnen und Konfirmanden tragen zusammen mit den Unterrichtenden ihre eigenen Spuren des Glaubens mit den Liedern und Gebeten in der gemeinsamen Feier in den Kirchraum und seine Zeichenangebote mit ein – im Vertrauen darauf, dass "wo zwei oder drei in seinem Namen versammelt sind..." Gott mit dabei ist.

Verlauf

- Alle Teilnehmenden ziehen in einer gemeinsamen Prozession mit dem freischwingenden Kanon "Dein Wort ist meines Fußes Leuchte" **Material M 1** in die Kirche ein und gehen bis zu einem vorbereiteten Stuhlkreis vor dem Altarbereich.
- Lied: Brich mit dem Hungrigen dein Brot EG 418
- In der Mitte liegt ein Brot. Auf die-

ses Brot verweisend wird die Aufgabe gestellt: "Lasst uns dieses Brot miteinander teilen. Eine beginnt und bricht ein Stück Brot ab und bringt es zu jemandem in unserem Kreis. Dieser nimmt das Stück. Vom Brot in der Mitte bricht er ein weiteres Stück ab und gibt es einem anderen im Kreis. Sein Stück Brot kann er dann aufessen. Lasst uns das alles schweigend tun, bis jeder ein Stück Brot erhalten hat."

- Es folgt ein Austausch über Erlebnisse und Beobachtungen beim Verteilen und Empfangen des Brotes.
- Anschließend wird die Geschichte vom "Himmel und der Hölle" **Material M 2** erzählt und auf die Auswirkungen von gelingender oder scheiternder Gemeinschaft bezogen.
- Lied: Komm, Herr, segne uns EG 170
- Gemeinsames Gebet: Vaterunser im Himmel ...
- Segen (Dazu stehen alle auf und legen den jeweiligen Nachbarn links und rechts die Hände "stärkend" in den Rücken)

M1 Freischwinger Kanon: "Dein Wort ist meines Fußes Leuchte"⁵

M2 Himmel und Hölle

Einer, der es wissen wollte, bat Gott einmal darum: "Ich will den Himmel und auch die Hölle sehen." Und Gott erlaubte es ihm. Er führte ihn an einen anderen Ort, da stand mitten in dem Raum ein Topf mit einem köstlichen Essen auf einem Feuer. Ein herrlicher Duft ging von diesem Essen aus und dem, der Himmel und Hölle sehen wollte, lief das Wasser im Munde zusammen. Rund um den Topf saßen Leute, die alle mit langen Löffeln aus dem Essen schöpften. Diese Leute sahen aber blass, abgemagert und erschöpft aus. Auch herrschte eine bedrückende Stille im Raum. Denn – die Stiele der Löffel waren so lang, dass die Leute das Essen nicht in den eigenen Mund bringen konnten.

Und der, der es wissen wollte, fragte Gott: "Was ist das für ein seltsamer Ort?" Und Gott antwortete ihm: "Was du gesehen hast, ist die Hölle."

Dann gingen beide weiter in einen anderen Raum. Auch hier saßen Leute um ein Feuer herum. Auch hier duftete es nach einem herrlichen Essen aus dem Topf über dem Feuer. Auch hier hielten die Leute lange Löffel in den Händen. Doch waren sie wohl auf, satt und zufrieden. Und wenn einer einen Löffel voll von dem Essen wollte, so brauchte er nur ein Zeichen geben und ein anderer reichte ihm mit dem langen Löffel, was dieser begehrte. So sorgte einer für den anderen.

"Das ist ja himmlisch!" rief da der, der es wissen wollte.

Anmerkungen

1. vgl. Thomas Klie u. a., Der Religion Raum geben – Eine kirchenpädagogische Praxishilfe, Loccum 1999.
2. Bei Beteiligung der Eltern ist es wichtig, im Vorfeld die Möglichkeiten des Einbeziehens genau zu überlegen und rechtzeitig mit den beteiligten Eltern abzusprechen – z. B.: Soll von den Eltern nur ein Fahrdienst erbeten werden? Sollen Eltern bei den Erkun-

- dungen beteiligt werden? Soll für die Eltern ein eigenständiges Erkundungsprogramm angeboten werden? Soll es zu einem Austausch der Erfahrungen kommen? Wenn die Möglichkeiten der Tagungsstätte des Klosters nicht in Anspruch genommen werden, sollen Eltern für die Organisation der Gruppenverpflegung gewonnen werden?
3. Eine kundige Führung durch den Klostergarten kann bei Frau Otten erbeten werden (Kontaktaufnahme über den Klosterküster Herrn Marx 05532/8300).

Frau Otten hat darüber hinaus weitere kirchenpädagogische Anregungen für mögliche Begehungen des Klostergeländes und der Kirche zusammengestellt.

4. vgl. hierzu die meditative Textsammlung zu einzelnen Bildmotiven von Berthold Ostermann, Dieter Schrader (Hg.), Beiträge aus dem Kloster Amelungsborn Band VIII, KWD-Verlag, Göttingen 1996.
5. Siegfried Macht, Dein Wort ist meines Fußes Leuchte, in: Thomas Klie u. a. (Hg.) (Anmerkung 1), S. 47.

Bärbel Husmann

*Konfession Nebensache?*¹

Ein Erfahrungsbericht und 5 Thesen zum Religionsunterricht

Konfession – ist das ein aussterbendes Merkmal christlicher Existenz heute oder lebendig und bedeutsam unter und über der Oberfläche des zunächst Sichtbaren? Dieser Frage geht Bärbel Husmann im folgenden Beitrag anhand von sechs Fallbeispielen aus der Praxis nach.

Die Diskussion um den Religionsunterricht nimmt kein Ende, und die vorgestellten Konzepte, die in diese Diskussion eingebracht werden, werden immer komplexer. Sie reichen von LER in Brandenburg, einem Pflichtfach, in dem Religion zu Religionskunde wird und nur noch eine von drei Komponenten bildet², über den Hamburger Weg, einen Religionsunterricht für alle in evangelischer (und anderer) Verantwortung, der mit dem Anspruch, nicht nur Religionskunde zu sein, auch das Recht auf Abmeldung vom Religionsunterricht unberührt lässt³, bis hin zu einem "konfessionellen, interkonfessionell und interreligiös geöffneten Religionsunterricht", wie der Tübinger Religionspädagoge Nipkow vorschlägt.⁴

Unbestritten ist, dass der gesellschaftliche Wandel auch vor der Schule nicht Halt macht und der Religionsunterricht darauf zu reagieren hat. Unter dem Stichwort des gesellschaftlichen Wandels wird zunehmend auf die Entkonfessionalisierung, z.T. auch Entchristlichung, von Religion und Glaube verwiesen und damit einem Konzept von Religionsunterricht der Vorrang gegeben, das auf ein konfessionelles Profil verzichtet sollte.

Wie aber wirkt sich Konfession konkret aus? Spielt sie noch eine Rolle? Wenn ja, wie? Oder ist das Christentum selbst schon zur Fremdreigion geworden? Schließlich: Wie steht es mit der Konfession der Lehrkraft? Diesen Fragen soll im folgenden Erfahrungsbericht nachgegangen werden.

Durch einen Zufall fand ich zu Beginn meines Schulwechsels vom mehrheitlich evangelisch geprägten (bzw. indifferenten) Salzgitter ins katholische Münsterland Religionskurse in gemischter Besetzung vor: Katholiken und Pro-

testanten, Muslime, Mitglieder der mennonitischen Brüdergemeinde, Ungetaufte, Atheisten, SchülerInnen, denen das Fach Philosophie⁵ zu anspruchsvoll war und die auf christliche Gnade bei der Zensurengebung hofften, und alles, was an Schattierungen und Schnittmengen zwischen diesen offiziellen Zuschreibungen denkbar ist. Die Kurse wurden im Plan zunächst als "ökumenische Religion" ausgewiesen; es bestehe ja sowieso kein großer Unterschied zwischen den beiden christlichen Konfessionen, hieß es. Sehr schnell wurde jedoch eine "ordentliche", rechtlich handhabbare Zuschreibung nötig: Von da an hießen die Kurse "Evangelische Religionslehre", evangelisch, nach der Konfession der Lehrkraft und dem zugrundegelegten Curriculum.

Von sechs Begegnungen, die ich im Rahmen dieses Religionsunterrichts mit Schülerinnen und Schülern hatte, möchte ich berichten.

Valentina und Ludmilla

Zwei Schülerinnen der 10. Klasse, Valentina⁶ und Ludmilla, kommen nach einem Jahr Unterricht nach der Stunde zu mir und fragen mich, ob ich denn wohl an Gott glaubte. Innerlich fast ein wenig entrüstet ob der in der Frage enthaltenen Möglichkeit, ich glaubte *nicht* an Gott, bejahe ich die Frage, äußerlich gefasst und freundlich. Gleichzeitig besinne ich mich auf den mennonitischen Hintergrund der beiden Mädchen, die, wenn sie ganz in der Tradition ihrer Brüdergemeinde bleiben würden, weder Hosen tragen, noch ihre Haare abschneiden, noch in die Disko würden gehen dürfen. In der Tat sind sie vor die Frage gestellt, ob sie sich "mennonitisch" taufen lassen sollen (mit allen Konsequenzen, die das in Bezug auf "christliche

Pflichten" bedeutet) oder nicht. Im mennonitisch-brüdergemeindlichen Kontext hat *ungetauft* einen Beiklang von *unchristlich* – so aber empfinden sich Valentina und Ludmilla nicht. Aus anderen Gesprächen weiß ich, dass Valentinas Großmutter nicht wissen darf, dass Valentina am evangelischen Religionsunterricht teilnimmt – denn "die Evangelischen sind vom Teufel, weil sie nichts genau nehmen".

Man mag über diese Äußerung lächeln, für die Mädchen bestand jedoch ein echter Konflikt in der Abnabelung von Althergebrachtem ohne es ganz aufzugeben. In meiner Person bot sich ihnen ein Modell christlicher Existenz, an der ein Stück evangelischer Freiheit sichtbar wurde. Und mein Glaube, dass ich so, wie ich bin, Gott recht bin (*sola gratia – sola fide!*), war zwar anziehend für sie, aber es bedurfte doch noch der Nachfrage und meines expliziten Bekenntnisses. Wie hätte ich dies leisten können, ohne den festen Grund meiner evangelischen Konfession? Oder gehört das etwa nicht zu meinen Aufgaben als Lehrerin?

Meliha

Meliha ist eine Schülerin des 13. Jahrgangs. Ihr Hintergrund ist türkisch-muslimisch. Vor einem Jahr war sie von ihrem Vater des Hauses verwiesen worden und lebt nun allein und von Sozialhilfe. Nebenbei arbeitet sie als Kellnerin. Kleidung und Schminke sind schwarz, ihr Schulbesuch unregelmäßig, ihre schulischen Leistungen, wenn sie denn da ist, herausragend. Mit der Ablehnung ihres traditionellen Vaters lehnt Meliha auch das ganze religiöse Umfeld ihrer Familie ab. Sie macht Yoga und meditiert, sie nimmt am evangelischen Religionsunterricht *und* an Philosophie teil, interessiert sich für Hinduismus und Buddhismus.

Ihr könntet mir kein Modell bieten. Die Inhalte meines Unterrichts betrafen sie nicht existenziell. Ich hätte mir eine muslimische Lehrerin gewünscht, bei der sie etwas von der Weite und Vielfalt des Islams hätte lernen können. Meine eigenen Grundkenntnisse, die Ausgangspunkt aller unterrichtlichen "Behandlung" von Islam im Religionsunterricht waren, blieben für sie wie Knochen ohne Fleisch, zumal die Zeit kaum reichte, das Christentum bis zum Abitur mit Fleisch zu versehen. Wie hätte ich ihr gerecht werden können?

Thorsten

Ein drittes Beispiel: eine Einstiegsstunde zum Kurs "Gott und Gottesbilder" im 12. Jahrgang. Gesucht sind Gottes Eigenschaften. An der von einem Mitschüler vorgeschlagenen Eigenschaft *heilig* entzündet sich Thorstens Kritik. Unmöglich könne Gott heilig sein. Das wäre das Letzte. Ich bin etwas verwirrt, in meinem Hinterkopf ertönt "Heilig, heilig ist der Herr Zebaoth". Auch andere SchülerInnen widersprechen Thorsten und halten *heilig* für das klarste Gottesprädikat überhaupt. Sie führen sogar Bibelstellen an, um ihn zu überzeugen, aber ich spüre, dass das für ihn kein Argument ist. Schließlich kommt mir die Idee, dass seine Ablehnung mit seiner Konfession zu tun hat. Ich frage, und in der Tat: Thorsten ist katholisch. Heilig – Heiligsprechung – päpstliche Macht, das ist *seine* Reihe im Hinterkopf. Er drückt sie aus in den Worten: "Wo kämen wir denn hin, wenn der Papst auch noch bestimmen würde, wie Gott ist!" Eine genauere Recherche ergibt, dass Thorstens Mitstreiter in der Diskussion katholisch und seine Widersacher evangelisch sind.

Thorstens Unterrichtsbeitrag entsprang keiner Konfessionalität im engeren Sinne, er ist seit der Erstkommunion nicht mehr in der Kirche gewesen, ist also das, was man einen säkularisierten Schüler nennen würde. Trotzdem ist seine Konfession keine Nebensache, sie beeinflusst noch im Widerspruch seine Möglichkeiten, Gott (neu) zu denken.

Florian

Florian ist Schüler im 13. Jahrgang. Nach der Stunde, in der ich erklärt habe, dass alle KursteilnehmerInnen, die hier

sitzen, am *evangelischen* Religionsunterricht teilnehmen und, sofern sie in diesem Fach das Abitur ablegen wollen, sie dies auch in *Evangelischer* Religionslehre tun müssten, kommt Florian zu mir und bekennt, er habe ernste Schwierigkeiten damit, dass ich evangelisch sei. Ich frage nach. Nun ja, sagt er, die Evangelischen nähmen das alles nicht so genau. Bei ihnen könne jeder machen und glauben, was er wolle. Meinen Einwand, der Glaube an Gott sei schon verbindlich und die zehn Gebote auch, lässt er nicht gelten. Er verweist auf die Pfarrer, die bei den Evangelischen heiraten dürften. Nichts leichter, als dieses Argument zu widerlegen, denke ich, und erkläre ihm Hintergrund und Herkunft des Zölibats und verweise darauf, dass in der Bibel nichts von einer Pflicht zum keuschen Leben für Pfarrer stünde. *Mein* Argument ist jedoch ein typisch evangelisches Argument, wie ich dann einsehen muss, denn für Florian ist die Bibel nicht der ausschließliche Maßstab: In der *kirchlichen Tradition* sei der Zölibat begründet, und das sei für ihn sehr wohl ausschlaggebend für seine Einschätzung, die Evangelischen hielten sich an nichts, antwortet er mir.

Unsere Zusammenarbeit ist dann im Verlauf der folgenden zwei Jahre so erfolgreich verlaufen, dass er kurz vor dem Abitur eigens zu einem Elternsprechtag kam, um sich bei mir für den Unterricht zu bedanken. Unseren Disput vom Beginn hatte er schlicht vergessen – während mir die Begebenheit während der ganzen zwei Jahre und an vielen einzelnen Stellen des Unterrichtsgesprächs präsent war. Wie hätte ich die Probe bestehen können ohne ein klares evangelisches Bekenntnis meinerseits? Ohne ein Offenlegen dieser Position, ohne einen eindeutigen konfessionellen Standpunkt, der sich nicht nur auf meine Person, sondern auch auf die Unterrichtsinhalte bezog? Oder ist der Religionsunterricht nicht dazu da, solchen Proben Raum zu geben?

Meike

Meike überrascht mich gleich in der ersten Stunde des Unterrichts in der 10. Klasse mit dem Bekenntnis, dass sie nicht getauft sei. Meine Reaktion, dies sei völlig unerheblich für ihre Teilnahme am Religionsunterricht, scheint wie-

derum sie zu überraschen. Sie ist eine gute Schülerin, nur manchmal zieht sie sich auf die Position zurück, sie könne zu dieser oder jener Frage nichts sagen, da sie ja nicht in der Kirche sei, und zwar auch dann, wenn diese oder jene Frage gar nichts mit Kirche zu tun hat. Ich habe den Eindruck, dass ihr Nichtgetauftsein ihr selbst ein Gefühl von Nichtzugehörigkeit vermittelt, gegen das alle verständemäßigen Erklärungen nicht ankommen. Beim Elternsprechtag erzählt mir Meikes Mutter in entschuldigendem Tonfall und um Verständnis werbend die Geschichte, die zu Meikes Verhalten gehört: Noch vor Meikes Geburt musste Meikes Mutter als Zeugin in einem Ehe-Annullierungsverfahren aussagen. Ihre geschiedene (hochschwangere) Schwester wollte ihre erste Ehe annullieren lassen, um ein zweites Mal kirchlich heiraten zu können. Alle Beteiligten fanden das Verfahren so entwürdigend, dass die gesamte Familie anschließend aus der katholischen Kirche austrat und auch später ihre Kinder nicht taufen ließ. Das Maximum, was den Kindern zugestanden werden konnte, ist *evangelischer* Religionsunterricht. Ich bin berührt über den entschuldigenden Tonfall, denn ich sehe nichts, wofür sich Meikes Mutter entschuldigen müsste; mich erschreckt auch die Emotionalität ihres Erzählens, immerhin liegt das Ereignis beinahe 20 Jahre zurück. Aber es zeigt, wie dauerhaft und tief Verletzungen durch die Amtskirche sein können, und welches Gefühl der Heimatlosigkeit nach einer Trennung von ihr auch in der zweiten Generation noch zurückbleiben kann.

Meikes Nichtkonfessionalität, ihr Nichtgetauft-Sein, hieß nichts in Bezug auf ihre persönliche Säkularisation. Im Gegenteil: Sie befand sich mitten in einem emotional nicht verarbeiteten Konflikt ihrer Familie, den diese mit der katholischen Kirche hatte. Ich konnte ihr zwar ein anderes Modell von christlicher Kirche vorstellen, sie damit konfrontieren, dass die wesentlichen Inhalte christlichen Glaubens biblisch (*sola scriptura*) sind – und nicht einer unbarmherzigen kirchlichen Dogmatik entspringen; ein Gefühl, dass sie "richtig dazugehört" konnte ich ihr naturgemäß nicht vermitteln. Meine eigene Konfession ermöglichte Meike und ihrer Mutter ein Aus-

sprechen und Offenlegen ihrer Geschichte, weil sie nicht befürchten mussten (ob zu Recht oder zu Unrecht sei dahingestellt), dass ich in irgendeiner Weise der von ihnen erlebten Amtskirche verbunden bin. Ob es als Aufgabe des Religionsunterrichts angesehen oder abgelehnt wird, es *ist* so, dass die SchülerInnen, denen wir begegnen, keine konfessionell unbeschriebenen Blätter sind, auch dann nicht, wenn sie vordergründig "ohne Bekenntnis" sind.

Tanja

Ein letztes Beispiel. Mitten im ersten Halbjahr kommt Tanja, 11. Klasse, mit dem Wunsch zum Schulleiter, sie möchte sich aus Gewissensgründen vom Philosophie-Unterricht abmelden und stattdessen am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Tanja ist Zeugin Jehovas. Ich verstehe die Welt nicht mehr, habe ich doch gelernt, dass Zeugen Jehovas am konfessionellen Religionsunterricht nicht teilnehmen *dürfen*. Ein Abmelden vom Philosophieunterricht aus Gewissensgründen ist überdies gar nicht möglich. Ich habe den Verdacht, dass die Furcht vor schlechten Zensuren dahintersteckt, lasse mich aber auf ein Gespräch mit Tanja ein, um dann eines Besseren belehrt zu werden: Tanja erklärt, sie ertrage die hämischen Kommentare ihrer Mitschüler nicht, wenn sie positiv zu religiösen Fragen Stellung beziehe. Sie komme in große Gewissensnöte, weil sie "von ihrer Religion her lästerliche Reden über Gott nicht anhören" dürfe. Für mich ist ersichtlich, dass das, was sie als "lästerliche Rede" empfindet, für andere "engagierte Diskussionsbeiträge" sind. Ich kann, wenn ich mich in Tanja hineinversetze, ihre Gefühle und Nöte gut verstehen. Die Bedingungen, die wir dann für ihre Teilnahme am Religionsunterricht vereinbaren, laufen darauf hinaus, in Bezug auf die jeweils gegenteiligen Glaubensauffassungen Toleranz zu üben. Ich stelle klar, was die Ziele evangelischen Religionsunterrichts sind, dabei sage ich auch, welche Positionen der Zeugen Jehovas für mich unannehmbar sind; ich mache ihr deutlich, worin ich sie schützen kann und worin nicht. Tanja hat im Religionsunterricht keinen leichten Stand gehabt, auch mir ist es manchmal schwergefallen, deutliche

Grenzen zu markieren. An manchen Stellen musste ich ihr widersprechen, um für den Kurs Verwechslungen zwischen Zeugen-Jehovas-Ideologie und christlichen bzw. biblischen Geboten zu vermeiden – wohlwissend, dass so ein offener Widerspruch von meiner Seite für Tanja schmerzhaft war. Für die anderen KursteilnehmerInnen entstand dadurch zuweilen eine zwiespältige Situation: Einerseits lehnten sie Tanjas Beiträge ab, andererseits waren sie auch nicht immer begeistert von meinem Anspruch, dass die Bibel uns Denkleistungen abverlangt, weil sie das Ergebnis eines Prozesses von mehreren tausend Jahren ist, und nicht schlichtes "Gehorchen", das nicht hinterfragt werden darf. An manchen Stellen musste ich auch "engagierte" MitschülerInnen stoppen, die ihre Kritik nicht sachlich, sondern nur persönlich-verletzend vorbringen konnten. Uns alle haben die Unterrichtsgespräche sehr bereichert. Ohne eine genaue Kenntnis der Glaubensauffassungen der Zeugen Jehovas hätte ich mir die Integration dieser Schülerin allerdings nicht zugetraut. Und ich war ausgesprochen froh, selbst einen klaren, "protestantischen" Standpunkt zu haben.

5 Thesen

Was ist nun aus diesen Erfahrungen zu schließen? Ich möchte eine Antwort in fünf Thesen versuchen:

1. Für den konfessionellen, evangelischen Religionsunterricht gibt es gute Gründe: *sola scriptura, sola gratia und sola fide*.
2. Es bereichert den Religionsunterricht und die, die ihn gestalten, wenn in ihm SchülerInnen verschiedener Konfession und Religion zusammenarbeiten können. Die direkte Auseinandersetzung erleichtert das Finden und Begründen eigener Standpunkte, sie erzieht zu Toleranz und zu einem fairen Gesprächsstil im Umgang miteinander.
3. Ein solcher Unterricht verlangt von der Lehrkraft eine hohe Kompetenz, nicht nur auf fachlicher Ebene. Dies schließt ein bescheidenes, klares, konfessionelles Profil ein: Ich kann Evangelische Religionslehre unterrichten, aber ich kann nicht "ökumenische Religion" unterrichten.

4. Für die SchülerInnen, die am Religionsunterricht teilnehmen, ist Religion ein Feld existentieller Fragestellungen und Entscheidungen. "Was ist dein einziger Trost im Leben und im Sterben?"⁶, das ist immer noch eine ganz aktuelle Frage. Wenn es der Religionsunterricht mit solchen Fragen zu tun hat, dann kann ich als LehrerIn nicht umhin, selbst Stellung zu beziehen, und dann haben die SchülerInnen ein Recht darauf, zu wissen, mit wem sie es zu tun haben.

5. Konfession spielt bei den am Religionsunterricht teilnehmenden SchülerInnen eine Rolle, oftmals eine entscheidende Rolle, und zwar selbst dann, wenn es die Konfession der Elterngeneration ist oder war.

Es wäre ein Verlust für den Religionsunterricht, wenn die Auseinandersetzung um die Frage, was wir eigentlich glauben und was "unser einziger Trost im Leben und im Sterben" ist, nicht mehr geführt würde, weil die Lehrkräfte selbst nicht mehr wissen, was sie auf diese Frage antworten sollen. Ich gebe zu, das ist ein hoher Anspruch. Aber ohne diesen Anspruch wird das Christentum, das evangelische *und* das katholische, zu billig verkauft.

Bärbel Husmann ist Studienrätin und Individualpsychologische Beraterin (DGIP). Sie arbeitet als Lehrerin für Evangelische Religion und Chemie sowie als Beratungslehrerin an einem Gymnasium in Warendorf und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

Anmerkungen

1. vgl. Gerd Otto: Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Faches *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*, in: PÄDAGOGIK 04/2000, S. 21-23.
2. Vgl. z.B. Horst Gloy: Unterschiedliche Konfessionen und Religionen. Getrennt oder gemeinsam unterrichten? Ein Hamburger Experiment, in: PÄDAGOGIK 04/2000, S. 9-11.
3. Karl Ernst Nipkow: Ein Modell für die Zukunft, in: DEUTSCHES ALLGEMEINES SONNTAGSBLATT Nr. 16 vom 16. April 1999.
4. In NRW müssen SchülerInnen, die sich in der Sekundarstufe II vom Religionsunterricht abmelden, *Philosophie* wählen. In der Sekundarstufe I gibt es noch kein Ersatzfach (Praktische Philosophie befindet sich in der Erprobungsphase); die abgemeldeten SchülerInnen werden nur beaufsichtigt.
5. Die Namen aller im Text vorkommenden SchülerInnen wurden verändert.
6. Erste Frage des Heidelberger Katechismus.

Andreas Feige

„Religion“ bei Religionslehrerinnen und -lehrern

Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis

Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Niedersachsen

I. Der Problem-Horizont des Projekts

Für die Forschungsfrage erfassen wir das Verhältnis von Religion, Kirche und Gesellschaft in drei Punkten:

1. Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft
2. Ortsverlagerung: Geänderte Verbreitungskanäle für elementare biblisch-sprachliche Vorstellungen
3. Konfessionell getragene Religion im öffentlichen Schulwesen des säkularen Staates

Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft

- „Liebe Deine Gäste wie Dich selbst (und spendiere ihnen einen teuren Whisky)“ - das versteht heute jeder. Und jeder weiß, welche intensiv-freigiebige Freundlichkeit des Miteinander-Teilens hiermit auch (!) zum Ausdruck kommen soll. Aber die meisten halten es einfach für ein ‚anständiges Verhalten‘ - ein Verhalten, das mit der Bibel vielleicht, aber mit ‚Kirche‘ doch wohl kaum was zu tun habe.
- Mit anderen Worten: Auch weiterhin wirken christlich-biblische Orientierungs- und Handlungsnormen in der Gesellschaft - wenn auch häufig verdeckt und nicht ‚als solche‘ wahrgenommen. Diese Normen sind besonders im Bereich der Strafrechtskultur nachweisbar. Wir finden sie aber auch in vielen Äußerungsgestalten in der Kunst und Literatur. Vor allem aber auch - und gerade! - in der Popkultur.
- Zugleich aber gilt: Viele sehen ‚die Kirche‘ nicht mehr als den Hauptrepräsentanten dieser Kultur an, sondern als eine Größe, die sich vornehmlich mit sich selbst beschäftigt und für’s Dabeisein eigentlich ein ‚Insider-Verhalten‘ erfordert.

Ortsverlagerung: Neue Verbreitungskanäle für elementare biblisch-sprachliche Vorstellungen

- Diese Verlagerung geschieht von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt und wird in der Kirche kaum zur Kenntnis genommen: Wenn insgesamt in unserer Gesellschaft das ‚Christlich-Religiöse‘ zum expliziten Thema wird, dann geschieht das heute mehrheitlich nicht mehr in kirchlich organisierten und geprägten Veranstaltungen. Vielmehr geschieht es zum größeren Anteil im Religionsunterricht des öffentlichen Schulwesens: Er ist es hauptsächlich, der die Vermittlung religiöser Wissens- und Sprach-Elemente leistet, auf die dann auch die Werbung so überaus erfolgreich zurückgreifen kann.
- Diese Elemente beinhalten biblische Erzählfiguren für die exemplarische Erfassung existentieller Lebenssituationen: „Kain und Abel“ - „Sodom und Gomorrha“ - „David und Goliath“ - „Die Speisung der 5000“ - „Vom Saulus zum Paulus“ usw usw...
- Sie umfassen auch moralische und ethische Problemstellungen - Stichworte: „Abtreibung“ und „Gentechnik“.
- Und sie beschäftigen sich mit theologischen Deutungsfiguren für kontroverse Handlungssituationen: Stichwort: „Friedensethik der Bergpredigt“.
- Ihre schulische Vermittlung geschieht durch Lehrerinnen und Lehrer - d.h. solche Personen, die als ‚schulisch‘ (= ‚nicht-kirchlich‘) identifiziert werden. Und insoweit erscheinen sie den Schülerinnen und Schülern im Blick auf die Kirche als ‚neutral‘.
- Fazit: Ein sehr großer Teil des faktischen religiösen Tradierens in Deutschland vollzieht sich - mengenmäßig betrachtet - heute im Religionsunterricht der öffentlichen Schule. Dieser Unterricht wird inhaltlich zwar von der Kirche mitverantwort-

tet. Aber in seiner Realisation bleibt er auf den Raum der Schule und damit auf deren spezifischen Bedingungen des Lernens verwiesen.

Konfessionell getragene ‚Religion‘ im öffentlichen Schulwesen des säkularen Staates

- Durch unser Grundgesetz, Art. 7.3 ist der konfessionelle Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland verfassungsmäßig verankert.
- Andererseits zeigt uns der Umstand, dass in Deutschland vor dem Bundesverfassungsgericht über das Fach ‚LER‘ („Lebenskunde - Ethik - Religionskunde“) verhandelt wird, dass die bisherige Regelung fragwürdig geworden ist.
- Fragen: Hat das Auswirkungen auf das pädagogische, das kirchliche und das verfassungsrechtliche Selbstverständnis des schulischen Religionsunterrichts? Ist der ‚Reli‘ = ‚Kirche in der Schule“? Wem schulden die ReligionslehrerInnen (mehr) Loyalität? Wie stehen sie zu einem Unterricht, der Konfessions- oder gar Religionsgrenzen überschreiten will?
- Kurz und generell: Mit welcher Religion müssen wir heute bei Religionslehrerinnen und -lehrern eigentlich rechnen, wenn sie es sind, die zum großen Teil das ‚Traditions-geschäft‘ besorgen?

II. Das Projekt: Kombination aus zwei methodischen Bausteinen

Das Forschungsprojekt wurde geleitet und durchgeführt von:

Prof. Dr. Andreas Feige, Institut für Sozialwissenschaften, TU Braunschweig in Zusammenarbeit mit:

Dr. Bernhard Dressler und dem Kollegium des Religionspädagogischen Instituts Loccum

Prof. Dr. Wolfgang Lukatis, Pastoralsoziologisches Institut, Ev. Fachhochschule, Hannover
 Dr. Albrecht Schöll, Comenius-Institut der EKD, Münster

Der erste Baustein: Fragebogenumfrage

- Die Fragebogen-Umfrage erfolgte niedersachsenweit und ist statistisch repräsentativ.
- Die Stichprobe umfaßt insgesamt 2.109 evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer.
- Sie kommen aus allen Schulformen des Landes Niedersachsen.
- Diese über 2.000 Lehrerinnen und Lehrer haben sich im Frühjahr 1999 sehr geduldig und diszipliniert mit den fast 300 Beurteilungspunkten des Fragebogens beschäftigt. Der war ihnen mit organisatorischer Unterstützung des Nds. Kultusministeriums zugegangen. Sie haben ihn strikt anonym ausgefüllt und ebenso anonym zurückgeschickt.

Der zweite ‚Baustein‘: 17 berufsbio-graphische narrative Interviews und ausführliche Fallanalysen

- Die jeweils mehrstündig geführten Interviews sind mit außerordentlich aufwendigen, sog. ‚strukturhermeneutischen‘ Methoden durch ein Experten-Team von 6 Wissenschaftlern ausgewertet worden (Dr. Bernhard Dressler, Prof. Dr. Feige, Dietlind Fischer M.A., Dr. Thomas Klie, Dr. Thomas Stahlberg, Dr. Albrecht Schöll).
- Die komplette Auswertung allein eines Interviews benötigte insgesamt etwa 60 Stunden: Somit ist die Zahl von 17 solcher Auswertungen als außerordentlich hoch zu bezeichnen. Im Bereich der biographisch-pädagogischen Forschung ist das erstmalig in diesem Umfang geschehen.
- Die 17 Fallbearbeitungen sind in ihren inhaltlichen Strukturierungen synchron analysiert worden: Sie haben 4 Formen eines ‚Unterrichts-Habitus‘ zum Vorschein bringen können. Ein ‚Unterrichts-Habitus‘ beschreibt die ‚typische‘ Art und Weise, wie das Fach Religion unterrichtet wird bzw. aus welchen Ressourcen sich das Unterrichten speist.
- Die Interviews beeinflussten bereits die Konzeption des Fragebogens. So

können die Daten beider Forschungstechniken unmittelbar aufeinander bezogen werden. Sie treffen damit zuverlässige Feststellungen über das, worüber es bis jetzt nur Vermutungen und subjektive Eindrücke gibt.

Die methodische Besonderheit des Projekts besteht also in der sehr engen Verflechtung von sog. ‚qualitativen‘ mit ‚quantitativen‘ Forschungsmethoden bzw. ‚Bausteinen‘. Diese Verknüpfung ist bisher einmalig für das religionspädagogische Forschungsfeld in Deutschland. Auch die hohe Zahl der ‚qualitativen‘ Analysen ist in diesem großen Umfang in den Sozialwissenschaften sehr selten.

III. Die Ergebnisse

Die Ergebnisse sind relevant für ...

- die Kulturpolitik und Verfassungsdiskussion
- die Analyse der Unterrichtsverhältnisse und die religionspädagogische Aus- und Weiterbildung
- die religionssoziologische und -pädagogische Praxis und Theoriebildung.

– Die kultur- und verfassungspolitische Bedeutung der Ergebnisse

Im Vorfeld des anstehenden Urteils des BVerfG zum Thema LER in Brandenburg („Lebenskunde - Ethik - Religionskunde“) werden Vermutungen in der Öffentlichkeit geäußert, es sei besonders der evangelische Religionsunterricht an den Schulen, der heute vielfach die konfessionsneutrale LER-Konzeption vorwegnehme. Sein evangelisches Profil sei ohnehin schon verschwunden und die Kirche völlig ‚außen vor‘ gelassen.

Mit dieser methodisch mehrdimensionalen sowie sorgfältig durchgeführten Untersuchung zur ‚Religion‘ der Religionslehrerinnen und -lehrer können diese pauschalisierenden Vermutungen zurückgewiesen werden. Stattdessen kann die Studie zeigen, dass das ‚Thema Religion‘ dort am lebendigsten behandelt wird, wo der Unterricht und dessen Ziele von einer Spannung zwischen ‚gelebter‘ und ‚gelehrter‘ Religion der Religionslehrerinnen und -lehrer getragen wird und nicht von einer konturlosen Übereinstimmung oder einer totalen Distanz.

Die ‚Quintessenz‘ der kultur- und verfassungspolitisch relevanten Interpretationen aller Daten lautet:

- Erster Ansatzpunkt: Nahezu allen Religionslehrerinnen und -lehrern kommt es darauf an, ihre Schülerinnen und Schüler bei der Religiosität abzuholen, die diese von sich aus in den Unterricht mitbringen - wie immer die auch aussehen mag.
- Keine Indoktrination: Diese ‚mitgebrachte‘ Religiosität versuchen sie zu entwickeln und zu fördern, ohne aber die Schülerinnen und Schüler zu indoktrinieren und in ein Korsett aus dogmatisch-konfessionalistischen Konstruktionen zu zwingen.
- Gegründet in christlich-jüdischer Tradition: Für ihr Hauptziel - den einzelnen Schülerinnen und Schülern zur der ihnen je angemessenen persönlichen Religiosität zu verhelfen, d.h. sie ‚religiös zu emanzipieren‘ - greifen sie ausdrücklich auf die biblisch begründeten christlich-jüdischen Traditionen zurück und reflektieren sie theologisch-protestantisch: Den Lehrenden geht es darum, dass ihre Schülerinnen und Schüler ‚Religion‘ als Kraft begreifen, die - sei es auf der individuellen wie auf der gesellschaftlichen Ebene, sei es in Reflexion und Feier - dem Transzendenzbedürfnis des Menschen eine in der christlichen Tradition verbürgte Gestalt anbietet. Es ist eine Gestalt, die den Menschen „zur Freiheit befreit“, statt ihn zum autonomieunfähigen Spielball okkulten Kräfte zu machen.
- Kirche: ‚Religiöser Resonanzraum‘: Für diese ‚Schulische Gestalt von Religion‘ nimmt der größte Teil der ReligionslehrerInnenschaft die (ev.) Kirche als ‚religiösen Resonanzraum‘ auf die verschiedensten Weisen in Anspruch und in den praktischen Gebrauch. Sie tut das auf der Basis didaktisch eigener, primär schülerorientierter Entscheidungen:
 - durch intellektuell-kognitive ebenso wie durch rituell-gestalthafte Reflexion;
 - am Gymnasium ebenso wie in der Sonderschule;
 - direkt im Rahmen des Unterrichts oder durch Fortbildungen.
- Verhältnis Kirche - Schule: Von wenigen Ausnahmen abgesehen gilt die Diagnose: Im Spiegel der Zielvorstel-

lungen und der unterrichtlichen Gestaltungsvarianten ist der schulische Religionsunterricht an niedersächsischen Schulen heute keine ‚Kirche in der Schule‘.

Aber er ist auch keine ‚Religion ohne Kirche‘.

Und in den meisten Fällen versucht er eine ‚religiös konturlose Ethik bloßen bürgerlichen Wohlverhaltens‘ zu vermeiden.

- Strukturen ‚volkskirchlicher Verbundenheit‘: Fast jeder zweite Lehrende des Faches Religion (46%) an niedersächsischen Schulen unterrichtet das Fach nicht auf der Basis einer förmlich erworbenen Lehrbefähigung (‚Fakultas‘) und damit ohne Hilfe einer professionell-spezifischen Vorbereitung. Diese Lehrenden tun das vielmehr (a) aus ‚freien Stücken‘ und (b) auf der Grundlage von Kenntnissen und Interessen, die ihnen auf andere, vermutlich in vielen Fällen ‚volkskirchliche‘ Weise zugewachsen sind.
- Große Verbreitung: Die ‚volkskirchlichen Verhältnisse‘ zeigen sich insbesondere in den Primarstufen der allgemeinbildenden Schulen des Landes - also dem Bereich, der nahezu alle Kinder erfaßt. Erfahren, was ‚christlich-religiös‘ heißt: Besonders die Primarstufenlehrerinnen und -lehrer greifen gern auf Unterrichtsgestaltungen zurück, die eine eher ‚(spirituell-) kirchlich traditionelle‘ Prägung aufweisen. Das bedeutet:
 - Schülerinnen und Schüler im Altersbereich der Primarstufe machen im Raum der öffentlichen Schule kognitive und emotionale Kommunikationserfahrungen, die ihnen von den Unterrichtenden als Thema und Eigenschaft von ‚christlicher Religion‘ bzw. des ‚Religiösen‘ vermittelt werden.
 - Damit wird gleichsam auf ‚gesamtsellschaftlicher‘ Ebene eine Begegnung mit Religion/dem Religiösen inszeniert, bei der auch solche Dimensionen unterrichtlicher Gestaltung ihren Platz haben, deren eher kirchlich-traditionelle Spiritualität deutlich erkennbar ist.
- Fazit: Diese ‚brückenbauende Offenheit‘ vieler ReligionslehrerInnen ist von hoher Bedeutung für den Prozess, überhaupt die ‚christlich-religiöse

Erinnerungsfähigkeit (in) unserer Gesellschaft“ flächendeckend zu tradieren.

– **Der Beitrag der Studie zur Analyse der Unterrichtsverhältnisse und der religionspädagogischen Aus- und Weiterbildung**

Die faktorenanalytischen Verfahren der Studie zeigen folgende Ergebnisse:

- Gesamtkennzeichnung der Ziele: Die ‚Religion‘ in den Unterrichtszielen der Religionslehrerinnen und -lehrer ist in außergewöhnlich klaren Konturen als ein ‚Raum‘ zu beschreiben. In dem Raum soll es insgesamt und gleichzeitig - freilich bei den einzelnen Lehrerinnen und Lehren in je unterschiedlich-individueller Mischung - um folgendes gehen:
 - um die Entfaltung der ‚Identität‘ der SchülerInnen als Ausdruck des prinzipiell Religiösen menschlicher Existenz;
 - um ein vorrangig konfessionsübergreifendes ‚Christentum für alle‘;
 - um eine Orientierung an diakonisch-protestantischem Christentum;
 - um die Erschließung der theologischen Dimension des Denkens und
 - um die Sensibilisierung für eine ‚anschaulich-gestalthafte Religionspraxis‘.
- Eigene Gestalt mit kirchlichen Wurzeln: Religionsunterricht in der Schule hat im Hinblick auf seine Ziele und seine Inszenierung seine eigene Gestalt. Aber seine kirchliche Wurzeln und Quellen werden nicht geleugnet.
- Offenes Kooperationsinteresse: Das Verhältnis der großen Mehrheit der niedersächsischen ReligionslehrerInnenenschaft zu ihrer evangelischen Kirche ist von einem offenen Kooperationsinteresse getragen. Die kirchliche Unterstützung vor allem in Form intensiver Fortbildung wird deutlich gefordert und gern in Anspruch genommen. Dabei wird allerdings vorausgesetzt, dass die Entscheidungssouveränität der Religionslehrerinnen und -lehrer im Rahmen der Richtlinien nicht in Frage steht.
- Über die Grenzen des Klassenraums hinaus: 61 % halten es in ihrer Eigenschaft als ReligionslehrerIn und Religionslehrer mehr oder weniger

für möglich, religiös-ästhetische Gestaltungselemente auch zu allgemeinen schulischen Feiern als ein dazugehöriges atmosphärisches und damit auch christentumskulturelles Moment mit zur Geltung zu bringen. Das wird zumindest nicht als ‚schul-kulturfremd‘ dementiert.

- Insgesamt hohe Identifikation mit dem Fach:
 - 58 % können sich sogar noch eine Steigerung ihres Stunden-Depots im Fach Religion vorstellen.
 - Nur 23 % wären freiwillig bereit, auf die Erteilung von RU dann zu verzichten, wenn in den anderen Fächern Unterrichtsausfall zu erwarten ist.
 - Aber 54% müssen davon berichten, dass sie auf den Religionsunterricht aus Gründen verzichten mussten, die nicht in ihrer Person gelegen haben.
 - Der objektiv nicht bestreitbare Ausfall von Religionsunterrichtsstunden im Lande Niedersachsen darf nicht als Folge ‚fahnenflüchtiger‘ Beliebigkeitsentscheidungen von Landesbediensteten im Schulwesen ausgegeben werden.
- Ökumene in der Schule: Faktisch unterrichtet in Niedersachsen etwa die Hälfte derer, die Religionsunterricht erteilen, bereits aus ‚organisatorischen Gründen‘ Schülerinnen und Schüler beider Konfessionen gemeinsam“ und ebenso viele tun es „aus inhaltlicher Überzeugung“ (Fragebogen-Text).
 - 94 % bejahen „grundsätzlich“ eine „weitergehende Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen der anderen Konfession“.
 - 52 % der Lehrkräfte können sich echtes und noch arbeitsintensiveres ‚team-teaching‘ von Lehrenden beider Konfessionen vorstellen.
 - In Regionen mit katholischer Dominanz finden sich bei evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern Signale, die für eine eher pragmatisch-vorsichtige Weiterentwicklung ökumenisch-konfessioneller Kooperation sprechen. Sie wollen das Fundament der eigenen konfessionell-biographischen, protestantischen Herkunft nicht aus den Augen verlieren.

– **Der Beitrag der Studie zur religionssoziologischen und -pädagogischen Praxis und Theoriebildung**

- ‚Gelebte‘ und ‚gelehrte‘ Religion: In der qualitativ-hermeneutischen Analyse der 17 Interviews kann die Untersuchung deutlich machen, dass allererst in der ‚gelebten‘ Religion der Lehrenden jene Anhaltspunkte und Motive aufgehoben sind, die für sie die Religion erst lehrbar machten.
- Gefahr eines ‚Fehlschlusses‘: Mitunter wird gefordert, dass im Interesse größtmöglicher ‚Wirksamkeit‘ eine „personale Zeugenschaftsrolle“ eingenommen und nahezu bruchlos in die Unterrichtssituation eingetragen werden soll. Hier nötigt uns die Untersuchung zu einer Präzisierung: Der Zugriff vollzieht sich nicht unvermittelt, sondern - empirisch mehr oder weniger deutlich ausgeprägt - über individuell geleistete Reflexionsprozesse.
- Nötige Distanz: Diese Reflexionsprozesse bewirken eine Distanz zwischen gelehrter und gelebter Religion, denn man muss als Unterrichtender didaktisch fragen:
 - ‚Welche biographischen Anteile bringe ich auf welche Art und Weise in meinen Unterricht ein (und welche nicht)?‘
 - ‚Wie kann ich meine an spezifischen Orten praktizierte individuelle Religiosität auf den spezifischen ‚Lernort Schule‘ beziehen?‘
 Erst der distanzierende Bezug der Lehrenden zur eigenen Religion erschließt für die Schülerinnen und Schüler Reflexionspotenzial. Und erst das eröffnet ihnen die Chance zur Integration der religiösen Deutungsangebote in ihr eigenes, persönliches Selbstkonzept.
- Erfolgsbedingungen: Je weniger die Lehrenden sich dem Leitbild der Trennung zwischen ‚gelehrter‘ und ‚gelebter‘ Religion oder dem der Identität beider Religiositätsgestalten verpflichtet fühlen, desto ‚entspannter‘ können sie im Unterricht das Verhältnis zwischen Tradition, Theologie und Kirche bestimmen.
- Bemerkenswerte Klarheit: Die Studie macht deutlich, wie stark in der ReligionslehrerInnenschaft ein ‚protestantisches Profil‘ ausgeprägt ist. Die Religionslehrerinnen und -lehrer, die in den 17 Berufsbiographien vor-

gestellt werden, greifen auf unterschiedliche Ressourcen protestantischer Tradition und Glaubensüber-

zeugungen didaktisch produktiv zu, ohne dass eine Ressource die andere völlig überformt.

Gelehrte und gelebte Religion

Religion bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern –
Befragungsergebnisse einer wissenschaftlichen
Untersuchung in der gesellschaftlichen Diskussion.

18. – 20. Mai 2001

Tagung der Ev. Akademie Loccum
in Kooperation mit dem Institut für Sozialwissenschaften
der TU Braunschweig und dem
Religionspädagogischen Institut Loccum.

Ende 2000 wurde die von Prof. Dr. A. Feige geleitete empirische Untersuchung zur „Religion der ReligionslehrerInnen“ abgeschlossen. Beteiligt an diesem Forschungsprojekt waren das RPI Loccum, das Pastoralsoziologische Institut an der Ev. Fachhochschule Hannover und das Comenius-Institut Münster. Auf der Tagung vom 18.-20.5.2001 sollen die Ergebnisse des Projekts vorgestellt und fachlich diskutiert werden.

Ein Tagungsprogramm kann ab 1.3.2001 im RPI oder in der Ev.Akademie Loccum angefordert werden. Alle Interessierten sind herzlich eingeladen. (Teilnahmebeitrag: DM 200,-). (Bitte beachten Sie auch den Publikationshinweis des Lit-Verlags (Münster) in diesem Heft auf S. 44)

IV. Das Fazit der Ergebnisse

Beide methodischen Zugänge zur niedersächsischen ReligionslehrerInnen-schaft machen gemeinsam vor allem eines deutlich:

- Die für die moderne Religiosität kennzeichnende Reflexivität kommt den heutigen professionellen Zwängen des Bildungsberufes im Raum des öffentlichen Schulwesens sehr entgegen.

– **Der zentrale Befund:**

Religiöse Bildungsprozesse erscheinen den meisten Religionslehrerinnen und -lehrern ohne diese doppelte reflexive Distanz heute nicht mehr in-

itierbar - weder bei sich selbst noch gar bei den Schülerinnen und Schülern. Diese Distanz beruht (bei 87%) auf der Einsicht, „dass der Glaube ohne gedankliche Auseinandersetzung leer bleibt“.

V. Konsequenzen ?

- Befund: Die ReligionslehrerInnen-schaft in Deutschland ist zwar auch Symptom des Prozesses der Entkopplung von Kirche und Gesellschaft. Aber sie macht bzw. hält den Entkopplungsprozess im Spannungsfeld zwischen Schule und Kirche auch bearbeitbar, und zwar mit ihren be-

sonderen professionellen Mitteln. Darin liegt in unserem Kulturraum die zentrale religionskulturell-gesellschaftliche Funktion der ‚Religion in der Schule‘ für das Verhältnis zwischen Individuum und Institution Kirche.

- Frage: Ist damit die Institution Kirche entlastet? Kann sie sich deshalb auf ihr ‚proprium‘ konzentrieren?
- Antwort aus der Sicht dieser Studie: Die Kirche kann auf Bildungsprozesse im außerkirchlichen Umfeld nur dann einwirken, wenn sie sich selbst in ihren internen Vollzügen und Lebensformen ‚bildungsfähiger‘ macht. Andernfalls verliert sie die Resonanzkraft, auf die die „Religion in der Schule“ angewiesen ist. Die Kirche tut gut daran, das, was ihr auf der Grundlage dort vermittelten Wissens aus der Schule an immer noch beträchtlicher Aufmerksamkeit, Interesse und Orientierungsbedürfnis zuwächst, sorg-

fältig zur Kenntnis zu nehmen und auch die Schulische Gestalt von ‚Bildungsreligion‘ nach allen Kräften zu fördern.

Die Kennzeichnung ‚protestantisches Profil‘ für die Mehrheit der befragten ev. Religionslehrerinnen und -lehrer ist aufgrund folgender Untersuchungsergebnisse angebracht:

Geleitet von dem ihre Didaktik und Methodik prägenden Wunsch, Aufmerksamkeit und Interesse der Schülerinnen und Schüler gewinnen zu können - Voraussetzung für den Beginn jeder religiösen Kommunikation und heute in den Schulen bekanntermaßen eine immer schwerer werdende Aufgabe - sehen sie sich frei vom Zwang zu einer möglichst ‚binnenkirchlich‘ klingenden Frömmigkeitssprache. Und sie fühlen sich nicht als institutionell-dogmatisch ferngesteuerte Traditionsagenten. So lassen sie

sich auch nicht die Aufgabe einer ‚Weitergabe des Evangeliums‘ zu schreiben, wenn die nur dann als eine solche gelten soll, sofern sie „vollständig und unverkürzt“ geschehe. Vielmehr begreifen sie sich - auf der Basis ihrer eigenen ‚gelebten‘ Religion und in je verschiedener unterrichtshabituelier Verarbeitung - als Traditionsagenten eines biblisch-christlich inspirierten kulturellen Gedächtnisses im öffentlichen Raum der Schule, die – mehr oder weniger erfolgreich wie in allen religiösen Kommunikationen – jene religiösen Bildungsprozesse initiieren wollen, die vom Primat der selbsttätigen Aneignung durch das sich bildende Subjekt ausgehen. Damit weisen sie im konfessionellen Vergleich ein deutliches Profil auf und unterscheiden sich mit ihrer christlich-biblischen Verankerung zugleich deutlich von dem Modell einer konfessions- und religionsneutralen ‚Informationsagentur‘.

In diesem Jahr laden wir wieder besonders herzlich alle evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer in den ersten Berufsjahren ein:

**Tagung für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger:
“Freude an der Religion wecken”**

27.-29. April 2001 im Kloster Loccum.

Wir wollen in der besonderen Atmosphäre des Zisterzienserklosters in Loccum

- Erfahrungen über den Berufsbeginn austauschen
- Uns über unsere eigene Religion vergewissern – in Diskurs, Einkehr und Feier
- “Freude an der Religion wecken” – bei uns selbst wie bei Schülerinnen und Schülern.

Das genaue Tagungsprogramm können Sie ab 1. März 2001 im RPI Loccum anfordern. Anmeldungen bis 15. April 2001 an das RPI. Für Unterbringung und Verpflegung entstehen keine Kosten.

Andreas Feige, Stephanie Kamitz, Michael Schramm

„Pendeln“ und anderes mehr

Okkultpraktiken als Thema des Religionsunterrichts?

1. Ein nebensächliches Thema?

Von *Science Fiction* über *Fantasy* bis hin zu *Okkultem* und *Mysteriösem*: In den letzten Jahren ist eine wahre Flut von Serien (*Akte X*, *Millennium*, *Mystery* usw.) über die meist jungen Fernsehzuschauer hereingebrochen. Die Quotenmacher des Privaten Fernsehens wissen, was ankommt.

Auch in den Ergebnissen der Shell-Studie 2000 läßt sich etwas Wichtiges zum Thema ‚Jugend und das Unerklärbare‘ erkennen. Zwar fällt die Antwort der befragten 15-24-jährigen Jugendlichen zur Frage nach ‚spirituell-okkulten Praktiken‘ deutlich zurückhaltend aus: „76% aller Befragten üben keine dieser Praktiken aus, 14% eine, 5% zwei, 2% drei, 1% vier.“ (Shell-Studie 2000, Bd. 1, S. 174) Und die Studie zeigt auch, dass Praktiken wie „I Ging“ „Karten legen“ und „Pendeln“ nur von 6,7% der Jugendlichen ‚selten‘ bis ‚sehr oft‘ praktiziert werden und es sich ähnlich bei „Geisterbeschwörungen“ und „Séancen“ verhält: 3,1% praktizieren dies ‚selten‘ bis ‚sehr oft‘, bei Beschwörungs-/Zauberhandlungen und dem Satanskult geben dies nur noch 2% an (Quelle: Frage 37 der Shell-Studie 2000, a.a.O., Elektronischer Datensatz). Aber: An anderen Antworten der Jugendlichen läßt sich erkennen, dass *übernatürliche Phänomene* gleichwohl ein Bewußtseinsthema der Jugendlichen sind. So gibt es für fast zwei Drittel der Befragten Vorgänge, „die man nicht erklären kann“, in denen „übernatürliche Kräfte“ am Werk sind (Frage 41 Shell-Studie 2000, a.a.O., Elektron. Datensatz). Allerdings wird darüber nur ungern offen gesprochen: 45,7% verweigern sich hier. Diese Zurückhaltung gilt selbst für Gespräche in der Clique. Nur 17% der Befragten reden dort ‚oft‘ über übernatürliche Sachen und religiöse Themen (Elektron. Datensatz, a.a.O.).

Mithin: ‚Unerklärlich-Übernatürliches‘,

‚Mysteriöses‘ – gar: Okkultes – ist zwar einerseits ein Thema, aber es bleibt doch nur latent, d.h. es entzieht sich z.T. selbst der Öffentlichkeit des Freundeskreises. Und das bedeutet: Wegen seiner Latenz ist es besonders intensiv, weil bewußtseinsunkontrolliert wirksam. Könnte das Thema nicht gerade deshalb ein Gegenstand des Schulunterrichts sein – und dort, wo sonst, im Religionsunterricht? Wir haben diese Frage im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts über Religionslehrerinnen und -lehrer in Niedersachsen gestellt, über das insgesamt in diesem Heft auch an anderer Stelle berichtet wird.⁹²

2. Einstellungen und Erfahrungen von ReligionslehrerInnen zum Thema

Im Folgenden wollen wir Reaktionen von Religionslehrenden vorstellen, die im Rahmen des Untersuchungsfragebogens zum Themenkomplex ‚*Okkulte Praktiken als Thema des Unterrichts*‘ gesammelt wurden. Es sind zum einen Antworten auf eine frei zu beantwortende Frage nach Erfahrungen und nach dem Umgang mit okkulten Themen im Unterricht; zum anderen sind es Reaktionen auf Antwortvorgaben, in denen Möglichkeiten beschrieben werden, Pendeln im Unterricht thematisch zu behandeln, und die den Kenntnis- und Interessenstand zu diesem Thema erfassen.

2.1 Welche Einstellung haben ReligionslehrerInnen zum ‚Pendeln als Thema des Religionsunterrichts‘?

Im Fragebogen ist versucht worden, das Unterrichtsthema ‚Unerklärlich-Übernatürliches‘ am Beispiel von ‚Pendeln‘ konkret zu machen und dafür den Befragten mögliche Reaktionsmuster vorzugeben. Dazu stellten wir die folgende Frage:

„Unter dem Stichwort ‚*offene religiöse Didaktik*‘ kann man auch darüber dis-

kutieren, wie man mit Themen umgeht, die nach landläufiger Auffassung eher im Gegensatz zu christlich-religiösen Inhalten stehen.

Diese Themen könnten *beispielsweise* Okkultpraktiken wie das ‚Pendeln‘ sein – eine Methode, die Jugendliche gelegentlich anwenden, um Antworten auf Fragen über ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu finden. Was meinen Sie: Soll der RU diesen Themen wie ‚Pendeln‘ u.ä. offen stehen?

Bitte nehmen Sie zu jeder der folgenden Auffassungen Stellung.“

Das Ergebnis der Antworten auf die angebotenen Vorgaben lautet: siehe Tabelle

Unsere Interpretation dieser Zahlenverteilungen lautet: Das Antwortverhalten der ReligionslehrerInnenschaft ist von der alles überragenden Befürchtung geprägt, das Pendeln als Element okkulten Praktik könnte den geselligen Rahmen jugendlicher Peers überschreiten. Es könnte bei ihnen Weltwahrnehmungen fördern bzw. Strukturen ihrer Welt-Aufordnung prägen, die zu dem mit ihrem Religionsunterricht verfolgten Ziel der emanzipativ-befreienden Wirkung von Religion kontraproduktiv ausfallen müßten. Die Warnung vor den psychischen Gefahren steht an der Spitze und sie besitzt einen der höchsten der in der Gesamtbefragung erreichten Mittelwerte. Und entsprechend wird von den ReligionslehrerInnen souverän die Provokation der Fragebogen-Autoren zurückgewiesen, mit dem Pendeln könne im Unterricht eine Möglichkeit vorgestellt werden, „göttlichen Willen“ zu erkennen. Nicht ganz so deutlich wird der Gedanke verworfen, das ‚Pendeln‘ deswegen im Unterricht einzusetzen, weil es diesen „methodisch beleben“ könnte; vielleicht auch deswegen, weil es für eine unter den SchülerInnen weitverbreitete Praxis gehalten wird. Immerhin finden

Meiner Meinung nach ...	auf				auf		Mittelwert je Zeile
	keinen Fall				jeden Fall		
... kann das ‚Pendeln‘ im Unterricht probeweise praktiziert werden. [n = 2.039]	41	17	18	14	11	100%	2,37
... ist vor den möglichen psychischen Gefahren zu warnen, die durch das ‚Pendeln‘ entstehen können. [n = 2.033]	6	3	9	16	66	100%	4,30
... ist das ‚Pendeln‘ im Unterricht zu tolerieren, weil es eine weit verbreitete Praxis ist. [n = 2.026]	59	21	13	4	4	100%	1,74
... sollte das ‚Pendeln‘ eingesetzt werden, weil es den Unterricht methodisch belebt. [n = 2.033]	62	16	12	7	4	100%	1,75
... ist im Unterricht zu verdeutlichen, daß Gott den Menschen von allen finsternen Mächten befreit. [n = 2.011]	10	9	24	23	33	100%	3,58
... können im Unterricht durch die Behandlung des Themas ‚Pendeln‘ unbewusste Einstellungen der Schüler/-innen therapeutisch erschlossen werden. [n = 2.000]	36	20	25	13	6	100%	2,32
... sollte der spielerische Reiz des ‚Pendelns‘ bei der Behandlung des Themas erhalten bleiben. [n = 2.009]	41	16	17	14	12	100%	2,39
... kann das ‚Pendeln‘ im Unterricht als eine Möglichkeit vorgestellt werden, göttlichen Willen zu erkennen. [n = 2.028]	91	5	3	1	1	100%	1,15
... sollte das ‚Pendeln‘ im Unterricht wissenschaftlich-rational erklärt werden. [n = 2.018]	13	5	14	19	48	100%	3,84

sich unter allen Lehrenden 25%, die sich (mehr oder weniger) für das probeweise Pendeln im Unterricht stark machen – eine Zahl, die in den von der alters- und milieuspezifischen Themenattraktivität besonders betroffenen Schulbereichen noch höher ausfällt. Das vermögen entsprechende Schulvergleiche zu zeigen. Die höheren Zahlen sprechen dafür, dass die dort befürwortenden KollegInnen sich vor dem Thema Pendeln nicht drücken können (und teilweise vermutlich auch nicht wollen), wenn sie nicht Gefahr laufen möchten, ihre SchülerInnenbezogenheit zu verlieren. Weitere differenzierte Auszählungen ergeben, dass die Einstellung gegenüber dem Pendeln als Unterrichtsthema kaum vom Lebensalter des befragten Lehrenden beeinflusst wird. Vielmehr ist von einer eher homogenen Reaktion aller Altersgruppen auf unsere Frage zum Pendeln zu sprechen. Ein vergleichbares Bild zeigt sich auch bei einer nach Geschlechtern differenzierten Betrachtung: Männliche und weibliche ReligionslehrerInnen haben eine nahezu identische Einstellungsstruktur zu diesem Thema. Eine frühere Aktivität in der

kirchlichen Jugendarbeit ist ebenfalls keine Bestimmungsgröße für die Haltung zum ‚Pendeln‘ als einem Element des Religionsunterrichts. Demgegenüber zeigt sich das erwartbare Ergebnis, dass sich in dieser Frage die Reaktionen sehr deutlich *schulspezifisch* unterscheiden. So dürfte nicht verwundern, dass die PrimarstufenlehrerInnen gegenüber dem Pendeln eher zurückhaltend sind, da das Thema erst ein spezielles der nachfolgenden Jugendphase ist. Möglicherweise sind sie es aber auch aus grundsätzlicher Sorge um die ihnen anvertrauten Kinder, die auch dann zum Tragen kommt, wenn im konkreten Fall die Gefahr für noch nicht so akut gehalten wird:

- „Nach meiner Erfahrung sind die mit dem Okkultismus und seinen Phänomenen verbundenen Ängste in der Altersstufe der OS-SchülerInnen noch nicht so stark. Sie gewinnen an Dynamik mit dem Wechsel zu den weiterführenden Schulen und den damit verbundenen Unsicherheiten, neben den Reifeprozessen der Pubertät.“ [Orientierungsstufenlehrer (m), 55 Jahre, ohne Fakultas]

Aufschlußreich ist auch, dass KollegInnen an *Berufsbildenden Schulen* und die *IGS/KGS*-LehrerInnen die größte Affinität zu diesem Thema aufweisen; ein Ergebnis, das sich auch für die Realschulen und / oder Hauptschulen hätte vorstellen lassen. Zusammengefasst: Die weit überwiegende Mehrheit der KollegInnenschaft *in allen* Schulformen steht – trotz aller internen Differenzierung – auf der Seite derer, die den konkreten Einsatz des ‚Pendelns‘ im Unterricht eher ablehnen. Ein weiteres die LehrerInnenschaft charakterisierendes Detailergebnis dieser Untersuchung: Konkrete Unterrichtserfahrungen und entsprechende Interessen der ReligionslehrerInnen (u.a.) am Thema ‚Okkultismus bei Jugendlichen‘ verändern nicht generell die sehr zurückhaltende Rezeption des Problems; ‚Nicht-Erfahrung‘ läßt allerdings noch zurückhaltender reagieren. Anders ausgedrückt: Praktische Erfahrungen bzw. Interessen machen Religionslehrende zwar etwas aufgeschlossener, aber sie verändern nicht die skeptisch-emotionale Grundhaltung in Richtung eines völlig anderen Antwortprofils.

2.2 Konkrete Erfahrungen, Kenntnisse und Informationsquellen der ReligionslehrerInnen zum Thema ‚Okkultismus bei Jugendlichen‘

Neben dem Versuch, über die Optionen für oder gegen das konkrete Thema ‚Pendeln im RU‘ die Einstellungen der Lehrenden in diesem Feld kennenzulernen, haben wir auch nach *Kenntnissen* gefragt, die die Lehrenden über das Wissen und über die Informationsquellen der Jugendlichen zu besitzen meinen. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass nur eine Minderheit der befragten ReligionslehrerInnen keinerlei Erfahrungen und Interesse an diesem Themenkomplex besitzt. Mit großer Mehrheit zeigt sich, dass man in der ReligionslehrerInnenschaft dieses Thema für zumindest mehr oder weniger relevant im Rahmen des Auftrages hält.⁹³

Lassen sich Unterschiede nach Merkmalen wie z.B. Geschlecht, Alter, Schulform oder Besitz einer förmlichen Lehrbefähigung finden? Die Antwort lautet: Es gibt Unterschiede.⁹⁴

Σ Zunächst einmal lässt sich eine bei den Geschlechtern unterschiedliche Beurteilung feststellen. Es zeigt sich, dass, mit 49%, häufiger die männlichen Befragten angeben, bereits über einige Erfahrungen zu verfügen (I). Dieses Verhältnis spiegelt sich umgekehrt bei Kategorie III wider: Hier sind es, mit 46%, mehrheitlich die weiblichen Befragten, die angeben, zwar Interesse, aber wenig Erfahrung zu besitzen. Kein Geschlechterunterschied zeigt sich hingegen bei Angabe II, bei jenen also, die weder Erfahrungen noch Interesse besitzen.

Dieses Ergebnis soll anhand der folgenden Kreuztabelle veranschaulicht werden:

- Beim Vergleich der verschiedenen Altersklassen lässt sich erkennen, dass mit zunehmendem Alter der Anteil derjenigen mit Erfahrungen/Wissen (I) von 46% (Klasse bis 35 J.) auf 34% (Klasse über 56 J.) abnimmt. Dieses Ergebnis kann ergänzt werden durch die Tendenz, dass ab der Altersklasse der 46- bis 50-jährigen die Antwortkategorie II (keine Erfahrung/kein Interesse) häufiger zutrifft (von 7% bei den bis 35-jährigen, über 19% bei den 46 bis 50-jährigen, auf 25% bei denen über 56 Jahre).

Weitgehende Übereinstimmung zwischen den Altersgruppen herrscht hingegen bei der Beantwortung der Kategorie III. Das Ergebnis lautet also: ‚Je älter, desto weniger Erfahrung; je jünger, desto aufgeschlossener‘.

- Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auch bei der Unterscheidung nach früherer Aktivität der Befragten in der Jugendarbeit einer Kirchengemeinde: Die ehemals Aktiven gaben, mit 43%, tendenziell häufiger an, über Erfahrungen und Wissen (I) zu verfügen bzw. es besaßen nur 15% keinerlei Erfahrung/Wissen (II). Bei den

‚Ein professionelles Studium des Faches ‚Ev. Religion‘ erhöht ebenfalls die Themenkompetenz‘.

- Das statistisch deutlichste Ergebnis zeigt sich beim Vergleich nach Schulformen. Anhand der Kreuztabelle kann das gezeigt werden.

2.3 Persönliche Stellungnahmen und differenzierte Aspekte in den sog. ‚Offenen‘ Antworten

Als dritte Frage zum Themenkomplex ‚Pendeln/Okkultismus‘ gaben wir allen Befragten die Gelegenheit, selbst formulierte Bemerkungen zu notieren. Dazu lautete unsere Vorgabe:

Wie steht es um Ihr Interesse und um Ihre Kenntnisse über das *Wissen* und die *Informationsquellen* Jugendlicher zum Thema ‚religiöse Phänomene und Erlebnisdimensionen‘, die *nicht* von unseren tradierten christlich-kirchlichen Vorstellungsgestalten und Wertmustern geprägt sind?
(Wir denken da beispielsweise an *esoterische* Vorstellungen, *Reinkarnation* oder *Okkult*-Imaginationen und -praktiken)

Ich verfüge schon über einige Erfahrungen zu diesem Wissen bzw. zu den Informationsquellen.	42
Ich habe dazu keinerlei Erfahrungen und daran kein Interesse.	6
Ich habe zwar Interesse, aber keine/wenige Erfahrungen. [n = 2.058]	42 100%

Nichtaktiven war ein Verhältnis von 34% (I) zu 22% (II) zu finden. Wieder weitgehend übereinstimmend wurde Kategorie III beantwortet. Das bedeutet: ‚Eigene Erfahrungen in der kirchlichen Jugendarbeit erhöhen die Themen-Kompetenz‘.

- Eine Unterscheidung liegt auch in dem Merkmal ‚Besitz/Nichtbesitz einer förmlichen Lehrbefähigung (‚Fakultas‘)‘. Hier zeigt sich im Vergleich der beiden Kategorien sogar ein sehr eindeutiges Ergebnis: 46% der Fakultasbesitzer verfügen über Erfahrungen/Wissen (I), bei den Nicht-Besitzern sind es dagegen nur 27%. 13% der Besitzer haben keine Erfahrungen/Interesse (II) gegenüber 25% bei jenen ohne förmliche Lehrbefähigung. Und 41% (gegenüber 48% bei den ‚Nichtbesitzern‘) besitzen zwar Interesse aber nur wenig/keine Erfahrung (III). Das Ergebnis lautet also:

Im Blick auf Informationsquellen, besonders aber auf das Wissen und die Interessen Jugendlicher zu den Themen ‚Okkultismus, Reinkarnation, Esoterik‘ usw. scheinen mir für einen RU, der diese Themen ernst nehmen will, noch folgende Stichworte wichtig: ...

Von allen 2.109 Befragten haben 25% (= 524 Antwortende mit 714 Antworten) diese Gelegenheit genutzt.

- ‚Man muss sich als Lehrer immer bewusst sein, dass die Schüler, die Erfahrung mit Okkultismus haben, niemals ganz offen darüber reden.‘ [Realschullehrer (w), 42 Jahre, mit Fakultas]
- ‚Vagabundierende Suchende, die alles ausprobieren und alles Neue als die Wahrheit schlechthin preisen und später auf das nächste Eso-Thema stoßen.‘ [BBS-Lehrer (m), 37 Jahre, mit Fakultas]
- ‚Bei vielen SchülerInnen sind be-

stimmte Praktiken und Vorstellungen präsent – allein deswegen ist es wichtig, dazu zu arbeiten.“ [Realschullehrer (m), 35 Jahre, mit Fakultas]

- „*Pendeln, Horoskope, Wahrsagerei sind Ausdruck religiöser Bedürftigkeit, gleichzeitig Ausdruck mangelhafter Angebote religiöser Heimat in Kirche, Familie etc.*.“ [BBS-Lehrer (m), 50 Jahre, mit Fakultas]

Die Teilmenge derer, die ihre ‚freien‘ Antworten notierten, nach Schulstufen differenziert:

- 21% Antwortende waren es bei den LehrerInnen der Primarstufe,
- 15% der Orientierungsstufe,
- 6% der Sonderschule,
- 11% bei denen der Hauptschule,
- 15% aus der Realschule,
- 14% bei denen des Gymnasiums,
- 7% aus der IGS/KGS, und etwa
- 12% der BBS.

Damit haben durchaus nicht die Lehrenden derjenigen Schulstufen relativ häufiger als der Durchschnitt von einer ‚freien Äußerung‘ Gebrauch gemacht, von denen man vielleicht erwartet haben mag, dass sie einen engeren Bezug zu diesem Thema haben. Für eine Begründung dieses auffälligen Sachverhalts findet sich in den weiteren Ergebnisse kein Anhalt, sodaß es an dieser Stelle bei der bloßen Feststellung bleiben muß.

Wie gestaltet sich die thematische Differenzierung aller gegebenen Antworten? Von allen ‚freien Antworten‘ (n = 714) beziehen sich fast 60% (= 420) auf den Problembereich „*Modus des Umgangs mit diesen Themen im Unterricht*“.

(1)

Zunächst: Von den 420 Antworten signalisieren 17%, dass man entweder das Thema für überbewertet hält – „*Der RU sollte nicht jeder Mode nachlaufen*“ [Orientierungsstufenlehrer (m), 53 Jahre, mit Fakultas] – oder dass man dies für kein Thema der SchülerInnen halte.

- *Es gibt genügend andere Themen, die ich für wichtig halte und in denen ich kompetent bin.* [Schulpastorin i.d. Orientierungsstufe, 36 Jahre, mit Fakultas]
- *Die Jugendlichen sind in diesem Bereich weniger interessiert als gemeinhin angenommen wird. Ähnlich wie in religiösen Fragen berühren auch*

solche die Jugendlichen nur an der Oberfläche – Ausnahmen! [Gymnasiallehrer (m), 49 Jahre, mit Fakultas]

- Nach Geschlecht differenziert und auf Personen bezogen: Diese Haltung teilen etwa 10% der männlichen Befragten, die insgesamt auf die Frage geantwortet haben, gegenüber etwa 16% der weiblichen. Diese Geschlechterproportion steht in einem statistischen Zusammenhang mit der Schulform, da mehr weibliche Lehrkräfte an Grundschulen unterrichten, zugleich aber 37% der PrimarstufenlehrerInnen und 25% der OrientierungsstufenlehrerInnen – also ein recht hoher Anteil – dieses Thema als „nicht wichtig“ für ihre Schüler ansehen.
- Zudem ist die Einstellung der Lehrenden zum Thema auch stark vom Alter ihrer SchülerInnen abhängig. Gleichwohl erscheint manchem Lehrenden eine gewisse Wachsamkeit schon im niedrigen Schulalter geraten. Das gilt besonders dann, wenn auch die (jungen) Eltern dazu einen Bezug haben, denn *“es beginnt jedoch auch jetzt schon in der Grundschule“*. [Primarstufenlehrerin (w), keine Altersangabe, mit Fakultas]
- Auch das Alter der Befragten selbst beeinflusst die Haltung gegenüber der (Nicht-) Relevanz des Themas. So sind es eher die über 40-jährigen, die dieses Thema für überbewertet halten (13% der 41-45-jährigen, 14% der 46-50-jährigen, 21% der 51-55-jährigen, 23% der über 55-jährigen).
- Einen Einfluss auf die Beurteilung der Themen-Relevanz scheint auch der ‚Fakultasbesitz‘ zu haben: Dass Okkultismus für ihre Schüler kein Thema sei und sie dieses Thema für überbewertet halten, sagen 17% der Nichtbesitzer gegenüber 10% der Inhaber einer förmlichen Lehrbefähigung. Dieses Ergebnis korrespondiert dem aus der standardisierten Frage.
- In Zusammenhang mit dem Bereich „kein Thema in meinem Unterricht“ steht auch, dass man das Thema, nur *“wenn (es) gewünscht“* werde, behandeln wolle, *“um keine Neugier zu wecken“*: 14% der Nichtbesitzer einer förmlichen Lehrbefähigung sprechen sich hier für eine Zurückhaltung

aus, aber nur 4% derer, die eine ‚Fakultas‘ innehaben. Auch das dürfte für die gesteigerte Souveränität in der Themenbehandlung bei denen sprechen, die in ‚Ev. Religion‘ professionell ausgebildet sind, zumindest damit vielleicht mehr Selbstbewußtsein gegenüber dem Thema entwickeln.

(2)

Allerdings gilt insgesamt für den weit-aus größeren Teil der ‚freien Antworten‘: Sie *bestätigen* die Relevanz des Themas und beziehen sich darauf, wie im Unterricht mit Okkult-Themen umgegangen werden kann, wenn sie zum Thema geworden sind:

- *„Okkultismus, Esoterik etc. sind als Themen im RU nicht zu umgehen, weil Schülerinteresse und -erfahrungen dies notwendig erscheinen lassen. Beweggründe und Hintergründe esoterischer Praktiken sind zu diskutieren.“* [Hauptschullehrer (m), 59 Jahre, mit Fakultas] Freilich gilt für diesen Kollegen zugleich: *“Eine Öffnung des RU für Esoterik wäre für mich ein Verlassen der christlichen Grundlage des RU.“*
- *„In einem christlichen Religionsunterricht kann es bei diesem Thema nur darum gehen, Jugendlichen bzw. Schülern die Antwort der Bibel bzw. des Katechismus/Bekenntnisschriften aufzuzeigen, die sehr eindeutig sind.“* [Primarstufenlehrer (w) 60 Jahre, mit Fakultas]
- *„Eine angemessene Behandlung behandelt das Thema ausführlich und vielschichtig, d.h. zuerst wird das Interesse daran selbst ernst genommen und nicht von vornherein polemisiert. Am Ende der UE sollte nicht Leere stehen, die dem SchülerInnen bleibt, wenn das Esoterische, das Faszinose ihres Lebens seiner Wirksamkeit entkleidet wurde. Das Bedürfnis nach Ritualen muss wahrgenommen werden.“* [Gymnasiallehrer (w), 34 Jahre, mit Fakultas]

9% aller 714 ‚freien Antworten‘ stellen *“sachliche Informationen“* in den Vordergrund; 6% betonen, dass über dieses Thema *“offen“* gesprochen werden muss. Damit verbunden ist eine Aufklärung über mögliche Gefahren (6%) und/oder christliche Bezüge und Antworten (6%). *“Sachliche Informationen“* als

Modus, mit dem Thema umzugehen, sind, nach Schulformen differenziert, relativ gleich verteilt (Abweichungen: Primarstufe und BBS). Insofern handelt es sich also um eine breit gelagerte Tendenz zur Wissensvermittlung. Zu den selbst genutzten und den empfohlenen Informationsquellen der Lehrenden, die in den Antworten genannt werden: Neben Hinweisen auf Fortbildungen als ‚Quelle‘ wird auch der Einsatz von Sektenbeauftragten der Kirchen im Unterricht sowie der Kontakt zu Betroffenen genannt, um den SchülerInnen ein möglichst umfassendes und realistisches Bild zu vermitteln. Der *Modus*: „Herstellen christlicher Bezüge“ scheint besonders deutlich von den ‚Fakultasbesitzern‘ bevorzugt zu werden – also wieder von jenen, die in der Regel eine spezielle religionspädagogische Ausbildung durchlaufen und bewußt das Fach ‚Ev. RU‘ angesteuert haben: 10% der ‚Besitzer‘ erwähnen dies, dagegen nur 3% der ‚Nichtbesitzer‘.

(3)
Eine wichtige Voraussetzung dafür, als Lehrender den SchülerInnen als Gesprächspartner gegenüberzutreten zu können, besteht nach Auffassung einiger KollegInnen darin, *kompetent* über Wissen und Informationsquellen (auch die der Jugendlichen) zu verfügen:

„Kollegen, die über keine praktische Erfahrung verfügen, sollten das Thema nicht unterrichten. Es besteht die Gefahr, dass über Schüler hinweg doziert wird.“ [Gymnasiallehrer (m), 43 Jahre, mit Fakultas]

„Ohne Kenntnisse darf man sich nicht an das Thema heranwagen.“ [Realschullehrer (w), 27 Jahre, mit Fakultas]

(4)
Was wurde an inhaltlichen Stichworten genannt, die den Lehrenden wichtig sind? Es ist festzustellen, dass die Antworten breit gestreut sind. Das Spektrum der Aussagen reicht von „Horoskope“, „Telepathie“ über „Reinkarnation“, „Sekten“ bis zu „Voodoo“ und „Satanismus“. Innerhalb dieser Bandbreite lassen sich sechs Themenbereiche finden, denen sich die verschiedenen Stichworte zuordnen lassen:

- Satanismus,
- Sekten,
- Esoterik,
- Reinkarnation (mit Stichworten wie:

Nah-Toderfahrung, Tod, Selbsterlösungs-Sehnsucht), Parapsychologie (dazu: Gedankenübertragung, Telepathie, Kinetik, Gläserücken),

- Wahrsagen (mit Aussagen wie: Hellsehen, Visionen, Kartenlegen, Tarot, Traumdeutung, Wünschelruten, Meditation, Horoskope und Astrologie),
- fernöstliche Religionen (einschließlich: Schamanismus, Anthroposophie, (!) Voodoo).

Es sind die Begriffe „Satanismus“ und „Sekten“, die zu den am häufigsten genannten Stichworten gehören: Allein der Begriff „Satanismus“ stellt über ein Drittel aller Nennungen. Für die Religionslehrenden scheint also die Beschäftigung besonders mit diesem Gegenstandsbereich wichtig zu sein, wenn es gilt, mit ihrem Religionsunterricht das Wissen und die Interessen zum Thema Okkultismus der Jugendlichen bzw. Schüler ernst zu nehmen.

3. Zusammenfassung

- „Vor Gefahren warnen“ – dieser dominierende Akzent, erfasst durch die Frage nach dem ‚Pendeln als Thema des RU‘, wird auch noch einmal in den freien Antworten unterstrichen: 6,2% der Antworten betonen das ein erneutes Mal.
- Insbesondere der *Modus* des Umgangs mit dem Thema steht mit den Zielen des Unterrichts und Möglichkeiten seiner Gestaltung im Zusammenhang.
- Wie formuliert sich die religionspädagogische Herausforderung in der Sprache jener KollegInnen, die die Gelegenheit ergriffen haben, ‚selbst das Wort zu nehmen‘?
- „Jugendliche mit Interesse an okkulten Praktiken sind auf der Suche nach religiösen Inhalten, deswegen ist es besonders schwer, diese Thematik im Unterricht aufzugreifen und über die Hintergründe zu informieren.“ [Realschullehrer (w), 53 Jahre, mit Fakultas]
- „Ich habe das Thema Okkultismus am Beispiel des Pendelns durchgenommen, die Schüler waren sehr interessiert. Es ist jedoch schwierig, den Schülern eine kritische Einstellung zu vermitteln.“ [keine Angabe zur Schule (m), 43 Jahre, mit Fakultas]

- Die Lehrenden erwarten konkrete Beratungs- und Anlaufstellen, und zwar sowohl für sich als auch für die Schüler:

- „Wie besorge ich weiteres Informationsmaterial? Wo bekomme ich Hilfe von Experten, die zu diesem Thema qualifizierte Ratschläge erteilen können? An wen können sich Jugendliche wenden?“ [Primarstufenlehrer (m), 29 Jahre, mit Fakultas]

- In welcher Perspektive dieses Thema als Gegenstand des RU auch gesehen werden muß, macht folgende Äußerung deutlich:

- „Die Meute intoleranter Eltern leckt sich doch jetzt schon das Maul, solche Themen bzw. deren Vermittlung durch den Lehrer anzugreifen.“ [Orientierungsstufenlehrer (m), 32 Jahre, mit Fakultas]

Das Fazit der Auswertung zum Thema ‚Pendeln‘ und zur Gesamttendenz der Untersuchung lautet: Mit einer überwältigenden Mehrheit unterstützt die niedersächsische evangelische ReligionslehrerInnenschaft unterrichtliche Bemühungen, die auf der Basis christlich-biblischer Wertvorstellungen eine Entwicklung der SchülerInnen hin zu personal-autonomer Entfaltung erreichen wollen. Der ReligionslehrerInnenschaft geht es darum, dass ihre SchülerInnen ‚Religion‘ als Kraft begreifen sollen, die – auf der individuellen wie auf der gesellschaftlichen Ebene, in Reflexion und Feier – dem Transzendenzbedürfnis des Menschen eine in der christlichen Tradition verbürgte Gestalt anbietet, die den Menschen „zur Freiheit befreit“, statt ihn zum autonomieunfähigen Spielball okkulten Kräfte degenerieren zu lassen.

Anmerkungen

1. Andreas Feige u.a., ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, Münster 2001.
2. Im Folgenden werden die drei Antwortkategorien beschrieben als: ‚besitze Erfahrungen/Wissen‘ (Kategorie I); ‚besitze keine Erfahrung/Wissen‘ (II); ‚habe Interesse, aber wenig Erfahrung‘ (III).
3. Die folgenden statistischen Auswertungen und Ergebnisse wurden selbstverständlich auf ihre Signifikanz und auf ggf. vorhandene Assoziationen mittels geeigneter statistischer Testverfahren (z.B. Chi-Quadrat) untersucht. Dies braucht hier nicht näher erläutert zu werden.

Ernst Kampermann / Walter Klöppel

Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen /
Katholisches Büro Niedersachsen /
Kommissariat der katholischen Bischöfe Niedersachsens

Vierter Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen

Zu ökumenischer Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht

I. Anlass für den Vierten Bericht

Die ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht der Schulen in Niedersachsen ist durch ministeriellen Erlass „Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ vom 13. Januar 1998 – Nds. SVBl. 1998, S. 37-39 – geregelt. Danach können einzelne Schulen einen für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu erteilenden Religionsunterricht bei der aufsichtsführenden Behörde beantragen. Der Erlass regelt, wie in bestimmten Fällen die Kirchen bei der Entscheidung der Schulaufsicht mitwirken. Hierüber informiert detailliert eine von den Kirchen veröffentlichte Broschüre „Religionsunterricht in Niedersachsen“ (1998).

Der Erlass eröffnet eine bisher nicht erprobte Praxis. Darum begleiten die Kirchen aufmerksam die Verfahrensweise und deren Ergebnisse. Sie werten sie aus und dokumentieren sie in öffentlichen Berichten.

Der **Erste** Bericht vom 15. September 1993 und der **Zweite** Bericht vom 12. November 1996 geben Rechenschaft über die Entwicklung der rechtlichen Bestimmungen. Der **Dritte** Bericht vom 10. November 1999 legt das Ergebnis des ersten Durchgangs nach Inkraftsetzung des Erlasses vor. Mit ihrem **Vierten** Bericht erläutern die kirchlichen Schulreferenten die Situation nach Abschluss des zweiten Durchgangs im Schuljahr 1999/2000. Wie die vorangehenden Berichte wird er den Schulen, der Schulaufsicht und in den Kirchen bekanntgegeben. Er soll wiederum im „Loccumer Pelikan“ veröffentlicht werden.

II. Ergebnisse

Im Vergleich zum Vorjahr sind insgesamt etwas weniger Anträge gestellt worden. Sie verteilen sich auf die verschiedenen Schulformen ähnlich wie beim ersten Mal, ausgeglichener jedoch in der Verteilung auf die vier Regierungsbezirke:

Anträge aufgeteilt nach Schulformen

	1999	2000
Grundschulen	92	107
Orientierungsstufen	11	17
Haupt- und Realschulen	8	18
Gymnasien	10	6
Kooperative Gesamtschulen	2	3
Integrierte Gesamtschulen	1	3
Sonderschulen	7	11
Berufsschulen	81	30
	212	195

aufgeteilt nach Regierungsbezirken

Braunschweig	47 (davon 30 BBS)
Hannover	60 (davon 22 BBS)
Lüneburg	5 (davon – BBS)
Weser-Ems	100 (davon 29 BBS)
	212 (davon 81 BBS)

Braunschweig	22 (davon – BBS)
Hannover	47 (davon 1 BBS)
Lüneburg	46 (davon 21 BBS)
Weser-Ems	80 (davon 8 BBS)
	195 (davon 30 BBS)

25 Anträge wiederholen oder erneuern einen Antrag vom Vorjahr. In **15** Fällen hätte sich ein Antrag wegen zu geringer Schülerzahl einer Konfession gemäß Nr. 2.1 des Erlasses eigentlich erübrigt.

Im Einvernehmen mit den Kirchen haben die Schulaufsichtsführenden insgesamt **172** Anträge genehmigt. Zu **29** Anträgen konnten die Kirchen ihr Einvernehmen vorerst nicht erklären, zu-

meist wegen unzureichender Begründungen oder mangelnder Belege über notwendige Klärungen bei der Vorbereitung des Antrags in den Schulen. Diese Schulen erhielten jedoch kurzfristig Gelegenheit, ihre Anträge zu vervollständigen. **6** Schulen haben sie genutzt. So bleiben insgesamt **23** Anträge ohne eine im Einvernehmen mit den Kirchen erteilte Genehmigung.

III. Bewertung der Ergebnisse

Die kirchlichen Schulreferenten stimmen in einer insgesamt positiven Bewertung des zweiten Durchgangs überein. Folgende Beobachtungen begründen die Einschätzung:

- Im Vergleich zum Vorjahr sind die Anträge durchschnittlich solider begründet. Auch die Informationen für die Eltern wurden präzisiert und damit verbessert. Die dem Dritten Bericht beigefügte Checkliste hat zu besserer Vergleichbarkeit der Anträge geführt.
- Die Sensibilität für die Fächer Evangelische und Katholische Religion scheint größer geworden zu sein, der Sinn nicht nur für das Verbindende und Gemeinsame im christlichen Glauben, sondern auch für das Unterscheidende in den Konfessionen scheint geschärft. Die erhöhte Aufmerksamkeit trennt jedoch nicht, sondern führt zu sensiblerer Rücksichtnahme auf die jeweils andere Konfession, besonders auf konfessionelle Minderheiten. Bei den Lehrkräften beider Konfessionen erfordert das gemeinsame Vorhaben eine intensivere Klärung und Abstimmung über Inhalte des Unterrichts und über verschiedene Vorhaben im Unterricht oder bei gemeinsamen Feiern und Gottesdiensten.

- Die Anträge spiegeln ein an vielen Schulen kollegiales Verhältnis und eine aufgeschlossene ökumenische Grundhaltung unter den Lehrkräften, auch ein offenes Gesprächsklima zwischen Schule, Elternschaft und, wenn ausdrücklich benannt, auch mit den Kirchengemeinden.
- Bewährt hat sich die Beteiligung von Fachberaterinnen und Fachberatern für das Fach Religion, besonders bei der Vorbereitung von Anträgen. Schulen sollten durchaus häufiger um Fachberatung bitten.

Es gibt Anlass aber auch zu **kritischen Beobachtungen**.

- Manche Anträge sind unvollständig. Zum Teil fehlen in der Checkliste angefragte Angaben, die auch von der Schulaufsicht nicht eingefordert wurden.
- Die Checkliste wird verschiedentlich als Formblatt zum Ausfüllen missverstanden. Sie ist daraufhin überarbeitet worden (Anlage).
- Nicht immer ist das Votum des/der zuständigen Dezernenten/in erkennbar. Bewährt hat sich ein Bearbeitungsblatt, aus dem die schulfachliche Beurteilung ersichtlich wird, evtl. auch mit ausdrücklicher Begründung.
- Die verwendeten Begrifflichkeiten widersprechen gelegentlich der Intention der Regelungen wie z.B. "Religionsunterricht im Klassenverband" oder "Allgemeiner Religionsunterricht". Ließe sich daraus schließen, dass ökumenische Zusammenarbeit noch missverstanden wird? Abstimmungsergebnisse in Fach- oder Elternkonferenzen lassen nicht immer erkennen, ob evtl. gerade die konfessionelle Minderheit überstimmt worden ist. Bei Einstimmigkeit erübrigt sich die Anfrage. Ein Hinweis im Antrag wäre hilfreich.

IV. Erkennbare Trends, offene Fragen

Mehrere Schulen haben beantragt, die ökumenische Zusammenarbeit auf alle Jahrgänge einer Schulform auszudehnen. Sie argumentieren auf Grund der guten Erfahrungen mit dem für katholische und evangelische Kinder gemeinsam erteilten Religionsunterricht bei den Eingangsjahrgängen. Warum – fragen sie – können wir die positiven und bei uns bewährten Ansätze nicht in die folgenden Jahrgänge weitertragen? Es bliebe doch dabei, dass auch dieser Religionsunterricht konfessionell ausgewiesen wäre, er aber in ökumenischer Offenheit erteilt würde!

Das Anliegen ist verständlich. Es entspricht aber nicht der Intention der in Niedersachsen getroffenen Vereinbarungen. In ihnen geht es nicht nur um die grundrechtlich verankerte Bestimmung im Organisationserlass unter Nr. 1.1, dass der nach dem Bekenntnis getrennt erteilte Religionsunterricht die Regel bleiben soll. Wichtiger ist deren inhaltliches Anliegen: dass alle Kinder und Jugendlichen während ihrer Schulzeit Gelegenheit erhalten, an einem Religionsunterricht des eigenen Bekenntnisses in einer konfessionell homogenen Lerngruppe teilzunehmen. In der Broschüre "Religionsunterricht in Niedersachsen" ist Wesentliches dazu erläutert (S. 39–42). Aus schulorganisatorischen, auch aus bestimmten pädagogischen Gründen mag die Beachtung dieser Regel bisweilen schwierig sein. Aber die Regelungen zum Religionsunterricht müssen und werden sich darin bewähren, wie die Rechte und Bedürfnisse gerade der jeweiligen konfessionellen Minderheit beachtet werden.

Es könnte sich auch ein Trend herausbilden, gewissermaßen im Sinne der neuen Bestimmungen zu verfahren, auf einen Antrag jedoch zu verzichten. Das wäre bedauerlich; abgesehen davon, dass dafür keine rechtliche Grundlage bestünde! Eine genaue Betrachtung der vorliegenden Anträge lässt erkennen, dass deren

Vorbereitung nicht viel Verwaltungsaufwand bedeutet, wohl aber Bereitschaft und Sorgfalt steigert, aufeinander zu achten, Anliegen anderer zu hören, sich sorgsam abzustimmen, inhaltlich und thematisch voneinander zu lernen. Schulen berichten, wie gut der Diskussionsprozess sich für alle ausgewirkt hat. Darum sind Schulen, die Schülerinnen und Schüler beider Konfessionen gemeinsam unterrichten wollen, dringlich gebeten, einen dem Erlass entsprechenden Antrag vorzubereiten und zum nächsten Termin (Februar 2001) zu stellen.

Es bleiben einige **offene Fragen**:

- Wie lassen sich Kenntnisse über das im Erlass enthaltene Grundanliegen in Kollegien und bei Eltern verlässlicher vermitteln?
- Wie lässt sich erreichen, dass Anträge sorgfältiger gestellt und präziser bearbeitet werden?
- Wie werden die bisher ausgesprochenen Befristungen der Genehmigungen kontrolliert, bzw. durch Anschlussanträge weitergeführt?
- Wonach lässt sich bewerten oder feststellen, ob und wie die Regelungen ökumenischer Zusammenarbeit den konfessionellen Religionsunterricht der Schulen gefördert haben?
- Wie kann durch gezielte Fortbildung von Lehrkräften das gemeinsame Anliegen unterstützt werden?

Die Fragen werden Antworten finden. Die Berichte der niedersächsischen kirchlichen Schulreferenten geben dafür eine Grundlage. Weitere Erfahrungen werden hinzukommen. Das Gespräch zwischen den Kirchen, den Schulabteilungen der Bezirksregierungen und dem Kultusministerium über diese Fragen wird fortgesetzt. Wesentlich aber wird es auf das Verhalten der Schulen selbst ankommen, wie die durch die rechtlichen Regelungen in Niedersachsen eröffneten Möglichkeiten sich bewähren und bestätigt werden. Die kirchlichen Schulreferenten in Niedersachsen begleiten die weitere Entwicklung mit Zuversicht.

Hannover, den 13. November 2000

Für die Schuldezernenten der evangelischen Kirchen und die Leiter der Schulabteilungen der Bistümer in Niedersachsen

Kampmann

G. Koppel

Checkliste (kein Antragsformular) für die Antragsstellung

Für die Herstellung des Einvernehmens zwischen den Bezirksregierungen und den Kirchen ist es wichtig, dass Anträge auf gemeinsamen Religionsunterricht neben der inhaltlichen Begründung weitere Angaben enthalten.

1. Name und Anschrift der Schule, Schulform

- Anzahl der ev. Schüler
- Anzahl der kath. Schüler
- Anzahl der sonstigen Schüler

- Fachkonferenzen (ev., kath., gemeins.); Ergebnis der Abstimmung
- unterrichtende Lehrkräfte, Ergebnis der Abstimmung

2. Der Antrag wird nach folgender Ziffer des Erlasses gestellt:

- 4.4.2 (auch im 2. Jahr keine Lehrkraft vorhanden)
- 4.5 (curriculare oder pädagogische Gründe)
- 4.6 (Sonderschulen)
- 4.7 (Berufsschulen)
- 10. (Schulversuche)

Der gemeinsame Religionsunterricht wird voraussichtlich erteilt von einer

- evangelischen Lehrkraft
- katholischen Lehrkraft

5. Angaben über die Religionslehrer/innen der Schule

- Anzahl der ev. Religionslehrer/innen
- Anzahl der kath. Religionslehrer/innen

3. Inhaltliche Begründung des Antrages

- Darlegung der besonderen pädagogischen und/oder curricularen Gründe (4.5; 4.6, 4.7)

4. Angaben über Klassen und Lerngruppen

- für welche Klassen/Lerngruppen

6. Zustimmungserklärungen

- Beteiligte Klassenelternschaften (wenn noch nicht gebildet, nachträglich), Ergebnis der Abstimmung
- Schulelternrat(SOS, BBS), Ergebnis der Abstimmung in der Schulelternschaft

7. Angaben über die Dauer des gemeinsamen Unterrichts

- Zeitraum für den gemeinsamen Unterricht
- Zeitraum für den konfessionell getrennten Unterricht
- Anzahl der Durchgänge (z.B.: das erste Schuljahr in den nächsten zwei Jahren)

8. Wahrung der Interessen der "anderen" Konfession

- inhaltliche/organisatorische Aussagen über die Berücksichtigung der konfessionellen Minderheiten

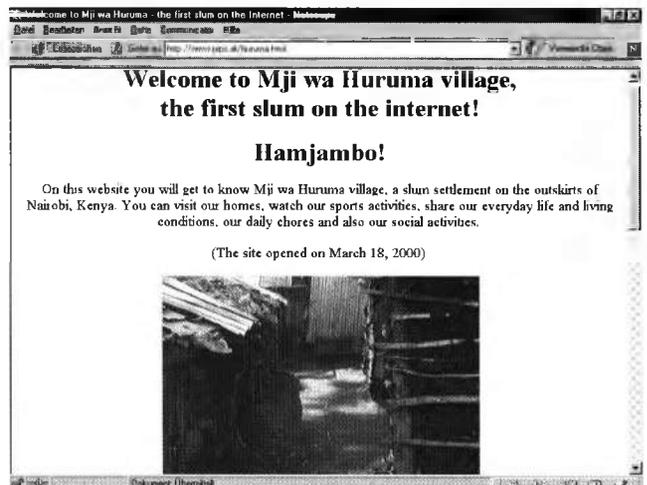
Dietmar Peter

Welcome to the first slum on the internet!

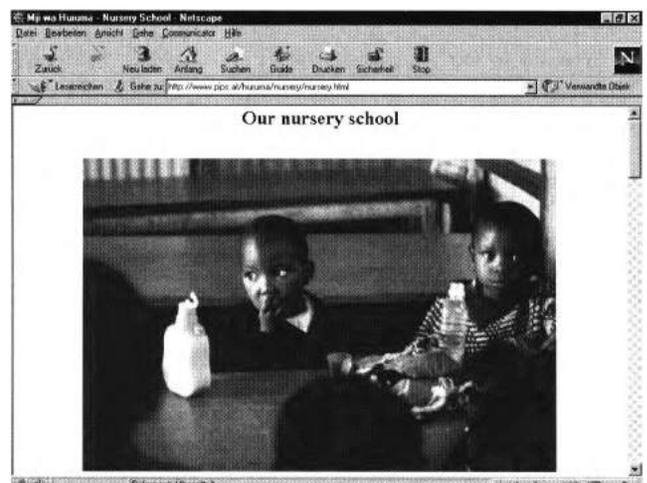
Mji wa Huruma village, ein Slum im Internet, lädt zum Besuch ein. Nehmen Sie die Einladung an, dann können Sie die Dorfstraße entlanggehen, Joyce oder Maurice in ihren Häusern besuchen, etwas über die Kirche erfahren, einen Blick in die Schule werfen, dort Informationen über die Möglichkeiten des Lernens unter besonderen Bedingungen erhalten und zum Schluss einen kleinen Gang zum Ruaka River, dem Wasch- und Badeplatz des Slums machen. Gleichzeitig erfahren Sie etwas über die Geschichte des Dorfes und die Matumaini Youth Group.

Diese Idee zum ersten Internetangebot eines Slums entstand auf einer Reise, die der österreichische Autor Martin Auer¹ im Februar und März vorigen Jahres auf Einladung mehrerer Schulen und Universitäten in Kenia unternahm. Während dieser Zeit besuchte er den Slum Mji wa Huruma, eines der ärmsten Wohngebiete Nairobis. In vielen Gesprächen vor Ort entstand bei Auer die Idee, ein Buch über die Geschichte des Slums und deren Einwohner zu schreiben. Bald setzte sich allerdings die Erkenntnis durch, dass es besser sei, wenn die Einwohnerinnen und Einwohner selbst zu Wort kämen und über sich, das Dorf und die soziale Situation vor Ort berichten. Aufgrund der technischen Internetkenntnisse von Auer und der Möglichkeiten des Mediums, ein weltweit kostengünstiges Publikationsforum zu bieten, lag es nahe, den Bewohnern den Vorschlag zu machen, das Internet für die geplante Selbstdarstellung zu nutzen. Die Idee wurde aufgegriffen, erste Fotos für das Angebot noch während Auers Aufenthalt durch die Bewohner gemacht. Inzwischen sind die Seiten im Netz eingestellt (www.pips.at/huruma) und die Matumaini Youth Group, eine 1996 im Slum entstandene Jugendgruppe, fühlt sich für die aktuellen Inhalte verantwortlich. Dazu nutzen die Jugendlichen einmal pro Woche die Computer der Deutschen Schule in Nairobi. Die Texte werden von dort per eMail an Martin Auer nach Österreich geschickt, der sie in die Internetseiten einbaut. Diese technische Unterstützung geschieht zunächst für die Zeit, die die Jugendlichen benötigen, um sich entsprechende Kenntnisse anzueignen.

Die Erwartungen der Slumbewohner an die Internetseiten sind unterschiedlich. Wesentlich ist der politische Aspekt, in der übrigen Welt authentische Informationen über die soziale Situation in Afrika zu verbreiten. Hinzu kommt die Möglichkeit, im Fall aktueller Probleme schnell die Öffentlichkeit informieren zu können. Hierzu zählen Polizeiübergriffe oder die drohende Vertreibung von städtischem Land, eine in Nairobi drohende ständige Gefahr. Weiterhin dienen die Seiten dem Austausch von Ideen mit Menschen in ähnlichen Situationen weltweit. Die Möglichkeit, für die soziale und politische Arbeit der Jugendgruppe finanzielle Unterstützung zu bekommen, ist ein erwünschter Nebeneffekt.



Ein Besuch der Seiten im Rahmen des Religionsunterrichts empfiehlt sich aufgrund der Authentizität des Angebots in besonderer Weise. Die Möglichkeiten, zu den Jugendlichen der Matumaini Youth Group via eMail Kontakt aufzunehmen (matumainiyouth@netscape.net), an dem Diskussionsforum teilzunehmen und aktuelle Informationen über den monatlich erscheinenden Newsletter zu erhalten, bieten sich vor allem für unterrichtsbegleitende Projekte an.¹



Anmerkung

- ¹ Im Internet initiierte Martin Auer das inzwischen vom Bundeskanzleramt, Sektion Kunst, Abteilung Kinder- und Jugendliteratur geförderte Projekt ‚Geschichten für den Frieden‘ (<http://www.tO.or.at/~lyrikmaschine/KINDER/krieg/einleit.htm>). Die Texte wurden auch unter dem Titel ‚Der seltsame Krieg - Geschichten für den Frieden‘ im Verlag Beltz & Gelberg veröffentlicht (ISBN 3 407 78436 8).

Religionspädagoge Ulrich Becker wurde 70 Jahre alt

Hannover (epd). Der Theologe und Religionspädagoge Ulrich Becker in Hannover wurde am Donnerstag, dem 21. September, 70 Jahre alt. Der Professor hat 35 Jahre lang an der Pädagogischen Hochschule und der Universität Hannover evangelische Theologie und Religionspädagogik gelehrt. Von 1977 bis 1985 war Becker Direktor der Bildungsabteilung beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf. Dort und später hat er sich für ein weltoffenes und gegenseitiges "ökumenisches Lernen" eingesetzt.

Neben seinen akademischen Verpflichtungen im In- und Ausland hat Becker zahlreiche Funktionen in der Kirche wahrgenommen. Er gehörte der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und der hannoverschen Landessynode an und war Vorstandsvorsitzender des Comenius-Instituts in Münster sowie Präsident des Instituts für Entwicklung und Erwachsenenbildung in Genf. Als langjähriges Mitglied der pädagogischen Studienkommission ist er dem Religionspädagogischen Institut Loccum seit langem verbunden. (epd Niedersachsen-Bremen/b2318/18.9.2000)

Studienfach „Katholische Religion“ neu in Lüneburg

Lüneburg/Hannover (epd). An der Universität Lüneburg wird vom 1. Oktober an der neue Teilstudiengang „Katholische Religion“ angeboten. Ab dem Wintersemester 00/01 könne das Fach innerhalb der Studiengänge „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ und „Lehramt an Grund- und Hauptschulen“ belegt werden, teilte das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur am Dienstag mit.

Der Teilstudiengang sei auf Anregung des Hildesheimer katholischen Bischofs Josef Homeyer eingerichtet worden, sagte der Sprecher des Ministeriums Mark C. Schneider. Es werde damit auf den Mangel an Religionslehrkräften reagiert. Derzeit wird katholische Religion für angehende Lehrer laut Schneider an vier Hochschulstandorten in Niedersachsen unterrichtet. In Lüneburg wird der Studiengang zunächst auf fünf Jahre befristet.

Die Finanzierung des Teilstudienganges erfolgt in Zusammenarbeit mit der katholischen Kirche. Die Kirche bezahlt den Priester und Hochschullehrer Norbert Clemens Baumgart, der der Universität zugewiesen wird. Drei weitere Lehraufträge werden von der Universität erteilt. Das Ministerium für Wissenschaft und Kultur stellt 25.000 Mark für die Erstausrüstung an Literatur zur Verfügung. (epd Niedersachsen-Bremen/b2338/19.9.2000)

Unterstützung für grüne Schulreformpläne

(rb) Hannover. In der Debatte um die Reform des niedersächsischen Schulsystems haben sich die Grünen für ihre Vorstellung von einer sechsjährigen Grundschule anstelle von vierjähriger Grundschule plus zweijähriger Orientierungsstufe Unterstützung bei Lehrerverbänden geholt. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der Schulleitungsverband Niedersachsen und der Verband Bildung und Erziehung begrüßten die Vorstellungen der Grünen bei einem Treffen mit deren Schulexpertin Liftin.

Ministerpräsident Gabriel (SPD) hatte dagegen unlängst in einem Papier deutlich gemacht, daß

er eine Aufteilung der Schüler auf die weiterführenden Schulen nach vier Grundschuljahren befürwortet, wobei er für eine schulartbezogene zweijährige sogenannte Förderphase plädiert. Außerdem sollen Haupt- und Realschule zu einer Sekundarschule zusammengefasst werden. Die CDU will ebenfalls vier Grundschuljahre und anschließend die Aufteilung auf die Schulen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems. (20.09.2000)

Neue evangelische Monatszeitschrift „zeitzeichen“

Hannover/Berlin (epd). Die neue evangelische Monatszeitschrift „zeitzeichen“ ist am Montag in Berlin vorgestellt worden. Die Publikation versteht sich als bundesweites Diskussionsforum des Protestantismus und wolle sich aus evangelischer Sicht am Dialog über aktuelle und grundsätzliche Entwicklungen in Kirche, Kultur, Politik und Gesellschaft beteiligen, sagte Altbischof Horst Hirschler, Verwaltungsratsvorsitzender der Trägergesellschaft. Die neue Zeitschrift ist aus der Zusammenlegung von drei Monatspublikationen entstanden.

Hirschler äußerte die Erwartung, dass „zeitzeichen“ ein beachtliches Stück Kirche am Markt darstelle und der „konfessionelle Stallgeruch“ der Vorgängerpublikationen darin erkennbar bleibe. Die neue Monatszeitschrift mit dem Untertitel „Evangelische Kommentare zu Religion und Gesellschaft“ vereint nach mehrjährigen Fusionsverhandlungen drei bisher selbstständige Periodika mit unterschiedlicher konfessioneller Tradition, die letztmals im September erschienen: „Evangelische Kommentare“, „Die Zeichen der Zeit/Lutherische Monatshefte“ und die „Reformierte Kirchenzeitung“.

Geleitet wird die neue Redaktion mit Sitz in Berlin von Helmut Kremers, bisher Chefredakteur von „Die Zeichen der Zeit/Lutherische Monatshefte“ in Hannover. Sein Stellvertreter ist Michael Strauß, bisher stellvertretender Chefredakteur der „Kommentare“. Weitere Redaktionsmitglieder sind Götz Planer-Friedrich, Jürgen Wandel und Beatrice von Weizsäcker.

Getragen wird das neue kirchliche Monatsblatt von der „Evangelischen Monatshefte-Zeichen der Zeit gGmbH“, zu deren Gesellschaftern der Verein Evangelische Kommentare, die Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands (VELKD) und der Reformierte Bund gehören. Geschäftsführer ist Wolfgang Riewe, Direktor des Evangelischen Presseverbands für Westfalen und Lippe. Zum Herausgeberkreis gehören Bundespräsident Johannes Rau, Bundestagsvizepräsidentin Antje Vollmer, EKD-Ratsvorsitzender Manfred Kock, die Bischöfe Wolfgang Huber (Berlin), Margot Käßmann (Hannover) und Hans Christian Knuth (Schleswig) sowie die Theologieprofessoren Eberhard Jüngel, Wilfried Härle und Michael Weinrich.

(epd Niedersachsen-Bremen/b2444/28.9.2000)

Stiftung soll Lehrerversorgung verbessern

(rb) Hannover. Mit einer neuen Stiftung soll nach den Vorstellungen der Landtags-Grünen fachspezifischen Engpässen bei der Lehrerversorgung begegnet werden. Dort, wo Schulen nicht mehr ausreichend Lehrkräfte finden, sollen sie mit Stif-

tungsmitteln in die Lage versetzt werden, geeignete Personen aus der regionalen Wirtschaft "einzukaufen", um die Lücken zu füllen. Ausdrücklich ist in dem Plan festgehalten, dass dadurch keine dauerhaften Arbeitsverhältnisse entstehen sollen. Hauptziel ist zunächst, die Überbrückung der kritischen Jahre bei der Unterrichtsversorgung bis 2005. Danach wird wegen prognostizierter sinkender Schülerzahlen mit einer Entspannung der Situation gerechnet. Darüber hinaus wollen die Grünen aus dem Stiftungstopf Modellvorhaben der Kooperation von Wirtschaft und Schule fördern, ohne dass zu Fragen der Ausgestaltung aber präzise Vorstellungen geäußert werden.

Für das Stiftungsvermögen soll die landeseigene Hannoversche Beteiligungsgesellschaft (HanBG) angezapft werden. Die Höhe der Anteilsübertragungen an die Stiftung soll sich dabei an der Vorgabe orientieren, dass jährlich mindestens 50 Millionen Mark zusätzlich zur Entwicklung des Schulwesens zur Verfügung stehen. Die Verteilung der Mittel soll ohne Einschaltung des Kultusministeriums erfolgen (21.10.00)

Sozialpädagogen-Programm gibt Weg für Sekundarschule vor

(rb) Hannover. Ungeachtet der angekündigten Untersuchungen und der nachfolgenden Dialoge zur künftigen Schulstruktur scheint der Weg zu dem von Ministerpräsident Gabriel (SPD) vorgeschlagenen Zusammenschluss von Haupt- und Realschulen zur Sekundarschule zunehmend zementiert zu werden. Als jüngster Akt auf diesem Gebiet darf das Programm zur Beschäftigung von Sozialpädagogen an den Hauptschulen bewertet werden, für den die Landesregierung in den nächsten drei Jahren insgesamt etwa 30 Millionen Mark bereitstellen will. Der Einsatz von Sozialpädagogen ist auch Teil von Gabriels Sekundarschulkonzept.

Wenn Gelder aus dem Topf in Anspruch genommen werden sollen, müssen die Schulträger oder die Schulen mit Einwilligung der Schulträger bis zum 1. März 2001 entsprechende Anträge, die auch konkreter Konzepte beinhalten müssen, bei den jeweiligen Bezirksregierungen stellen. Start des Programms ist der 1. August 2001. Ziel ist es, die Durchführung sozialpädagogischer Maßnahmen zur Stabilisierung der Lern- und Leistungsmotivation der Hauptschüler zu fördern. Die geplante Anschubfinanzierung soll auch den Übergang von Schule und Beruf vorbereiten und bestehende Angebote an den Schulstandorten verbessern.

Zuschüsse gibt es zu den Personalausgaben des Schulträgers für sozialpädagogische Aufgaben und zu den Sachausgaben für die Durchführung von Kooperationsmaßnahmen etwa mit Realschulen oder Berufsschulen der Region, was wohl den Weg für die Installation von Sekundarschulen zusätzlich ebnet würde. Ferner soll das Konzept Aussagen zur Kooperation mit Betrieben und Einrichtungen enthalten, die am Übergang in das Berufsleben beteiligt sind, sowie zum Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfeorganisationen.

Allerdings bleibt im Durchschnitt je Hauptschule nur eine halbe Stelle. Die Landesregierung scheint in diesem Zusammenhang ziemlich unumwunden darauf zu setzen, dass die Kommunen die Aufstockung dieser Stelle zu Ganztagsstellen finanzieren. (08.11.00)

Psychologin:**Übergangssituationen fordern Kinder**

Selsingen/Kr. Rotenburg (epd). Kinder brauchen besonders in Phasen des Übergangs die Unterstützung von Familien und sozialen Netzwerken wie Kindergärten oder Schulen. Übergänge wie der Eintritt in den Kindergarten, in die Schule oder auch der Auszug aus dem Elternhaus seien Zeiten einer beschleunigten Entwicklung, sagte die Diplompsychologin Beate Minsel vom Deutschen Staatsinstitut für Frühpädagogik in München am Donnerstag bei einem Kindergarten-Fachtag in Selsingen.

Übergänge bergen laut Minsel aber auch Chancen. Dann seien Eltern und Kinder besonders offen für Veränderungen und für Interventionen. Ein erfolgreich bewältigter Übergang stärke die Kinder und bedeute auch eine positive Weichenstellung für die nächste Krise. „Wer sich gut im Kindergarten einleben kann, bewältigt auch den Schuleintritt besser“, erläuterte die Wissenschaftlerin. Kinder, die Offenheit und flexibles Denken lernten und mit denen in der Familie über ihre Probleme gesprochen werde, seien grundsätzlich im Vorteil. (epd Niedersachsen-Bremen/b2576/12.10.00)

Kindergottesdienste monatlich und drei Stunden lang

Braunschweig (epd). In etwa zwei Drittel aller Kirchengemeinden finden nach Angaben der Kindergottesdienstbeauftragten der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig, Ute Ermerling, regelmäßig Gottesdienste für Kinder statt. Die jüngsten Teilnehmer sind vier Jahre alt, berichtete Ermerling am Wochenende in Braunschweig, wo sich 130 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu einem „Praxistag“ trafen.

Das Treffen stand unter dem Motto „KiGo XXL – was ist dran?!“ Der Trend gehe zu monatlichen Kindergottesdiensten, die zwei bis drei Stunden dauerten, erläuterte Ermerling. Die Kindergottesdienstarbeit erfolge in der Regel ehrenamtlich und inzwischen überwiegend von Müttern. Thomas Hofer, Gemeindepfarrer in Braunschweig-Riddagshausen und Mitarbeiter am bundesweiten Textplan für Kindergottesdienste, bestätigte diese Entwicklung.

Der „Praxistag“ war ein gemeinsames Unternehmen der evangelisch-lutherischen Kirchen Niedersachsens und der Bremischen Evangelischen Kirche. Albert Wieblitz, der die Kindergottesdienst-Arbeitsstelle der hannoverschen Landeskirche leitet, sagte: „Kindergottesdienst ist nicht Schule“. Für ihn sei dann ein Kindergottesdienst gut, „wenn die Kinder lächelnd nach Hause gehen“. (epd Niedersachsen-Bremen/b2593/16.10.2000)

Nipkow: Religionsunterricht muss Anschluss halten

Goslar (epd). Nach Auffassung des emeritierten Tübinger Pädagogikprofessors Karl Ernst Nipkow ist der schulische Religionsunterricht in der Gefahr, den Anschluss an die pädagogische Entwicklung zu verlieren. Der Trend gehe vor allem in der Grundschule in Richtung „Lernbereiche“ und Fächer übergreifenden Unterricht, sagte der 71-Jährige am Montagabend zu Beginn einer „Ferienakademie“ der braunschweigischen Landeskirche in Goslar. Religion bliebe dann „das einzige Fach, das als Fach unterrichtet wird“.

Nipkow kündigte an, dass die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) in Kürze eine Erklärung mit neuen Überlegungen zum Religionsun-

terricht in der Grundschule veröffentlichen werde. Nipkow ist Vorsitzender der EKD-Kammer für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend. Der Tübinger Religionspädagoge, der in Goslar über „Nachhaltige Tendenzen in der Religionspädagogik“ referierte, sieht eine ähnliche Situation an den Hauptschulen. Die neuen interdisziplinären Lernformen wie Projektunterricht berührten die Integration des Faches Religion. Nipkow ermunterte die anwesenden Religionslehrer, sich für die gesamte „Schulkultur“ einzusetzen und sich über die Fachgrenzen hinaus in das Schulleben einzubringen. Je mehr Religionslehrer sich daran beteiligten, desto größer werde auch die Akzeptanz des Faches sein.

Das Selbstverständnis des Religionslehrers verändere sich „ein bisschen gegenläufig“, meinte der Referent. Einerseits entwickle es sich vom Vermittler zum Moderator, andererseits werde der Person des Lehrers als glaubwürdiger Erwachsener und Christ eine neue Bedeutung beigemessen. Immer mehr Kindern fehlten religiöse Erfahrungen im Elternhaus. Der Religionslehrer sei dann „die einzige Bibel, die die jungen Leute noch kennen“.

Nipkow widersprach der Kritik, dass es gerade in der Religionspädagogik sehr schnellebige Moden gebe. Als „nachhaltige Tendenzen“ nannte er unter anderem die Intention zu religiöser Selbstständigkeit der Schüler, zur religiösen „Beheimatung“ und seit etwa zehn Jahren zur ökumenischen und interreligiösen Verständigung. (epd Niedersachsen-Bremen/b2656/24.10.2000)

Evangelische Kirche größter freier Jugendhilfe-Träger

Hannover (epd). Die evangelischen Kirchen und ihre Diakonischen Werke sind der größte freie Träger von Jugendhilfe und Kindergärten in Niedersachsen. Das geht aus einem Bericht des Niedersächsischen Landesamts für Statistik für das Jahr 1998 hervor, der am Mittwoch in Hannover veröffentlicht wurde. Danach sind 901 der insgesamt 3.777 Kindergärten, Krippen und Horte evangelisch, knapp ein Viertel. Sie weisen 66.871 Plätze und rund 6.000 Beschäftigte auf. 155 der evangelischen Kindergärten arbeiten integrativ mit Behinderten.

In der Jugendhilfe trägt die Diakonie 393 Einrichtungen von insgesamt rund 2.152 im Land, also ein knappes Fünftel. In den Einrichtungen der Jugendhilfe ohne Kindergärten arbeiten bei der Diakonie knapp 3.200 Personen für 4.882 Jugendliche. Rund 1.800 Jugendliche werden von der Diakonie in stationären Einrichtungen oder in Wohngruppen betreut. Größter Träger von Kindergärten und Jugendhilfe ist die öffentliche Hand, gefolgt von der evangelischen Diakonie und dem katholischen Caritasverband. (epd Niedersachsen-Bremen/b2738/1.11.2000)

Bischofin führt neuen Landesjugendpastor ein

Hannover/Verden (epd). Landesbischofin Margot Käbmann wird den neuen Landesjugendpastor Gerhard Schridde am Sonnabend, dem 11. November, mit einem Gottesdienst im Jugendhof Sachsenhain bei Verden in sein Amt einführen. An der Feier mit anschließendem Empfang wirkten auch die Delegierten der Landesjugendkammer mit, teilte das Landesjugendpfarramt am Montag in Hannover mit. Die Kammer, die überwiegend aus jugendlichen Ehrenamtlichen besteht, tagt vom 10. bis zum 12. November im Evangelischen

Jugendhof Sachsenhain. Der Gottesdienst beginnt um 15 Uhr.

Der 41-jährige Schridde war bislang Gemeindepastor in Celle. Er wird Nachfolger von Arend de Vries, der seit März Landessuperintendent im evangelisch-lutherischen Sprengel Calenberg-Hoya mit Sitz in Nienburg ist. (epd Niedersachsen-Bremen/b2739/6.11.2000)

Lüneburger Fachberater fordert mehr Religionsunterricht

Lüneburg (epd). Der Lüneburger Fachberater Reinhard Liss hat mehr Einsatz von Eltern und Kirchen für den evangelischen Religionsunterricht gefordert. Dieses Fach müsse von dem Image befreit werden, nicht so wichtig zu sein, sagte der Realschullehrer am Montagabend vor dem Lüneburger Kirchenkreisrat. Fragen nach dem Sinn des Lebens dürften nicht wegrationalisiert werden, da sonst „guten Absichten in der Pädagogik“ das Fundament fehle.

In seinem Bereich seien nach einer aktuellen Statistik von 1.478 Soll-Stunden im Fach Religion nur gut die Hälfte gegeben worden, sagte Liss. Rechne man Krankheitstage von Lehrern und Stundenausfall mit ein, „werden in Wirklichkeit nur rund 40 Prozent des gesetzlich verankerten Religionsunterrichtes erteilt“. An elf Schulen gebe es gar keinen Religionsunterricht mehr. Der Fachberater ist für 78 Grundschulen, Orientierungsstufen, Haupt-, Sonder- und Realschulen im Bereich Lüneburg-Bleckede zuständig.

Zwar seien in den vergangenen Jahren überproportional viele Lehrerstellen mit dem Fach Religion ausgeschrieben worden, erläuterte Liss. Der Anteil der Unterrichtsstunden sei jedoch kontinuierlich gesunken. „Immer mehr Religionslehrer erteilen immer weniger Religionsunterricht.“ Grund sei, dass die Unterrichtsversorgung der Schulen nur zwischen 90 und 95 Prozent liege. Gekürzt werde dort, wo der Widerstand am geringsten sei, das betreffe besonders den Religionsunterricht.

Einen stärkeren Schulterschluss zwischen Schulen und Kirche forderte auch die Vorsitzende des Schulausschusses im Kirchenkreis Lüneburg, Sigrid Allewelt-Schanter. Sie verwies auf gemeinsame Veranstaltungen. Im kommenden Jahr sei eine Aktion geplant, bei der Kirchengemeinden oder kirchliche Werke Schulen einladen könnten. Im Juni werde dabei auch Landesbischofin Margot Käbmann als Referentin erwartet. (epd Niedersachsen-Bremen/b2891/14.11.2000)

Absage an Sekundarschule

(rb) Goslar. Eine klare Absage haben die Delegierten des Niedersächsischen Philologentages den Plänen von Ministerpräsident Gabriel (SPD) erteilt, Haupt- und Realschule zu einer Sekundarschule zusammenzufassen. Zudem wurde erneut verlangt, die Orientierungsstufe sofort abzuschaffen und die fünfte und sechste Klasse in die weiterführenden Schulformen einzugliedern. Auf Kritik stießen auch die Unterrichtsversorgung an den niedersächsischen Gymnasien sowie die fehlende Systembetreuung von Computern an Schulen durch Fachkräfte, das Fehlen von Software für Verwaltungsarbeit und die konzeptionell mangelhafte Lehrerfortbildung im Bereich der Kommunikationstechnologien. Im Philologenverband Niedersachsen sind nach eigenen Angaben rund 6.500 Mitglieder aus Gymnasien, Orientierungsstufen, Gesamtschulen und Studienseminaren organisiert. (08.12.00)

NEUERSCHEINUNG

Andreas Feige

Bernhard Dressler, Wolfgang Lukatis, Albrecht Schöll

“Religion” bei ReligionslehrerInnen

Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis
in empirisch-soziologischen Zugängen
Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung
unter evangelischen ReligionslehrerInnen

In Zusammenarbeit mit dem RPI Loccum

“Kirche” als Instanz gesellschaftlicher Kontrolle und Raum religiöser Sozialisation hat massiv an Einfluß verloren. Gleichwohl ist im öffentlichen Schulwesen ein christlich-konfessioneller Religionsunterricht verfassungsmäßig verankert. Wie verstehen die ReligionslehrerInnen ihre Aufgabe vor diesem Hintergrund? Mit welchen Motiven erteilen sie ihren Unterricht? Welche biographischen “Wegmarken” haben sie geprägt? Wie stehen sie zu einem Unterricht, der Konfessions- oder gar Religionsgrenzen überschreiten will? Kurz: Mit welcher “Religion” müssen wir heute bei ReligionslehrerInnen rechnen?

Diese breit angelegte Studie bietet differenziertes empirisches Material und theoretische Analysen zu einem bisher kaum erschlossenen Feld der Gesellschaftsanalyse: Zur Frage, wie ev. ReligionslehrerInnen christlich-religiöse Traditionen in Beziehung setzen mit ihrem religiösen Selbstverständnis und den Lebenserfahrungen ihrer SchülerInnen.

ca. 650 S., 88,80 DM*, br, ISBN 3-8258-5006-4

*unv. PE

LIT VERLAG Münster – Hamburg

Grevener Str. 179 48159 Münster Tel. 0251 / 235091 Fax 0251 / 231972



Bestellschein

Tel. 0251 / 235091 Fax 0251 / 231972

Hiermit bestellen wir zum Sonderpreis für Religionslehrer von DM 38,00

_____ Exemplar(e) von **“Religion” bei ReligionslehrerInnen**

ca. 650 S., br, ISBN 3-8258-5006-4

LIT VERLAG

Grevener Str. 179
D-48159 Münster

Name:

Straße:

PLZ, Ort:

Tel.:

.....
Datum

.....
Unterschrift

Buchbesprechungen

Die nachfolgend abgedruckte Rezension, die auch im Heft 1/2001 der "Zeitschrift für Pädagogik und Theologie" erscheint, ging uns von Prof. Dr. Gert Otto als Gruß an Peter Biehl zum 70. Geburtstag zu. Wir schließen uns diesem Gruß gerne an und verbinden ihn mit herzlichen Glück- und Segenswünschen. Peter Biehl hat in den langen Jahren seiner Arbeit als Dozent im RPI Maßstäbe gesetzt. Kaum jemand hat das religionspädagogische Handeln so systematisch wie er theologisch und bildungstheoretisch reflektiert. Kaum jemand hat aber auch das religionspädagogische Handeln zugleich so wirkungsvoll praktisch angeregt. Das gilt für den problemorientiert-thematischen Religionsunterricht der 70er Jahre wie für die Symboldidaktik seit den 80er Jahren. Trotz schwerer Krankheit hat Peter Biehl in den Jahren seit seiner Emeritierung weiterhin ungebrochen produktiv in die religionspädagogische Grundlagendiskussion eingegriffen. Wir sind Peter Biehl zu Dank verpflichtet und erhoffen uns von ihm noch lange Kritik, Anregung und Orientierung.

**Symboldidaktik – weitergedacht
Peter Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel:
Ostern, Kreative Wahrnehmung als Ort
der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn
1999, 329 Seiten.**

(vgl. auch meine beiden Besprechungen zu Peter Biehl: *Symbole geben zu lernen I* (1989) und: *Symbole geben zu lernen III* (1993) in: *ThPr* 24/1989, S. 320 ff. und *PrTh* 29/1994, 323 ff.)

Nach den beiden vorausgegangenen Bänden von 1989 und 1993 legt Peter Biehl nunmehr einen dritten Band zur Symboldidaktik vor. Liest man die drei Bücher im Zusammenhang, so zeigt sich: Peter Biehl lässt den Leser an seinem eigenen Denkprozess teilnehmen, an schrittweisen weiteren Klärungen, auch an Neu- oder Umakzentuierungen, hervorgerufen durch Rückfragen an den Autor, durch neue Herausforderungen, durch neugewonnene Einsichten. Da wird nicht in drei Bänden wiederholt, was schon im ersten steht (manche halten das für wünschenswerte "Treue"), sondern da wird ein Reflexionsweg dokumentiert, umfassend theologisch, didaktisch, interdisziplinär alle notwendigen Bezugsgrößen als Gesprächspartner einbeziehend: Literatur-, Sozial- und Erziehungswissenschaften, Ästhetik, Kunst, u.a. So entsteht ein weiter Horizont, und am vermeintlichen "Spezialfall" Symbol geraten Theologie und Religionspädagogik als ganze in Bewegung. Den Gewinn hat der Leser.

Mit dem dritten Band revidiert Biehl seine früheren Arbeiten nicht einfach, sondern auf sie aufbauend, gibt er der Symboldidaktik eine neue Fassung. Er hält "eine Umorientierung und Umgestaltung (für) erforderlich, damit sie (die Symboldidaktik) den Problemen der Mediengesellschaft und den veränderten Bedingungen in den Praxisfeldern gerecht wird" (Vorwort). In diese Neufassung gehen wesentliche Impulse aus Biehls in den letzten zehn Jahren veröffentlichten großen Studien zu zentralen Themen ein: zur Bildungsproblematik (1991), zur Ästhetik und zur Wahrnehmungslehre (1989 und 1997) und zum phänomenologischen Ansatz in der Religionspädagogik

(1998). Charakteristisch ist weiterhin, dass die neue Grundlegung gleichzeitig mit einem "Text" auf ihre Stichhaltigkeit und ihre praktische Brauchbarkeit verbunden wird – und dies am Beispiel des Symbols der Auferstehung, ein Thema also, das "in didaktischer Hinsicht ... von besonderer Schwierigkeit" ist (Vorwort).

Das Buch besteht aus vier unterschiedlich langen Kapiteln. Kap. 1 bietet ein **Präludium** (S. 1 bis 23), in dem die vergangenen zwanzig Jahre der symboldidaktischen Diskussion aufgearbeitet werden. Kap. 2 ist der Umformung der Symboldidaktik zu einer kommunikativen Didaktik gewidmet: **Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik** (S. 24 bis 136). Auf das zentrale didaktische Kapitel 2 folgt das theologische zentrale Kap. 3: **Symboldidaktik und das Symbol der Auferstehung** (S. 137 bis 190). Kap. 4 schließlich bietet **Realisationen und Konkretionen** zum Thema Auferstehung im Unterricht (S. 191 bis 329). Schon der Aufbau des Buches ist aussagekräftig: Ausgangspunkt ist die didaktische Fragestellung, die sodann theologische Klärungen nötig macht, um unterrichtliche Konkretionen zu ermöglichen. Das bekannte Gegenbild ist eine Theologie, die am Anfang steht und deren "Anwendung" didaktische Überlegungen erfordert. Die Realität wird dabei selten erreicht.

Entgegen mannigfacher unsachgemäßer Rede von der Auferstehung (Lüdemann!) und ebenso unsachgemäßer Rede vom Symbol ("symbolisch") will Biehl das Symbol derart bestimmen, "dass in ihm der auferstandene Gekreuzigte in seiner Nähe und Zuwendung in Erscheinung treten kann. Dann ließe sich in Analogie zu dem bekannten Diktum von Rudolf Bultmann behaupten, Jesus ist in das Symbol auferstanden" (Vorwort). Formelhaft gesagt: Biehl will das Symbol wirklich als Symbol erfahrbar machen, damit sein Inhalt präsent werden kann.

Wie geht Biehl vor, um sein Ziel zu erreichen? Er stellt nicht Behauptung neben Behauptung, er postuliert nicht, sondern in mehrfachem Anlauf, im ständigen Dialog mit zahlreichen Autoren, abwägend, prüfend, recherchierend entwickelt er sein Konzept. Man kann Biehls Art und Weise, das Ziel einer kommunikativen Didaktik anzusteuern, selbst als kommunikativen Prozess bezeichnen.

Das beginnt im Präludium (Kap. 1) mit der Sichtung der zwanzigjährigen Geschichte der Symboldidaktik. Die Darstellung ist systematisch angelegt und hat ihren Schwerpunkt im mittleren Abschnitt, in dem Biehl die kritische Auseinandersetzung mit der Symboldidaktik aufarbeitet. Es ist charakteristisch, dass er Kritik als Anregungspotential, als Impuls zur Präzisierung und auch zur Selbstkorrektur begreift. Die Sichtung der Kritik führt zur Darstellung von "Zukunftsperspektiven" für die symboldidaktische Diskussion. Sie werden in acht Problemkomplexen skizziert, die in den folgenden Kapiteln detailliert werden. Dabei leiten zwei Intentionen: "In der Entwicklung der Symboldidaktik zur ‚Wahrnehmungsschule‘ sehen wir das erste Erfordernis, um der Herausforderung der Zukunft gerecht zu werden; das zweite Erfordernis liegt in der Umgestaltung der Symboldidaktik zur kommunikativen Didaktik. Beide Gesichtspunkte bedingen sich wechselseitig" (S. 23).

Um den Fortgang der Argumentation zu zeigen, hebe ich aus dem großen Didaktik-Kapitel (Kap. 2), das hier auch nicht annähernd wiedergegeben werden kann, vier Weichenstellungen hervor, die

Biehls Symboldidaktik-Verständnis wenigstens andeuten mögen:

- 1) **Offenheit:** "Die **Symboldidaktik** ist offen für Wissenschaften, wenn diese an die Lebenswelt zurückgebunden bleiben. Sie bevorzugt eine vorwissenschaftliche, elementare Zugangsweise und Verfahren, die das Alltagswissen und die Alltagserfahrungen Jugendlicher einbeziehen" (S. 51).
- 2) **Hermeneutik der Wahrnehmung:** "Die historisch-kritische Exegese versucht, den vorgegebenen Sinn festzustellen. Kreative Wahrnehmung schreibt dem Text Sinn zu und entnimmt ihm mehr, als sich feststellen lässt. Historisch-kritische Exegese erhebt den ‚Befund‘ und schiebt den Text in die Vergangenheit ab, Hermeneutik der Wahrnehmung bezieht gleichursprünglich mit der Wahrnehmung des Textes die Gegenwart des Lesers bzw. Hörers ein, schafft Beziehungen und Sinnzusammenhänge. Wie jede originäre künstlerische Darstellung bringt sie eine schöpferische Tätigkeit zum Ausdruck; sie ist zugleich produktive Textbildung, weil sie den Texten Sinn zuschreibt" (S. 55).
- 3) **Kombination didaktischer Theorien:** Kritisch-kommunikative Didaktik (Schaller, Schöfer, Winkel u.a.), bildungstheoretische Didaktik (Klafki), lerntheoretische Berliner Didaktik (Heimann/Gunter Otto/Schulz). "Wir haben ... mit einem Zusammenspiel dreier Didaktikansätze zu rechnen. Der Vermittlungsaspekt steht im Zentrum der lerntheoretischen Didaktik, die Frage nach den Inhalten und ihren Strukturen bleibt uns von der bildungstheoretischen Didaktik aufgegeben, die kommunikative Didaktik richtet das Interesse auf den zuvor vernachlässigten Beziehungsaspekt. Da ‚Symbol‘ ein Beziehungsbegriff ist und von symbolischen Erfahrungen nur sinnvoll im Kontext von Interaktionen gesprochen werden kann, ist der Beziehungsaspekt für die Symboldidaktik von entsprechender Bedeutung" (S. 79).
- 4) **Das didaktische Prinzip der produktiven Unterbrechung:** "In religiöser und ästhetischer Erfahrung wird der gewohnte Lebenszusammenhang durch das Mittel der Fiktion, Verfremdung, Überraschung oder durch Schock unterbrochen, die vertraute Lebenswelt für den Augenblick suspendiert. Die festen Grenzen zwischen Subjekt und Objekt geraten in die Schwebe, eine veränderte Rückkehr in den gewohnten Alltag kann zu einer Verhaltensänderung führen. Durch diese Unterbrechung kann sich überraschend das Neue ankündigen. Es überschreitet die vertraute Wirklichkeit, kommt aber nicht ohne sie zur Geltung, sondern überbietet sie, bringt einen Komparativ in sie (Steigerung der Wirklichkeit). In religiösen Lernprozessen kann durch die genannten Mittel zuweilen alte und neue Wirklichkeit in eine dialektische Spannung geraten, die zu denken gibt und zur Interpretation herausfordert" (S. 136).
Aus diesen Eckpunkten, hier mit allem Vorbehalt markiert, um der Fülle Herr zu werden, ergeben sich für Biehl sechs didaktische Prinzipien einer kritischen Symbolkunde: Wahrnehmungsfähigkeit, Selbsttätigkeit, Handlungsorientierung, Geschichtsbezug durch Erzählung, Re-Symbolisierung durch originale Begegnung und das Prinzip der Unterbrechung und Überbietung.

Im 3. Kapitel diskutiert Biehl das **Symbol der Auferstehung**. Der Bezug zur Theorie des Festes bildet für das Auferstehungsverständnis den Rahmen. Im Dialog mit Bultmann, Pannenberg und Moltmann präzisiert Biehl sein Verständnis von Auferstehung als Symbol. Dabei ist für ihn "das wichtigste Kennzeichen des Symbol-Zeichens ... neben dem Hinweissymbol der **Repräsentation**, d. h. die stellvertretende Gegenwart. Das Symbol lässt gegenwärtig sein, was nicht anwesend ist. Das Symbol der Auferstehung verkörpert und verbürgt das neue Leben..." (S. 171). Damit ist die rationalistisch-positivistische Frage nach der Historizität der Auferstehung überholt. "Die Kreuzigung Jesu ist historisch, die Auferstehung Jesu ist jedoch viel mehr, sie ist eschatologisch. Die **Auferweckung Jesu durch Gott ist kein historischer Sachverhalt**" (S. 173).

Biehl überprüft dieses Ergebnis durch eine brillante Analyse der Sprachgestalt der Emmausgeschichte (Lk 24, 13-35). Diese Analyse ist zugleich eine hilfreiche Konkretisierung der komprimierten Darstellung seines Symbol- und Auferstehungsverständnisses. Den Bezug zum Fest wieder aufnehmend heißt es zusammenfassend: "Die Gegenwart des auferstandenen Gekreuzigten erschließt sich durch symbolische Repräsentation im Fest" (S. 178).

Eine historisch-didaktische Analyse der Symbolik des Osterbrauchtums rundet das 3. Kapitel ab. Ein materialreiches didaktisches Schlusskapitel **Realisationen und Konkretionen** beendet den reich befrachteten Diskurs, den der Autor mit dem Leser geführt hat (Kap. 4 mit Materialien-Anhang in Kap. 5). Auch hier gilt wieder, dass die didaktischen Konkretionen neben dem unterrichtspraktischen Gewinn für das Gesamtverständnis der Biehlschen Konzeption ungemein hilfreich sind. Summa summarum: Das opus magnum zur Symboldidaktik liegt auf dem Tisch (einschließlich der flankierenden Abhandlungen Biehls zwischen 1985 und 1998, die verdienten gesammelt veröffentlicht zu werden). Dem Autor gebührt Dank und Anerkennung. Sein Buch wird für die künftige symboldidaktische Theoriebildung und für die unterrichtliche Praxis eine wichtige Rolle spielen.

Gert Otto

CD-ROM: Anne Frank - Ein Haus mit Geschichte. Mattel Interactive. ISBN 3-89627-336.1 DM 59,95

Anne Frank, die sich zwei Jahre vor den Nazis verstecken musste, weil sie Jüdin war, und die später doch im Konzentrationslager Bergen-Belsen ermordet wurde, ist durch ihr Tagebuch weltbekannt. Die Geschichte ihres Lebens im Versteck in Amsterdam liegt jetzt auch als CD-ROM vor. Mittelpunkt der interaktiven Materialien ist das Hinterhaus in der Prinsengracht 263. Das gesamte Gebäude einschließlich des Vorderhauses wurde für die CD-ROM erneut eingerichtet. Bei einem virtuellen Rundgang wird das Leben im Versteck anhand von Originaldokumenten rekonstruiert. So entsteht ein einzigartiges und wirklichkeitsgetreues Bild des Alltags in den einzelnen Räumen. Und sie füllen sich mit Leben: gedeckte Tische, Bücherregale, Mäntel, Klappbetten, Dachböden enthüllen den Alltag der beiden untergetauchten jüdischen Familien. Die Lebensumstände der beteiligten Personen werden eindrücklich beschrieben, die Enge des Verstecks und der streng geregelte Tagesablauf nachvollziehbar dargestellt. Alltägliches wie das Entsorgen des Mülls, das

Heizen oder der Gang zur Toilette wird wegen des möglichen Lärms zu einem lebensgefährlichen Ereignis.

Auf den mitgelieferten Videos werden die einzelnen Räume vorgestellt, und Verwandte, Freunde und Helfer der Familie berichten von Begegnungen mit Anne. Drei Zeitleisten über Anne Frank, den Holocaust und das Anne Frank Haus erleichtern die Orientierung im Material. Hunderte von zum Teil auch unbekanntem Fotos vermitteln ein beklemmendes Bild der Welt Anne Franks. Insgesamt ermöglichen die sorgfältig recherchierten, jegliche Dramatisierung vermeidenden und mediengerecht auf der CD-ROM inszenierten Materialien, sich in das Leben Anne Franks einzufühlen. Gleichzeitig vermitteln sie eindrücklich Beispiele für Zivilcourage. Die CD-ROM ist für den Einsatz ab der Sekundarstufe I und im Konfirmandenunterricht zu empfehlen.

Dietmar Peter

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Hg.): Konflikt als Chance (CD-ROM) auf Anfrage kostenlos erhältlich

Täglich überschwemmt uns eine Vielzahl von Meldungen, in denen Konflikte zwischen Einzelnen, Gruppen, Völkern etc. im Mittelpunkt stehen. Konstruktive Lösungsversuche des Geschehens werden selten thematisiert. Hier setzt die neu erschienene CD-ROM „Konflikt als Chance“ an und zeigt, dass durch rechtzeitiges und gezieltes ziviles Engagement gewaltfreie Konfliktlösungen möglich sind.

Das Medium besticht durch die Vielfalt der zusammengetragenen Materialien: Videos, Fotos, Ton- und Textdokumente stehen zur selektiven Auswahl der Nutzerinnen und Nutzer bereit. Ansätze zur Konfliktbearbeitung werden differenziert dargestellt und zur kritischen Auseinandersetzung angeboten. Die Themenbereiche „Jugend- und Gewaltkriminalität“ und „Gewalt an der Schule“ eignen sich insbesondere zur Erarbeitung konstruktiver und kreativer Konfliktlösungsmodelle im Kontext der schulischen und außerschulischen Jugendbildungsarbeit. Dabei lässt die Gleichwertigkeit der aufgenommenen Themen Schülern und Lehrern genügend Raum zur Entwicklung eigener Fragestellungen. Das Medium beschränkt sich nicht allein auf das ausgewählte Material. Auf vielen Seiten werden Internetverweise angeboten, die beim Anklicken direkt zum Aufruf des Browsers führen.

Die CD-ROM kann kostenlos bezogen werden beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Referat 114, Postfach 120322, 53045 Bonn, Tel.: 01888-535 3774. Eine Onlinebestellung über die Internetseiten „<http://www.bmz.de>“ ist ebenfalls möglich.

Dietmar Peter

„Öffentlich Predigen. Prominente Predigten aus dem Thüringer Kanzelstreit“ „Ärgert euch das?“ (Joh 6,61b) Predigttexte im Unterricht

„Jesu Reden sind zwar nicht durchweg, aber doch auffällig häufig harte und ärgerliche Reden. Dass das zeitgenössisch zuhörende Volk sich über seine Lehre entsetzt, ist nur allzu leicht nachvollziehbar“, so predigte Jochen Hörisch am 9. Sonntag nach Trinitatis.

Der Literaturwissenschaftler hielt diese Predigt im Rahmen einer außerordentlichen Reihe: 52 Menschen aus dem öffentlichen Leben hatten eine Einladung der Evangelischen Akademie Thüringen und von 22 Kirchengemeinden in und um Weimar, Erfurt und Apolda angenommen. Sie alle sollten den Predigttext des jeweiligen Sonntags im Gottesdienst auslegen. Nachzulesen sind zwanzig dieser Predigten (auch die eine nie gehaltene) jetzt in einem ansprechend gestalteten, von Frank Hiddemann und Jürgen Reifarth herausgegebenen Buch. Der Veröffentlichung dieses Buches gingen jedoch einige Querelen voraus...

„Und diese Reaktion (auf die Reden Jesu, Anm.d.V.) wäre auch heute noch zu erwarten, wenn das Christentum nicht verblüffend zügig zur kulturell und mental dominanten Religion in Europa geworden wäre...“, schreibt Hörisch weiter. Nun ging es in diesem Thüringer Kanzelstreit nicht in erster Linie um das Erregungspotential der immer noch harten Reden Jesu, sondern um die Tatsache, dass sich neben Prominenten wie Regine Hildebrandt, Bettina Wegner und Elisabeth von Thadden auch der Name des PDS-Politikers Gregor Gysi auf dem gedruckten Programm fand.

Der Eklat führte dazu, dass der Thüringer Landesbischof Roland Hoffmann "auf Empfehlung des Landeskirchenrates" Gregor Gysi auslud. Die Fragen – "Darf ein bekennender Atheist im Rahmen eines Gottesdienstes predigen?" – oder "Was macht eine Predigt zur Predigt?" wurden damit nicht gerade befriedigend beantwortet.

Einen möglichen Ansatz dazu zeigt jedoch das Vorwort der Herausgeber, das die Geschichte des Kanzelstreites kurz dokumentiert und eine theologische Nachlese liefert, die das Predigtverständnis überhaupt reformieren könnte. Denn all diesen Projekten - (wie sie auch 1996 in der Stuttgarter Hospitalkirche nach längeren Auseinandersetzungen schließlich unter dem Motto der "Reden im Gottesdienst" liefen, mit dem Unterschied, dass hier auch Vertreter anderer Religionen zu Wort kamen) - ist die Frage danach wichtig, wie sich unter den Bedingungen einer modernen, zumeist säkularisierten, urbanisierten und multikulturellen Welt die Botschaft des Evangeliums weitersagen lässt (S.14)

Das Stichwort der Gegenwärtigkeit, Vergegenwärtigung bringt Jochen Hörisch so auf den Punkt: "Machen wir also einen einfachen Test auf die umwerfende Außergewöhnlichkeit der christlichen Botschaft und ihrer Verkörperung, indem wir eben nicht entmythologisieren und modernisieren, sondern schlicht und ohne Übersetzungsbemühungen den Tigersprung in die Gegenwart wagen." (S.91) Gegenwärtig sieht die Lage so aus, dass kein gewöhnlicher Mensch mehr die Außergewöhnlichkeit der christlichen Botschaft wahrnimmt. Die christliche Gemeinde ist längst – und das nicht nur im Osten – zur Subkultur geworden. Die Predigenden selbst machen ihre Arbeit mit einer sanften Resignation und dem Gefühl, dies auf einem sinkenden Schiff zu tun, ähnlich der tapferen Musikkapelle auf der untergehenden Titanic.

Im Religions- und Konfirmandenunterricht ist die Situation in anderer Hinsicht schwierig. Dass eine christliche (Vor-)Bildung stattgefunden hat, ist immer seltener – aber dass auf nichts mehr zurückgegriffen werden kann, eröffnet auch neue Freiräume. An dieser Stelle könnte man auf einige Texte in "Öffentlich Predigen" zurückgreifen, wo sich ebenfalls Leute oft zum ersten Mal mit einem bestimmten Bibeltext beschäftigen. Und gerade so den von Hörisch geforderten "Tigersprung in die Gegenwart" schaffen, den Jugendliche bei allzu Professionellen häufig vermissen.

Die erfrischende Unbefangenheit, die das Skandalon und die ungeheure Gegenwärtigkeit eines

Textes überhaupt wahrnimmt und so weitervermittelt, dass es als solches verstanden wird, kann vielleicht nur von Nicht-Professionellen kommen, von Flaneuren, wie Jesus einer war.

Oder von Heiden (so Gysis Selbstprädikation): wenn er sich Gedanken macht über den Lohn der Nachfolge (Lukas 18, 28-30) und das daraus folgende Verständnis von Haben und Sein (oder besser: Sein statt Haben) für Bürgerinnen und Bürger der Ex-DDR neu formuliert, so kann daraus eine Empfehlung werden, die für Kirchenobere, TheologInnen und Atheisten gleichermaßen gelten könnte: Alte Positionen verlassen, um Leben zu gewinnen. Das vermeintliche Paradies (die alte Heimat festgefügteter Traditionen) ist in Wahrheit ein Exil, in dem fleischtöpfig zu verharren – Sünde ist.

Denn Hans ist erst im Glück, als er durch eine Reihe von Verlusten zur erträglichen Leichtigkeit des Seins findet – Erlösung durch Loslassen, nachzulesen in:

Öffentlich Predigen. Prominente Predigten aus dem Thüringer Kanzelstreit, herausgegeben im Auftrag der Evangelischen Akademie Thüringen von Frank Hiddemann und Jürgen Reifarth, 157 Seiten, kartoniert, DM 29,80.

Inge Kirsner

Michael Künne: "Bildbetrachtung im Wandel." Kunstwerke und Photos unter bilddidaktischen Aspekten in Konzeptionen westdeutscher evangelischer Religionspädagogik", Münster/Hamburg/London: LIT Verlag, 1999, 49,80 DM.

Wieviele Seiten sind in den letzten Jahrzehnten zum Thema Bild im Unterricht, speziell Bild im Religionsunterricht bedruckt worden. Jörg Zink hat reiche Schätze aus der Kunstgeschichte weiten Kreisen, besonders unter Lehrerinnen und Lehrern zugänglich gemacht. Friedrich Johannsen hat in einer Festschrift für die verdiente Lieselotte Corbach Schlaglichter verschiedener Autoren auf Aspekte der Thematik vorgelegt. Wolfgang Dietrich hat unter dem Motto "Exemplarische Bilder" jeweils bestimmte Pointen in den Vordergrund gerückt (und andere dafür in den Hintergrund treten lassen.)

So verdientvoll all diese Beiträge auch sind, eine Geschichte und Ansätze einer Didaktik der Bildbetrachtung liefern sie nicht. Entweder sind sie zu unmittelbar dem Gebrauch verpflichtet, verbrauchen sich damit auch erstaunlich schnell; oder sie sind so eigenwillig in der einseitigen Hervorhebung eines Zugangs zu Bildern, dass die gebotenen Bilder in keinem Fall als solche zu ihrem Recht kommen. Endlich nun hat Michael Künne Ansätze einer Bilddidaktik vorgelegt, die diesen Namen verdient. Er setzt sich darin mit vielen wichtigen (und einigen nicht so wichtigen, aber hier und da wichtig genommenen) Ansätzen des Umgang mit Bildern in der religionspädagogischen Praxis auseinander. Zugleich bietet Künne eine eigene, konstruktive bilddidaktische Perspektive. Denn auch die theoretischen Ansätze, auf die Künne zu sprechen kommt, sind so unmittelbar vom Interesse an der Praxis bestimmt, dass sie den praktischen Ansätzen zugerechnet werden müssen.

Künne dagegen leistet beides. Er beschäftigt sich mit den Grundlagen eines Unterrichts mit Kunstwerken und Photos und er stellt praktische Vorschläge der Bildbetrachtung bereit. Das sei in Kürze an zwei Beispielen illustriert. Didaktisch wichtige Perspektiven trägt der Autor in der Aus-

einandersetzung mit Hubertus Halbfas' Symboldidaktik vor. Er geht davon aus, dass Halbfas einen Religionsunterricht will, der christlichen Glaubensbekenntnissen wie anderen Religionen voraus liegt, und zwar in folgendem Sinne:

"Die(se) Religiosität des Menschen ... (ist) erschließbar. ... auch vermittelbar, am ehesten über die ihrer Sprache und ihren Bildern eigenen Symbole ..." (op.cit., S.82)

Symbole sind für Halbfas

"... gleichsam die Mitte, von der her sich Religion, und das heißt für ihn, Religion jeder Art, erschließen und letztlich vermitteln lässt. ... Seine Bücher für den Primarbereich verfolgen folglich einen ‚spezielle Kurs Symbolverständnis‘ (Zitat: Halbfas), der ... den Schüler instandsetzen soll, zunehmend unmittelbarer ‚symbolische Sprache in Wort, Bild und Ritual zu verstehen und selbst in Symbolen mit anderen zu kommunizieren.‘ (Zitat: Halbfas) .. Für ihn (H.) ist das Bild wesentliche, zentrale Element sowohl des Begreifens von Wirklichkeit wie auch methodischer Schwerpunkt seiner didaktischen Bemühungen..." (op. cit., S. 83)

Nun vermerkt Künne kritisch, dass die Schulwerke Halbfas' zwar seiner Theorie entsprechend angemessen zahlreiche Bilder enthalten, dagegen nur dürftige methodische Hinweise, dafür jedoch sehr ausführliche Erläuterungen von Bildern. Dies erläutert Künne u. a. an Halbfas' Umgang mit Vincent van Goghs Bild "Die Ernte". Er weist nach, dass Halbfas in ausführlichen Erläuterungen Lehrerinnen und Lehrern zahlreiche, absolut eindeutige, d. h. nichts offenlassende, Deutungen jedes Bildes vorgibt. Alle diese Ausführungen kreisen um "die lebenserhaltende Seite des Sonnenlichts" (op. cit. S. 87)

Einen nicht angemessen differenzierenden Symbolbegriff kritisiert Künne in Anschluss an Halbfas' Interpretation dieses und eines anderen Bildes von van Gogh:

"Das Bild selbst soll Symbol sein, einzelne Bildpassagen sind jedoch dann ebenso wieder isolierte Symbole wie auch in der Regel einzelne Gegenstände symbolischen Charakter bekommen." (op. Cit., S.90)

Seine Einwände gegen diesen ungenauen symboldidaktischen Ansatz verbindet Künne mit Kritik an dem religionsübergreifenden Konzept von Halbfas.

"Die Arbeit mit Symbolen als einer didaktischen Aufgabe wäre demgegenüber wohl nur denkbar als eine Funktionsanalyse bildhafter Symbole bzw. Zeichen in ihrem jeweiligen religionspezifischen Kontext, denn: Religion an sich gibt es nicht. Dort wäre dann einerseits nach der Funktion eines Zeichens unter den Bedingungen seiner symbolischen Aspekte im Gefüge einer bestimmten Religion, einer bestimmten Zeit und eines bestimmten historischen Ortes wie andererseits nach dem Alter und den Verstehensmöglichkeiten möglicher Adressaten zu fragen." (op. cit., S.92)

Gegen Halbfas fordert Künne eher eine Orientierung an Carl Gustav Jung, der "die von ihm gewählten Symbole kontextspezifisch (untersucht)" Richtig! Doch die strukturellen Verwandtschaften, wie sie Rudolf Otto und Nathan Söderblom zwischen bestimmten Phänomenen bestimmter Religionen beobachtet haben, sind dennoch nicht zu leugnen. Allerdings hätten Otto und Söderblom sich gegen die bei Halbfas vorgenommene Nivellierung des einer einzelnen Religion Eigenen ebenso gewehrt wie gegen die damit einhergehende Instrumentalisierung von Bildern, Bildelementen und Symbolen. Das Bild darf nicht nur als Beleg

für die Aussage des Wortes herhalten. Dies beleuchtet Künne überzeugend an Halbfas' Interpretation des Bildes "Geburt Christi" (1985) von Relindis Agethen. (op. cit., S. 93 u. 260-265)

Bei Peter Biehl beobachtet Künne eine subtilere Instrumentalisierung, aber eben auch eine solche. Biehls bevorzugtes Kriterium, die Rechtfertigungslehre, macht die Bilder als solche schwächer. Ein positiveres Beispiel findet der Autor bei Folkert Doedens und bei dessen Interpretation von Pablo Picassos Guernica (op. cit., S. 51 u. 243-248). Leider lässt Doedens eine weithin akzeptable Interpretation um eines strengen Konzeptes des Problemorientierten Unterrichts willen partiell in den Hintergrund treten. Künne macht unter mehrfachem Bezug auf Klaus Kowalski klar, dass diese – wie jede – religionspädagogische, konzeptionelle Entschlossenheit eigentlich immer einen unsachgemäßen Umgang mit dem Bild zur Folge hat.

Von der Auseinandersetzung mit weit zurückliegenden Konzeptionen, z. B. von Gerhard Bohne und Kurt Frör bis zu neueren Ansätzen wie von Jürgen Heumann u.a. stellt Künne die "Bildbetrachtung im Wandel" kritisch dar, immer zugleich positive Perspektiven eröffnend. So bietet der Autor beides in einem, einen Gang durch die jüngere Religionspädagogik und deren Umgangsformen mit Bildern im Unterricht sowie grundlegende Aspekte einer eigenen Bilddidaktik. Dass er darüberhinaus eine geistesgeschichtliche und zeitgeschichtliche Einordnung – sowohl mit Blick auf die Theologie, die Philosophie als auch die Kunstgeschichte und Kunstinterpretation – vorlegt, kann hier nur erwähnt werden. Belesenheit, Vorsicht und Präzision im Urteil sind nicht überall anzutreffen. In Michael Künnes Buch sind sie durchgängig präsent.

Herbert Schultze

Martin Lensch, Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstellen für das Literarische Rollenspiel, Waxmann Verlag, Münster 2000, 195 Seiten, 38,— DM

Was macht die Bibel mit den Menschen und was machen die Menschen mit der Bibel? Wer macht hier eigentlich was mit wem? Wer den wechselseitigen Wirkmöglichkeiten von Text und Leser wie Spieler auf die Spur kommen will, dem sei das Buch von Martin Lensch empfohlen. Zentraler Gegenstand seiner Überlegungen ist nicht vorrangig die Rezeption literarischer Werke in der Isolation des einsamen Lesers, sondern die Entfaltung von Lesarten eines literarischen Textes in der spezifischen Situation des Rollenspiels. Ausgangspunkt dieser Studie ist dabei die phänomenologische Annahme der Rezeptionsästhetik, dass das Wirkungspotential literarischer Texte nicht in dem steckt, was Wort für Wort und Satz für Satz geschrieben steht. Die eigentliche Wirkmächtigkeit liegt vielmehr in dem, worüber ein Text sich ausspricht, was er nur andeutet oder was er ohne Veranschaulichung in den Raum stellt. Einem Text, der alles zu erfassen und zu beschreiben versucht, droht die Ermüdung des Lesers. Was bleibt dem Lesenden noch zu tun, wenn schon alles fertig erscheint? Ein Text mit spezifischen Leerstellen und Unbestimmtheiten kann dagegen die Aufmerksamkeit, Komplettierungsbedürftigkeit und Kombinationsfähigkeit des Lesenden herausfordern und den Lesenden zu eigenständigen Suchbewegungen anregen. Vor allem auf Grund dieser Leerstellen bringt jeder Leser seine Phantasien,

Empfindungen und Gefühle mit ein in den Prozess der Zuschreibung von Sinn, Wert und Bedeutung bezüglich der jeweiligen Textvorlage sowohl beim Lesen wie im Literarischen Rollenspiel. Einer Klärung der für diese Studie wesentlichen Begriffe der "Leerstelle" und der "Unbestimmtheitsstellen" auf dem Hintergrund vor allem der Rezeptionsästhetik von Roman Ingarden und Wolfgang Iser folgt in dem Buch die Darstellung von Quellen und Strömungen des Literarischen Rollenspiels. Hier finden sich sowohl Bezüge zu verschiedenen Konzeptionen des Bibliodramas, zum handlungs- und produktorientierten Literaturunterricht, zum Szenischen Interpretieren Ingo Schellers sowie zum von Martin Lensch in seiner Studie zur Forschungsmethode erhobenen Pädagogischen Rollenspiel. Nach einer Klärung des Wirklichkeitsbegriffes auf dem Hintergrund der Fragen: Wie beweglich sind soziale Rollen? und: Wie kann das "Pädagogische Rollenspiel" die Alltagsrollenspiele beweglicher machen? werden sechs hermeneutische Auswertungen von Rollenspielen dargeboten. Anschließend wird verdeutlicht, in wie weit die literarische Rezeptionsästhetik ein wesentliches Theorieangebot für das als Methode verstandene Pädagogische Rollenspiel enthält. Auch werden abschließende Differenzierungen und Detaillierungen des vorgetragenen Leerstellenkonzepts vorgenommen, die z. B. Unterrichtenden Hilfen an die Hand geben bei der Auswahl von Texten für das Initiieren eines unterrichtlichen Lernprozesses – auch mit Hilfe des Literarischen Rollenspiels. Auf dem Hintergrund des in diesem Buch vorgeschlagenen Verständnisses einer Textrezeption und der damit verbundenen Wirklichkeitskonstruktion durch Leser wie Spieler kann im Rollenspiel sowohl im Religionsunterricht wie in der Konfirmandenarbeit mit einer anregenden Lernspannung gerechnet werden mit Blick auf viele Texte der Bibel – vorausgesetzt, es wird mit der eigenaktiven und autonomen Sinnkonstruktion von Schülern und Konfirmanden gerechnet in einem ergebnisoffenen Prozess der Texterschlie-

ßung. Entgegen einem "Buchstabenglauben" eröffnet das im Buch vorgelegte Verständnis von Leerstellen gerade mit Blick auf Texte der Bibel eine Vielfalt an Aneignungsmöglichkeiten auf dem Weg im Glauben.

Carsten Mork

Rezension des Buches "Verheißung gegenwärtigen" Thomas Klie (Hg.) Evangelische Verlagsanstalt, 261 S., 78,— DM

"Verheißungen behaupten die grundsätzliche Unabgeschlossenheit menschlicher Existenz", und "Verheißungen stiften kreative, schöpferische Signifikationschancen" (S. 171) Mit diesen beiden Zitaten lässt sich die in mehrfacher Hinsicht beachtenswerte neue didaktisch-theologische Grundlegung für RU an BBS von Thomas Klie umrahmen. Dies vor allem deshalb, weil darin schon das Zusammenspiel lebensweltlicher Befindlichkeit und religiöser Gegebenheit zum Ausdruck kommt. Der Autor versucht dabei, der latenten Dauer-Konflikthaftigkeit des BRU mit Hilfe einer in religionsdidaktischer Sicht neuen Erschließungskategorie zu begegnen: der Didaktik der Verheißung. Klie stellt seinen Überlegungen eine kritische Evaluation von vier didaktischen Konzepten voran, die je in ihrer Zeit der Krisenhaftigkeit des BRU zu begegnen versuchen und – da überwiegend problemorientiert konzipiert – nur einseitig auf die Herausforderungen des heutigen BRU eingehen. Es braucht aber eine Didaktik, in der weder Schülersituation oder Tradition instrumentalisiert werden, noch gesetzte Zielvorgaben religiöse Erfahrung und/oder biblisch-christliche Tradition ausblenden. Denn die gegenwärtige "Individualisierung moderner Lebenskonzepte" (S. 145) und mit ihr der Selbstkonstituierungszwang gilt in säkularer wie religiöser Hinsicht. Dem ist di-

didaktisch Rechnung zu tragen, der von Peter Berger entwickelte Begriff des "Zwangs zur Häresie" (i. S. v. "Wahl") wird – so Klie – auch didaktisch relevant.

Interessanterweise wendet Klie Bergers Raster zur Typologisierung religiösen Denkens auf die vorher besprochenen religionsdidaktischen Konzepte an und erkennt gerade in der hermeneutischen Einseitigkeit (entweder Situation oder Tradition) die Unzulänglichkeit für einen BRU gegenwärtiger Anforderungen. Entsprechend erweitert er die Bergersche Typologie um einen vierte, einen religionspädagogischen Aspekt: den transformierenden. Transformation macht Umlernen und Verlernen zur Voraussetzung religiösen Lernens, und zwar in beiderlei Richtung: in lebensweltlicher und religiöser. So wird, wie eingangs zitiert, die Unabgeschlossenheit – und damit für Verheißung offene – menschliche Existenz aber auch die kreative Chance christlich-religiösen Denkens thematisch. "Ein solcher Unterricht ist dadurch "schülerorientiert", dass er Möglichkeiten eröffnet, zu neuen Selbstdeutungen zu kommen; er ist "bibelorientiert", weil die Heilige Schrift als ein Verlernbuch gelesen werden kann". (S. 153) Tradition und Situation erschließen sich gegenseitig. Methodisch gelingt das vor allem, indem Unterricht als "Probehandeln", als ein Sich-spielerisch-Einlassen gestaltet wird.

Konkretisiert werden die theoretischen und in sprachlicher Hinsicht leider auch sehr kompliziert wiedergegebenen Darstellungen in zwei exemplarischen Unterrichtssequenzen und der Analyse einer durch Unterrichts-Beobachtung gewonnenen Anschauung jugendlicher Selbstkonzepte und Sinnstrukturen.

Das Buch bietet eine differenzierte Auswertung didaktischer Konzepte des BRU, entwickelt damit einen neuen ‚verheißungsvollen‘ Ansatz und bringt die christlich-religiöse und die säkulare Kategorie der ‚Verheißung‘ im wahrsten Sinne des Wortes neu ins Spiel.

Evelyn Schneider

Impressum:

Der „Loccumer Pelikan“ wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum.

Er erscheint viermal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der „Loccumer Pelikan“ informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den „Loccumer Pelikan“ regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 20,— DM zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Bernhard Dressler, Lena Kuhl, Dr. Michael Künne, Carsten Mork
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

Schriftleitung, Graphik und Layout: Dr. Michael Künne
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser
Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.

Tel. 0 57 66 / 81-0, Telefax: 0 57 66 / 81 184

Internet: <http://www.rpi-Loccum.de>

Die E-mail Adresse lautet: RPI.Loccum@t-online.de

Bankverbindung: Volksbank Loccum, BLZ 256 625 40, Kto.Nr. 37 000 200

Auflage: 12.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Kurt-Ulrich Blomberg, Am Thie 4, 37619 Hehlen

Bernd Dauer, Pastorenweg 4, 31860 Emmerthal

Prof. Dr. Andreas Feige, Ludwig-Beck-Str. 29, 38116 Braunschweig

Bärbel Husmann, Einsteinstr. 5, 48291 Telgte

Stephanie Kamitz über Dr. Andreas Feige, Ludwig-Beck-Str. 29, 38116 Braunschweig

OLKR Ernst Kampermann, Landeskirchenamt Hannover, Rote Reihe 6, 30169 Hannover

Dr. Walter Klöppel, Katholisches Büro Niedersachsen, Nettelbeckstr. 11, 30175 Hannover

Johannes Kubick, Kleperweg 5, 37085 Göttingen

Dr. Inge Kirsner, Scheffelstr. 35, 70193 Stuttgart

Dr. Gerald Kruhöffner, Pastorenkamp 7, 31547 Rehburg-Loccum

Heike Meyer, Goebenstr. 20, 30163 Hannover

Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau/W.

Brigitte Naber, Biener Busch 17, 30539 Hannover

Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 3547 Rehbrg-Loccum

Michael Schramm über Prof. Andreas Feige, Ludwig-Beck-Str. 29, 38116 Braunschweig

Dr. Herbert Schultze, Tangstedter Landstr. 32b, 22415 Hamburg

Dr. Friedrich Schweitzer, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

Prof. Dr. Otto, Gert, Uferstr. 27, 55116 Mainz

Evelyn Schneider, St. Georgstr. 11, 31141 Hildesheim-Itzum

Gerald Kruhöffer

Bildung – Begegnung mit dem Wort

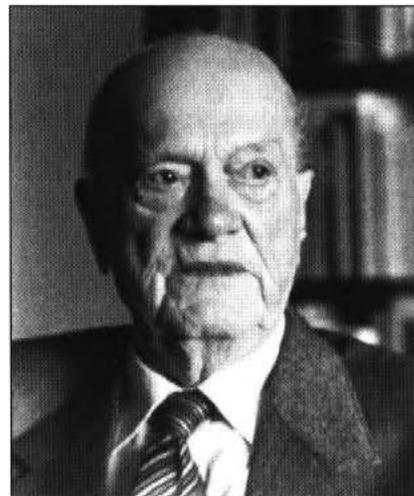
Zum Gedenken an Karl Witt

Vor 10 Jahren – am 15. Februar 1991 – starb im Alter von 90 Jahren Professor Dr. Karl Witt. Er leitete von 1950–1965, in den entscheidenden Jahren des Aufbaus, das Katechetische Amt der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers in Loccum, das dann am Ende seiner Amtszeit die bis heute gültige Bezeichnung “Religionspädagogisches Institut” erhielt. Witt stammte aus einer holsteinischen Bauernfamilie. Nach seinem Studium war er zunächst mehrere Jahre als Volksschullehrer tätig, nach dem Abschluss seiner Promotion dann als Dozent und Professor für Pädagogik. In den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg entstand die Verbindung zur Hannoverschen Landeskirche und damit der Auftrag, die pädagogische Arbeit innerhalb der Kirche verantwortlich zu gestalten – zunächst in Hermannsburg, dann im Katechetischen Amt in Loccum, das bald eine wichtige Aufgabe für Schule und Kirche wahrzunehmen hatte. Witt pflegte die Verbindung zu kirchlichen und staatlichen Stellen, z.B. mit den Schulräten und mit den Pädagogischen Hochschulen. Er besuchte die religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften, entwickelte mit dem Kollegium ein vielfältiges Programm von Veranstaltungen und baute für die Ausbildung der Theologen das Landschulpraktikum auf. In der Festschrift zu seinem 65. Geburtstag¹ (19.6.1965) ist festzustellen, wer ihm in der Arbeit besonders verbunden war und zum Teil zu den Mitarbeitern am Katechetischen Amt gehörte. Darunter sind etliche Namen, die in der weiteren religionspädagogischen Entwicklung bis heute eine besondere Rolle gespielt haben – u.a. Ingo Baldermann, Peter Biehl, Gert Otto, Herbert Schultze, Dietrich Steinwede.

Karl Witt hat in erster Linie durch seine Person gewirkt – durch die Art, wie er anderen Menschen begegnete und wie er sich persönlich im Gespräch einbrachte. Einen guten Einblick in die pädagogischen und theologischen Intentionen

seiner Arbeit gibt das Buch über den Konfirmandenunterricht, das im Jahre 1959 in erster Auflage erschienen ist². Daran ist einmal bemerkenswert, wie sich ein Autor, der von der Schulpädagogik herkommt, dem spezifischen Bereich der kirchlichen Pädagogik, also dem Konfirmandenunterricht, in intensiver Weise zuwendet. Zum anderen ist bereits der Untertitel des Buches aufschlussreich: “Neue Wege der Katechetik in Kirche und Schule”. In der damaligen Terminologie wird die pädagogische Aufgabe als “Katechetik” bezeichnet und der Religionsunterricht als “Evangelische Unterweisung” (wobei es Witt nicht auf den Streit um Begriffe ankam). Dabei wird Evangelische Unterweisung nicht als ein kirchliches “Dominanzmodell” verstanden. Vielmehr wird sie im Zusammenhang mit den Aufgaben der Bildung gesehen, und zwar im Zusammenhang mit den Lern- und Bildungsprozessen insgesamt. Wichtig ist, dass Witt den *Zusammenhang* zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht stark betont. Sie unterscheiden sich gewiss. Als ordentliches Lehrfach steht der Religionsunterricht “in innerer Verbindung zu dem Auftrag der Schule auch in anderen Fachgebieten, der jungen Generation das persönliche Verstehen der Tradition unserer übergeordneten Gemeinschaften zu ermöglichen”³. Der Konfirmandenunterricht dagegen steht in stärkerem Zusammenhang mit der christlichen Gemeinde, mit Taufe und Abendmahl. Er ist darum nicht ausschließlich Lehre, aber im Blick auf die Inhalte bezeichnet Witt dies als Unterscheidungen in Nuancen.

Im Religionsunterricht wie im Konfirmandenunterricht ist Lehre nur möglich im Vorgang einer personalen Begegnung. Bildung ist missverstanden, wenn sie lediglich als ein zur Kenntnisnehmen von (historischen) Tatsachen gesehen wird. “Bildung.....bedeutet immer eine Begegnung mit dem Personhaften”, das



sich in dem jeweiligen Inhalt erschließt. Gerade diese pädagogische Einsicht ist für das Verstehen des Evangeliums wesentlich, und deshalb ist die Pädagogik für die in der Kirche grundlegende Aufgabe des Konfirmandenunterrichtes unverzichtbar.

Auf diesem Hintergrund wendet sich Witt gegen eine damals verbreitete Auffassung und Praxis des Konfirmandenunterrichtes. Er ist in den Geruch eines Pauk-Unterrichtes gekommen. Das Missverständnis, der Kleine Katechismus sei ein Lehr- und Lernbuch der Jugend oder eine Laiendogmatik, führe dazu, dass Pastoren und Konfirmanden sich mit dem Katechismus mühsam abquälen und unter der Routine eines erstarrten Unterrichtes leiden. Der Neuanfang Witt’s im Sinne einer elementaren Erschließung der Bibel hat damals vor allem viele junge Theologen ermutigt, Neues im Religionsunterricht und gerade auch im Konfirmandenunterricht zu versuchen. Immer wieder macht Witt in diesem Zusammenhang deutlich, wie sehr es auf das Zusammenspiel von Theologie und Pädagogik ankommt (dafür war die Konstellation der damaligen theologischen und pädagogischen Konzeptionen allerdings besonders günstig). Kennzeichnend ist ein “dialogisches Verhältnis zwischen kleinem Katechismus und Heiliger Schrift”⁴. In der inter-

pretierenden Bemühung um eine biblische Geschichte soll in Zusammenarbeit mit den Konfirmanden herausgestellt werden, welche Katechismusausagen von dieser Geschichte neu verständlich geworden sind. Die Intention dieses Unterrichts besteht darin, dass Verständnis geweckt, Kenntnisse erworben und Maßstäbe vom Glauben gewonnen werden. Hervorzuheben ist, wie wichtig Witt die persönliche Vorbereitung der Unterrichtenden nimmt. Es geht darum, dass der Unterrichtende mit dem Inhalt so lange sich auseinandergesetzt, ja gerungen hat, bis es zu einer wirklichen Begegnung zwischen ihm und dem Anspruch des Textes kommt. Erst dann gelingt es, durch das theologische Vorwissen hindurchzukommen und vom Inhalt des Textes persönlich angesprochen zu werden. Im Blick auf den Unterricht gilt es dann, die "fruchtbaren pädagogischen Schaltstellen" zu entdecken, die wohl schwierigste Aufgabe in der Unterrichtsvorbereitung. "Unterrichten ist keine verdünnte Textauslegung, sondern eine andere Form der Verlebendigung oder Veranschaulichung des Textes im Gespräch mit dem Schüler"⁵. Hier geht es in besonderer Weise um das Ernstnehmen der Schüler und Konfirmanden, um das, was an Einwendungen, Aussagen und Einsichten von ihnen kommen kann, wobei die Unterrichtenden immer wieder mit besonderen Überraschungen rechnen müssen. Es geht um das "Neugierig- und Offensein" für die Beiträge der Konfirmandengruppe. Besteht die Aufgabe der Lehrenden immer wieder darin, Erkenntnisse, Aussagen und Rückfragen der Schüler anzuregen, so ist die Anerkennung des stillen Zuhörens mindestens ebenso wichtig. "In keinem Unterricht ist das Hören so sehr zu pflegen wie in der evangelischen Unterweisung oder im Konfirmandenunterricht. Die großen und beglückenden Augenblicke eines solchen Unterrichts liegen gerade in den Momenten des betroffenen Schweigens"⁶.

In diesem Zusammenhang erinnere ich mich an ein Gespräch, das in unserem Vikarskurs im Jahr 1962 stattfand. Nachdem wir bereits eine ganze Zeit zusammengearbeitet hatten, stellten einige von uns die Frage: Muss man nicht auch die "Lebensfragen" der Jugendlichen stärker einbeziehen, etwa einige

Probleme der Ethik und versuchen, sie mit der Erschließung der Bibel zu verbinden? Witt hörte lange und, wie mir schien besonders intensiv zu. Dann antwortete er (sinngemäß): Das, was wir ansprechen, sei zweifellos eine besonders wichtige Frage. Er habe jedoch den Eindruck, dies würde die 13-14-jährigen noch überfordern, eine Beschäftigung mit Lebensfragen sei eher bei älteren Jugendlichen, wie z.B. in der Berufsschule sinnvoll. Die Antwort des erfahrenen Pädagogen hat uns zu denken gegeben, aber sie hat mich bereits damals nicht voll zufrieden gestellt.

In Witt's eigenen Ausführungen gibt es eine Stelle, von der aus im Sinne der von uns genannten Frage weitergedacht werden kann. Bei der Begegnung mit der biblischen Botschaft geht es darum, dass der Inhalt "immer im Gegenüber zu der inneren Welt des Betrachtenden aufgezeigt wird"⁷. Dazu gehören aber Fragen und Erfahrungen seiner Lebenswelt, die ihn bewegen. Es geht also im Religionsunterricht sehr wohl um wichtige lebensweltliche Themen. Es geht aber darum, sich schon bei der Ermittlung dieser Themen von der biblischen Überlieferung leiten zu lassen, damit gerade so die kritische und zugleich lebensdienliche Kraft des christlichen Glaubens zur Geltung kommen kann. In diesem Sinne gewinnen bestimmte Einsichten Witt's in einer veränderten Situation aufs Neue an Bedeutung.

Karl Witt hat mit seiner Arbeit nachhaltige Wirkungen hinterlassen, die gerade in Niedersachsen in vielfältiger Weise wahrzunehmen sind. Zugleich ist bei allen konzeptionellen und praktischen Veränderungen sein theologisches und religionspädagogisches Anliegen, das intensive Bemühen, Evangelium und Bildung miteinander in Verbindung zu bringen, eine bleibende Aufgabe für die Zukunft.

Anmerkungen:

1. H. Schultze (Hg.), Wege zum Verstehen, Festschrift für Karl Witt zum 65. Geburtstag, Hamburg 1965
2. Karl Witt, Konfirmandenunterricht. Neue Wege der Katechetik in Kirche und Schule, Göttingen 1959
3. a.a.O., S. 13
4. a.a.O., S. 45
5. a.a.O., S. 61
6. a.a.O., S. 71
7. a.a.O., S. 42

Das RPI Loccum auf der Bildungsmesse

Die diesjährige Bildungsmesse (bisher: didacta und interschul) findet vom

19.-23. Februar 2001

auf dem Messegelände in Hannover statt. Das RPI Loccum beteiligt sich. Sie finden uns auf dem Stand des Verlagsrings Religionsunterricht (vru):

Halle 4, Stand C 14.

Sie sind herzlich eingeladen: Zu einem Blick auf unsere Publikationen und Unterrichtsmaterialien, zu einem Gespräch, zu einer Pause vom Messetrubel.

An unserem Stand beteiligen sich: Die Abteilung Bildung im Kirchenamt der EKD, das Comenius-Institut Münster, das Amt für Religionspädagogik und Medien, Wolfenbüttel, das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) und die Arbeitsgemeinschaft Ev. Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland (AEED).

Besondere Termine am Stand:

- Montag, 19.2.: Präsentation des Comenius-Instituts
- Mittwoch, 21.2.: *Filme für den Religionsunterricht* (Petra Müller, Referentin für Ev. Religion im FWU)
- Donnerstag, 22.2.: Präsentation des ARPM
- Freitag, 23.2.: Präsentation der AEED

Mittwoch, 21.2., 15.30 – 17.00, Saal 107

Forum Religionsunterricht: "Religion nimmt Gestalt an" – ästhetisch, popkulturell – szenisch.

(Mit dem Autoren und Publizisten Andreas Mertin).

Veranstaltungen (März bis Juni 2001)

TREFFPUNKTE

Treffpunkt Schule Frühjahr 2001 "Religion im Schulprogramm"

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
30. bis 31. März 2001
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

13. Treffpunkt Konfirmandenunterricht "Beten lernen in der Konfirmandenzeit"

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
28. bis 29. Mai 2001
Leitung: Carsten Mork

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE TAGE IN DER REGION

Religionspädagogische Tagung in Stade

In Zusammenarbeit mit dem Schulausschuss des Kirchenkreises
2. bis 3. März 2001
Ort: Stade, Gemeindehaus am Bockhorster Weg
Anmeldung bis zum 18.02.2001
Superintendentur Stade, Ritterstr. 15, 21682 Stade
Fax: 0 41 41/4 55 10

Religionspädagogische Tage im Kirchenkreis Hildesheim Sarstedt in Kooperation mit dem RPI Loccum

6. bis 7. März 2001
ab 10.00 Uhr
Leitung: Manfred Büsing
Ort: RPI Loccum

Regionaler Treffpunkt Ostfriesland "Knocking on heavens door"

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
8. bis 9. März 2001
Leitung: Gerhard Wittkugel (ARO), Bernd Abesser (RPI)
Ort: Potschausen

"Hier werden Sie geholfen"

- vom Umgang mit Schuld und Vergebung -

14. bis 16. Mai 2001
Leitung: Manfred Büsing
Tagungsorte: Friedenskirche Ahrbergen/
St. Nicolai Kirchengemeinde Sarstedt
Paulus Kirche Sarstedt
Paul-Gerhardt Gemeindezentrum
Schulen und Kindergärten im Kirchenkreis

Die religionspädagogischen Tage im Kirchenkreis Hildesheim-Sarstedt sind Teil des Loccum-Projekts zur Vernetzung von Schule und Kirche.

KONFERENZEN

Themen und Inhalte werden mit gesonderten Einladungen bekannt gegeben.

Konferenz für Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter Jugend 2000

Die 13. Shell-Jugendstudie – allgemein- und religionspädagogisches Nachbetrachtungen

7. bis 9. März 2001
Leitung: Dr. Michael Wermke

Konferenz der Kirchenkreisvertreter

19. bis 21. März 2001
Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Carsten Mork

Niedersächsische Konferenz für Schulpastorinnen und Schulpastoren

20. bis 21. März 2001
Leitung: Evelyn Schneider, Dr. Michael Wermke

Konferenz der Kirchlichen Regionalbeauftragten

27. März 2001
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Konferenz für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter "Das Bild im Religionsunterricht"

NLI-Nr.: 01.19.61

7. bis 9. Mai 2001

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter
Ort: Pfarrhof Bergkirchen

Fachtagung Schulaufsicht

Für Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

14. bis 15. Mai 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Loccum Haupt- und Realschulrektorenkonferenz Arbeitswelt- und Berufsorientierung in der Schule von morgen

17. bis 18. Mai 2001
Leitung: Dietmar Peter

Konferenz für Fachleiterinnen und Fachleiter, Fachberaterinnen und Fachberater für das Fach ev. Religion an Berufsbildenden Schulen

30. Mai 2001
Leitung: Eveleyn Schneider

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE KURSE

Medienbörse Sekundarbereich II

NLI-Nr. 01.09.29
Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich II, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

1. bis 3. März 2001

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach
Sigrid Gabel (Medienzentrale Hannover)

Die Medienbörse dient der Auswertung von wichtigen Neuerscheinungen auf dem religionspädagogischen Markt. Entsprechend der zunehmenden Bedeutung der neuen Medien und Technologien für die Sozialisation und den Alltag von Jugendlichen wird der Sichtung und dem Austausch über diese Medien ein besonderes Gewicht zukommen. Aber auch herkömmliche Medien werden berücksichtigt werden.

Neben der religionspädagogischen Praxisrelevanz werden Fragen nach Medienwirkung und -erleben bei Jugendlichen und nach einem kreativ-eigenständigen Umgang mit den neuen Technologien eine Rolle spielen.

Gott und das Leid

NLI-Nr. 01.11.29
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die evangelischen Religionsunterricht in der Orientierungsstufe, Haupt- oder Realschule erteilen oder erteilen

15. bis 17. März 2001

Leitung: Dietmar Peter
Referent: D. Horst Hirschler, Landesbischof i. R.

Inhalt siehe Religionsunterricht in der Orientierungsstufe, Haupt- und Realschule.

Jesus Christus – gestern, heute und in Ewigkeit Biblische Botschaft und benediktinische Spiritualität

NLI-Nr. 01.15.61
Für evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer und katechetische Lehrkräfte aller Schulformen

9. bis 12. April 2001

Leitung: Dr. Gerald Kruhoffer/Pater Rupert Overlack, OSB.
Tagungsort: Benediktinerabtei Gerleve

Für evangelische und katholische Religionslehrerinnen und Religionslehrer wird es zunehmend wichtig, das Selbstverständnis und die Lebenspraxis der anderen Konfession genauer kennen zu lernen. In diesem Kurs geht es darum, nach der Bedeutung der Christusbotschaft als der gemeinsamen Grundlage zu fragen; dabei werden die Aspekte von Passion und Ostern einen besonderen Schwerpunkt bilden. Sodann geht es darum, in den Gesprächen und bei der Teilnahme an Stundengebeten wahrzunehmen, welche Gestaltung die biblische Botschaft in der Spiritualität der Benediktiner erfährt. Aktuelle Fragen zum evangelisch-katholischen Dialog werden im Blick auf die ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht in diesen Zusammenhang einbezogen.

Medienbörse Sekundarbereich I

NLI-Nr. 01.18.30
Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

3. bis 5. Mai 2001

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach,

Die Medienbörse dient der Auswertung von wichtigen Neuerscheinungen auf

dem religionspädagogischen Markt. Entsprechend zu nehmenden Bedeutung der neuen Medien und Technologien für die Sozialisation und den Alltag von Jugendlichen wird der Sichtung und dem Austausch über diese Medien ein besonderes Gewicht zukommen. Aber auch herkömmliche Medien werden berücksichtigt werden. Neben der religionspädagogischen Praxisrelevanz werden Fragen nach Medienwirkung und –erleben bei Jugendlichen und nach einem kreativ-eigenständigen Umgang mit den neuen Technologien eine Rolle spielen.

Gottesbildern "Spielräume" eröffnen (Ferienkurs)
NLI-Nr. 01.26.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die evangelischen Religionsunterricht in der Orientierungsstufe, Haupt- oder Realschule erteilen oder erteilen wollen.

27. bis 29. Juni 2001

Leitung: Dietmar Peter

Die Rede von Gott im Religionsunterricht stellt sich in vielfältiger Weise als Herausforderung dar. Welche Gottesbilder bestimmen das eigene Denken und Handeln? Welche Bilder sind für Schülerinnen und Schüler in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I relevant? Wie können wir im Religionsunterricht theologisch verantwortet so von Gott sprechen, dass er in der Alltagswirklichkeit von Schülerinnen und Schüler bedeutsam wird?

Im Kurs soll auf dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und aktueller Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in eine angemessene Rede von Gott eingeführt werden. Die vertiefende Erschließung unterrichtspraktischer "Spielräume" mittels Bild, Klang und Bewegung ist wesentlicher Bestandteil des Kurses.

Freude an der Religion wecken!

Für Religionslehrerinnen und -lehrer in den ersten Berufsjahren.

27. bis 29. April 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Diese Tagung in klösterlicher Ruhe ist kein Lehrerfortbildungskurs im herkömmlichen Sinne. Sie soll der Selbstvergewisserung und dem Austausch unter Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern dienen. Es wird weniger um unterrichtliche Fertigkeiten gehen als darum, die eigene Religiosität im Blick auf den beruflichen Umgang mit Religion zu reflektieren: Wie verhält sich gelebte Religion zur an der Schule gelehrt Religion? Die Beziehung zwischen reflektierter und gefeierter Religion wird auch in der Gestaltung der Tagung ihren Ausdruck finden.

STUDIEN TAGUNGEN, SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

Konsultation konfessionelle Kooperation

Für Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer an Schulen (Bezirksregierung Lüneburg und Hannover), deren Anträge auf konfessionelle Kooperation genehmigt wurden

19. März 2001

10.00 bis 16.00 Uhr

Leitung: OI.KR Ernst Kampermann

Studierendentagung I.BS

6. bis 8. Juni 2001

Leitung: Evelyn Schneider

Expertentagung

18. bis 20. Juni 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Religionspädagogische Langzeitfortbildung, Kurswoche IV

5. bis 9. März 2001

Leitung: Martin Küssel, Petra Bauer

Kolloquium Kindergarten

Qualität und Profil evangelischer Kindertagesstätten

Was können Aus- und Fortbildung dazu beitragen?

19. bis 21. März 2001

Leitung: Martin Küssel

Die Qualität einer evangelischen Kindertagesstätte entscheidet sich in erster Linie an der Qualifikation des pädagogischen Personals, das Profil der Einrichtung an der rel.-päd. Kompetenz der Mitarbeiter/innen. Diese zu entwickeln ist zuerst Aufgabe der Ausbildung – insbesondere der Fachschulen in kirchlicher Trägerschaft. Später sind Fortbildung und Fachberatung verantwortlich.

Im ersten Teil des Kolloquiums soll geklärt werden, welche Kenntnisse und Fähigkeiten heute für die rel.-päd. Arbeit ev. Kindertagesstätten im Allgemeinen erforderlich sind. Anschließend muss gefragt werden, welche der Kenntnisse und Fähigkeiten durch Ausbildung und Fortbildung oder Fachberatung vermittelt werden können. Dabei sind die Chancen und Grenzen der jeweiligen Arbeitsfelder zu berücksichtigen.

Das Kolloquium wendet sich an Personen, die mit rel.-päd. Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Fach- und Praxisberatung befasst sind. Es wird gesondert eingeladen.

"Erzähl mir von Gott"

- Religionsunterricht in der Fachschule für Sozialpädagogik -
NLI-Nr. 01.18.77

Für Lehrerinnen und Lehrer an Fachschulen bzw. Berufsfachschulen für Sozialpädagogik; Leiterinnen/Leiter von entsprechenden Fachgruppen/Fachkonferenzen; Schulpastorinnen/Schulpastoren, die in entsprechenden Schulformen unterrichten.

30. April bis 2. Mai 2001

Leitung: Evelyn Schneider/Martin Küssel

Religionspädagogik in sozialpädagogischen Bildungsgängen will Schülerinnen und Schüler zu Orientierung und Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen anleiten. Sie sollen zugleich auf ihre religionspädagogischen Aufgaben im erzieherischen Bereich vorbereitet werden. Aus dieser doppelten Zielsetzung ergibt sich das besondere Profil des Religionsunterrichts in der FSP.

Der Kurs bietet die Gelegenheit, in ausgewählten Themenfeldern Unterrichtsbausteine im Sinne dieser Profilierung zu erarbeiten.

Einführung in die Religionspädagogik

7. bis 11. Mai 2001

5. bis 9. November 2001

Leitung: Martin Küssel/N.N.

Viele Erzieherinnen und Erzieher in evangelischen Kindertagesstätten zögern, Kindern Geschichten der Bibel zu erzählen und mit ihnen darüber zu sprechen, denn dafür sind sie nicht ausgebildet. In dem Seminar werden Hilfen zur Gestaltung der rel.-päd. Praxis vermittelt:

- Eigene Vorstellungen von Gott benennen und deren Wurzeln entdecken
- Den Umgang mit Kinderäußerungen zu Gott üben
- Bilderbücher zum Thema Gott sichten und beurteilen
- Eine Geschichte des Alten Testaments mit Hilfe des Stufenmodells erarbeiten
- dazu ausgewählte Kinderbibeln kennen lernen und beurteilen
- Eine Geschichte des Neuen Testaments erarbeiten
- dazu verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung für die Praxis entwickeln
- Bausteine für eine Einheit zu einem der Bilderbücher oder einer der Geschichten entwerfen

Arbeitskreis Religionspädagogik Oldenburg

(geschlossener Teilnehmerkreis)

6. bis 7. Juni 2001

Leitung: Martin Küssel, Ingeborg Pohl.

Religionspädagogische Langzeitfortbildung, Kurswoche V

11. bis 15. Juni 2001

Leitung: Martin Küssel, Petra Bauer

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SONDERSCHULE

Training für Erzählende

NLI-Nr. 01.17.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen erteilen.

26. bis 28. April 2001

Leitung: Susanne Drewniok

Biblische Texte sind erzählende Texte. Sie im Unterricht gut zu erzählen – das ist eine Kunst, die zu lernen sich lohnt! Auch für Religionslehrerinnen und –lehrer, "Profis" im Erzählen biblischer und anderer Geschichten, ist es sinnvoll, die eigenen Erfahrungen mit dem Erzählen zu reflektieren und sich neue Anregungen zu holen.

Dazu bietet dieser Kurs eine Gelegenheit. Neben Übungen zum bewussten Wahrnehmen der eigenen Körpersprache und Stimme bildet das Training des Erzählens den Schwerpunkt der Tagung.

Erfahrungslernen in der Wasserwerkstatt für Religionsunterricht an Sonderschulen

NLI-Nr. 01.20.94

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen erteilen.

17. bis 19. Mai 2001

Leitung: Susanne Drewniok

Dr. Matthias Hahn, PTI Kloster Drübeck

Tagungsort: PTI Kloster Drübeck

Von der Sintflutgeschichte bis zum Wasser des Lebens kommt Wasser als lebensbedrohendes oder lebenserhaltendes Element in zahlreichen biblischen Texten vor. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich mit Blick auf den Religionsunterricht einmal ausführlich mit dem Thema Wasser zu beschäftigen. Diese Lernwerkstatt bietet zunächst die Möglichkeit, an verschiedenen Stationen selber einmal auszuprobieren und herauszubekommen: Wie klingt und riecht, was kann und macht, wie schmeckt und woher kommt eigentlich unser Wasser? Diesen und anderen Fragen werden wir mit Spielen, Bildern, Wörtern, Musik, Gedichten nachspüren und herausfinden, was Wasser alles kann. Wir werden die eigenen Erfahrungen mit Hilfe von Bildern und biblischen Texten reflektieren und didaktisch-methodische Ideen für Stationenlernen zum Symbol Wasser im Religionsunterricht entwickeln.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

Biblische Geschichten und ihre Spielräume (Ferienkurs)

Das Gehet

NLI-Nr. 01.13.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen

30. März bis 1. April 2001

Leitung: Lena Kuhl

Damit biblische Inhalte und religiöse Formen für Kinder im Grundschulalter bedeutsam werden, bedarf es neben der Auseinandersetzung mit den Texten sorgfältiger didaktischer Überlegungen und umfangreicher methodischer Kenntnisse. Wir wollen in diesem Kurs über das Beten und das Gebet nachdenken, ausgewählte biblische Texte einbeziehen, "Spielräume" im Umgang mit ihnen ausprobieren und für die eigene Unterrichtspraxis in Bild, Klang oder Bewegung umsetzen.

Kursreihe: Kirche zum Anfassen

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen

(Fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursfolge)

Leitung: Lena Kuhl, Christiane Kürschner

Kurs 1: 27. Juni bis 29. Juni 2001

NLI-Nr.: 01.26.31

- Einführung in die Kirchenpädagogik
- Erkundungen und eigenes Erleben in der Klosterkirche Loccum
- Klosterleben in alter Zeit
- Auf der Spur der Zisterzienser

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen Kirchen und sakrale Räume mit neuen Augen zu sehen und mit allen Sinnen wahrzunehmen. Sie bekommen didaktische und methodische Anregungen für Begegnungen mit alten und neuen Kirchen, mit einem modernen Gemeindezentrum und mit einem Kloster. Inhaltliche Schwerpunkte sorgen für jeweils neue Akzentuierungen innerhalb der Kursreihe.

Kurs 2: 24. bis 26. Oktober 2001 in Hannover

- Hospitation bei einem Projekttag mit einer Schülergruppe in der Marktkirche Hannover
- Reflexion des Projekttag auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen aus dem 1. Kurs
- Die "Technik des Erzählens" als neue inhaltlicher Schwerpunkt in der Kirchenpädagogik
- Erschließung eines modernen Kirchenraums unter kirchenpädagogischen Gesichtspunkten

Kurs 3: 30. April bis 3. Mai 2002 in Hildesheim (geplant)

Kurs 4: 24. bis 26. Oktober 2002 im Kloster Wülfinghausen (geplant)

Die Kursreihe umfasst vier Blöcke in einem Zeitraum von zwei Jahren.

Arbeiten in der Lernwerkstatt

NLI-Nr. 01.18.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen

30. April bis 1. Mai 2001

10.00 Uhr bis 17.00 Uhr

Leitung: Lena Kuhl

Die biblischen Erzählfiguren, bekannt unter dem Namen "Egli-Figuren", haben sich in der religionspädagogischen Arbeit mit Kindern bewährt. Wir wollen einige Figuren herstellen und Möglichkeiten ihres Einsatzes im Religionsunterricht erörtern.

Materialkosten: 30,— DM pro Figur

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Projektgruppe Orientierungsstufe

(geschlossener Teilnehmerkreis)

15. Mai 2001

Leitung: Dietmar Peter

Gott und das Leid

NLI-Nr. 01.11.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die evangelischen Religionsunterricht in der Orientierungsstufe, Haupt- oder Realschule erteilen oder erteilen

15. bis 17. März 2001

Leitung: Dietmar Peter

Referent: D. Horst Hirschler, Landesbischof i. R.

Die Fragen, die Schülerinnen und Schüler an das Leben stellen, erhalten in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I eine neue Dimension. Zweifel an der Religion im Blick auf das Leid, ein sich veränderndes Gottesbild und die

Suche nach dem Sinn stellen bisher Selbstverständliches in Frage. Religiöse Lernangebote, die auf diese Veränderungen reagieren, sind auf eine elementare, klare, biblisch-theologisch und pädagogisch verantwortete Sprache und Gestalt angewiesen.

Im Kurs soll die Frage der Gerechtigkeit Gottes angesichts des Leides in der Welt (=Theodizee) auf dem Hintergrund biblischer und philosophischer Aspekte thematisiert werden. Darüber hinaus sollen gemeinsam religiöse Formen und Ausdrucksweisen gefunden werden, die angemessen in den Fragehorizont der Schülerinnen und Schüler treten und sie bei der Entwicklung einer altersgemäßen Religiosität unterstützen.

Das Kreuz mit den Jungen

Zur Geschlechter-Problematik im Religionsunterricht (Ferienkurs)

NLI-Nr. 01.14.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen Religionsunterricht an HS,RS,GS,OS und Gymnasien erteilen

2. bis 4. April 2001

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Michael Wermke

„Benachteiligte Mädchen“ – „Bevorzugte Jungen“ mit dieser – freilich stark vereinfachten – Zuschreibung wurde jahrelang die Geschlechter-Problematik diskutiert. Auffallend ist, dass sich Jungen nicht zuletzt im Religionsunterricht wesentlich eher verhaltensauffällig zeigen als Mädchen, dass der Anteil der Jungen z.B. bei den Gymnasialempfehlungen nach der Orientierungsstufe oder bei den qualifizierten Schulabschlüssen am Ende der Sek. I und Sek. II rückläufig ist.

Werden die Schule und der Unterricht den Jungen nicht mehr gerecht? Brauchen Jungen männliche Identifikationsfiguren oder gar jungenspezifische Unterrichtsthemen? Wie kann ein Religionsunterricht, der Mädchen wie auch Jungen gerecht zu werden versucht, aussehen?

In dem Kurs soll der derzeitige Forschungsstand zum Geschlechter-Verhältnis vorgestellt, diskutiert und hinsichtlich der religionspädagogischen Praxis an der Orientierungsstufe und der Sek. I reflektiert werden.

Gottesbildern "Spielräume" eröffnen (Ferienkurs)

NLI-Nr. 01.26.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die evangelischen Religionsunterricht in der Orientierungsstufe, Haupt- oder Realschule erteilen oder erteilen wollen.

27. bis 29. Juni 2001

Leitung: Dietmar Peter

Die Rede von Gott im Religionsunterricht stellt sich in vielfältiger Weise als Herausforderung dar. Welche Gottesbilder bestimmen das eigene Denken und Handeln? Welche Bilder sind für Schülerinnen und Schüler in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I relevant? Wie können wir im Religionsunterricht theologisch verantwortlich so von Gott sprechen, dass er in der Alltagswirklichkeit von Schülerinnen und Schüler bedeutsam wird?

Im Kurs soll auf dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und aktueller Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in eine angemessene Rede von Gott eingeführt werden. Die vertiefende Erschließung unterrichtspraktischer "Spielräume" mittels Bild, Klang und Bewegung ist wesentlicher Bestandteil des Kurses.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

Die Vielfalt der Religionen – den Glauben der anderen wahrnehmen"

Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an BBS, die an Weiterbildungsmaßnahmen für RU als Drittfach teilgenommen haben

5. bis 7. März 2001

Leitung: Evelyn Schneider, Joachim Kreter

Dieser Nachfolgekurs erweitert das erlangte Grundwissen um das Themenfeld "Fremde Religionen". Angesichts der sich immer bunter gestaltenden Gesellschaft erscheint die Auseinandersetzung mit der fremden, der ungewohnten Kultur und Religion als eine notwendige Aufgabe. Es gilt, Brücken zu bauen zwischen den Religionen, Fachwissen zu erlangen und Begegnung zu schaffen, um jugendliche sprach- und handlungsfähig werden zu lassen für den Dialog mit den Angehörigen der fremden Religion.

„Kirchenerkundung und Erlebnispädagogik“

- Methodenbausteine für den Religionsunterricht im Fachgymnasium –

NLI-Nr. 01.16.29

Für Leiterinnen/Leiter von Fachgruppen/Fachkonferenzen, FachleiterInnen für ev. Religionsunterricht im Fachgymnasium; LehrerInnen, die Fachgymnasien ev. Religionsunterricht erteilen bzw. erteilen wollen; SchulpastorInnen

Termin: 17. bis 19. April 2001

Leitung: Dr. Michael Wermke, Evelyn Schneider

Ruth Görmandt, Kirchenpädagogin

Ohne Erfahrungsorientierung kann der Religionsunterricht im Fachgymnasium nicht bestehen. Dabei ist jedoch die methodische Strukturierung religiöser wie profaner Erfahrung unabdingbar. Am Beispiel von Elementen der Kirchenerkundung wie erlebnispädagogischer Arrangements sollen Möglichkeiten erfahrungsbezogenen Lernens für den Religionsunterricht am Fachgymnasium erprobt und kritisch reflektiert werden, um sie für die Unterrichtspraxis fruchtbar machen zu können.

Der Kurs setzt die in 2000 begonnene Kursfolge fort.

„Erzähl mir von Gott“

- Religionsunterricht in der Fachschule für Sozialpädagogik -

NLI-Nr. 01.18.77

Für Lehrerinnen und Lehrer an Fachschulen bzw. Berufsfachschulen für Sozialpädagogik; Leiterinnen/Leiter von entsprechenden Fachgruppen/Fachkonferenzen; Schulpastorinnen/Schulpastoren, die in entsprechenden Schulformen unterrichten.

30. April bis 2. Mai 2001

Leitung: Evelyn Schneider, Martin Kusell

Religionspädagogik in sozialpädagogischen Bildungsgängen will Schülerinnen und Schüler zu Orientierung und Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen anleiten. Sie sollen zugleich auf ihre religionspädagogischen Aufgaben im erzieherischen Bereich vorbereitet werden. Aus dieser doppelten Zielsetzung ergibt sich das besondere Profil des Religionsunterrichts in der FSP.

Der Kurs bietet die Gelegenheit, in ausgewählten Themenfeldern Unterrichtsbausteine im Sinne dieser Profilierung zu erarbeiten.

RELIGIONSUNTERRICHT IN GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN

Das Kreuz mit den Jungen

Zur Geschlechter-Problematik im Religionsunterricht (Ferienkurs)

NLI-Nr. 01.14.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen Religionsunterricht an HS,RS.GS,OS und Gymnasien erteilen

2. bis 4. April 2001

Leitung: Diemar Peter, Dr. Michael Wermke

„Benachteiligte Mädchen“ – „Bevorzugte Jungen“ mit dieser – freilich stark vereinfachten – Zuschreibung wurde jahrelang die Geschlechter-Problematik diskutiert. Auffallend ist, dass sich Jungen nicht zuletzt im Religionsunterricht wesentlich eher verhaltensauffällig zeigen als Mädchen, dass der Anteil der Jungen z.B. bei den Gymnasialempfehlungen nach der Orientierungsstufe oder bei den qualifizierten Schulabschlüssen am Ende der Sek. I und Sek. II rückläufig ist.

Werden die Schule und der Unterricht den Jungen nicht mehr gerecht? Brauchen Jungen männliche Identifikationsfiguren oder gar jungenspezifische Unterrichtsthemen? Wie kann ein Religionsunterricht, der Mädchen wie auch Jungen gerecht zu werden versucht, aussehen?

In dem Kurs soll der derzeitige Forschungsstand zum Geschlechter-Verhältnis vorgestellt, diskutiert und hinsichtlich der religionspädagogischen Praxis an der Orientierungsstufe und der Sek. I reflektiert werden.

„Kirchenerkundung und Erlebnispädagogik“

- Methodenbausteine für den Religionsunterricht im Fachgymnasium –

NLI-Nr. 01.16.29

Für Leiterinnen/Leiter von Fachgruppen/Fachkonferenzen, FachleiterInnen für ev. Religionsunterricht im Fachgymnasium; LehrerInnen, die Fachgymnasien ev. Religionsunterricht erteilen bzw. erteilen wollen; SchulpastorInnen

Termin: 17. bis 19. April 2001

Leitung: Dr. Michael Wermke, Evelyn Schneider, Ruth Görmandt, Kirchenpädagogin

Ohne Erfahrungsorientierung kann der Religionsunterricht im Fachgymnasium nicht bestehen. Dabei ist jedoch die methodische Strukturierung religiöser wie profaner Erfahrung unabdingbar. Am Beispiel von Elementen der Kirchenerkundung wie erlebnispädagogischer Arrangements sollen Möglichkeiten erfahrungsbezogenen Lernens für den Religionsunterricht am Fachgymnasium

erprobt und kritisch reflektiert werden, um sie für die Unterrichtspraxis fruchtbar machen zu können.

Der Kurs setzt die in 2000 begonnene Kursfolge fort.

Zum Profil des Religionsunterrichts in den Gesamtschulen

NLI-Nr. 01.18.31

Für Fachobleute, die das Fach ev. Religion und Werte und Normen an den niedersächsischen Gesamtschulen unterrichten

2. bis 4. Mai 2001

Leitung: Wilhelm Behrendt, Fachmoderator

Die Diskussion um die konfessionelle Kooperation, Reaktionen auf Anträge zum Organisationserlass, das Modell „Religion im Stammgruppenverband“, die öffentliche Leistungsdiskussion und die ersten Erfahrungen mit den mündlichen Prüfungen im 10. Schuljahr, das alles ist Anlass genug, sich erneut über das Profil des Religionsunterrichts in den Gesamtschulen zu verständigen, Erfahrungen auszutauschen und konkrete Beispiele gelungenen Unterrichts auf den Tisch zu legen, fächerübergreifende Projekte eingeschlossen.

Die Summe Aller ist mehr als die Addition ihrer Einzelelemente – Die Interessen des Faches Religion an der Schule vertreten‘

NLI-Nr. 01.19.29

Der Kurs wendet sich an die Leiterinnen und Leiter der Fachkonferenzen Religion an Gymnasien und Fachgymnasien

Termin: 10. bis 12. Mai 2001

Leitung: Dr. Michael Wermke

RSD'n Anita Schröder-Klein, Bez.-Reg. Lüneburg

Friedel John, Dipl. Sozialpädagogin, Personal- und Organisationsberater

Fachkonferenzleiterinnen und –leiter stehen vor einer doppelten Herausforderung: Einerseits gilt es, die unterschiedlichen Charismen der einzelnen Kolleginnen und Kollegen zusammenzuführen und ein Team zu bilden. Andererseits müssen die Belange des Faches Religion z.B. in Gesamtkonferenzen zustimmungsfähig eingebracht und zuweilen gegen widerstrebende Interessenlagen durchgesetzt werden.

Mit Methoden der Personal- und Organisationsentwicklung sollen Strategien entwickelt werden, die zur Weiterentwicklung der Teamfähigkeit und zur Erhöhung der Zuhörer- und Teilnehmerakzeptanz beitragen.

In dem Kurs sollen u.a.

- Phasen der Teamentwicklung und Konfliktbewältigung,
- Techniken der konstruktiven Teamarbeit,
- zielgruppenorientierte Moderationstechniken,
- und Methoden für die Ergebnissicherung und den positiven Besprechungsabschluss vorgestellt und erprobt werden.

Religionsunterricht in der Vorstufe

NLI-Nr. 01.25.29

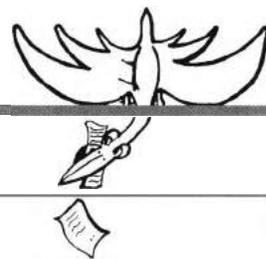
Für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen RU an GYM, IGS und KGS erteilen

Termin: 21. bis 23. Juni 2001

Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki, StD, Fachberater
Rudolf Tammes, StD, Fachleiter

„Aufbauend auf den Inhalten und Arbeitsweisen des Sekundarbereichs I betont der Unterricht in der Vorstufe die Wiederholung und Festigung des Gelernten und führt neue Stoffe und Methoden zur Vorbereitung auf die Kursstufe ein.“
Aufbauend auf... Wiederholung und Festigung des Gelernten – so schön liest es sich in den (geltenden) Rahmenrichtlinien unseres Faches von 1985. Dass es

Aus dem Schnabel gefallen



„Gut oder schlecht machen freilich Bücher nicht“, sagt Jean Paul, „besser oder schlechter machen sie aber doch!“ Daß dies wahr ist, hast du wohl selbst schon erfahren. Wie fühlst du dein Herz brennen, wenn du ein gutes Buch liest! Die verborgensten Tiefen deiner Seele werden erschüttert, die edelsten Entschlüsse, die reinsten Empfindungen werden angeregt, dein ganzes Wesen wird gehoben. Ließt du dagegen ein Buch, das unpaffend für dein Alter oder überhaupt für

jedes Alter ist, wie anders ist dir dabei zu Mute! Du fühlst dich unbehaglich, beklommen, beschämt vor dir selbst. In fieberhafter Eile strebst du dem Ende zu, nicht nur, um den Inhalt möglichst schnell aufzunehmen, sondern auch um die tadelnde Stimme in deinem Innern nicht mehr zu hören. Das Gefühl der Selbsterniedrigung, mit dem du ein solches Buch weglegst, erweckt in dir nur Ekel und Grauen.

aus U. Kanneleit „fürs Leben“, 1904

so einfach nicht ist, wissen Religionslehrerinnen und Religionslehrer nur zu gut: Die oft sehr fragmentarischen, "abgebrochenen" Lerngeschichten unserer SchülerInnen und die "Quereinsteiger" aus anderen Schulformen führen zu äußerst heterogenen Lerngruppen und zu entsprechenden Problemen.

Zwar ist der Schwung, mit dem viele SchülerInnen in diese Schulphase gehen, und ihre neue Bereitschaft, sich auch auf anspruchsvolle, schwierige Fragestellungen einzulassen, eine große Chance. Dennoch stellt es an die Lehrkräfte hohe Anforderungen, trotz der oft dürftigen Grundlagen dennoch einen gemeinsamen Bestand von fachspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten zu erarbeiten und in die vier Lernfelder des Faches einzuführen.

Wie man mit alten und den neuen Problemen und Aufgaben der Vorstufe umgeht, dafür wollen wir in diesem Kurs *praktische Hilfen* erarbeiten. Ausgehend vom gegenwärtigen Bild der Jugendlichen werden wir religionspädagogische und vor allem *konkrete unterrichtspraktische Konsequenzen* für unseren Religionsunterricht in der Vorstufe ziehen.

FORTBILDUNG FÜR FACHBERATER/INNEN

Religionsunterricht und Schulprogrammentwicklung

NLI-Nr. 01.20.29

Für Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierung Lüneburg

14. bis 16. Mai 2001

Leitung: Dr. Gerald Kruhoffer, Lena Kuhl

Die für die nächste Zeit aktuelle Schulprogrammentwicklung stellt für das Fach Religion eine besondere Herausforderung dar: Welchen Stellenwert hat der Religionsunterricht in der Schulprogrammentwicklung? Welche Bedeutung kann Religion für das Schulleben gewinnen? Es geht darum, diese grundlegenden Fragen zu bedenken, sich über den gegenwärtigen Stand der Diskussion sowie bereits vorliegende Konzepte zu informieren und Beiträge zu erarbeiten, die an den einzelnen Schulen eingebracht werden können.

VIKARIATSKURSE

Leitung: Bernd Abesser

Ab Kurs 60 erfolgt die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare nach einem neuen Modell, dessen vorrangiges Kennzeichen ein das Gemeindevikariat begleitendes Schulpraktikum ist, das sich über einen Zeitraum von mehreren Monaten erstreckt. Darüber hinaus soll durch veränderte Kursplanungen die vielfältige Gestalt der Konfirmandenarbeit stärker berücksichtigt werden. Die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare umfasst neben dem Schulpraktikum drei Lehrgänge.

Lehrgang I bietet eine Einführung in die religionspädagogische Arbeit anhand ausgewählter Felder im Bereich der Kirchengemeinde. Besonders in den Blick genommen werden dabei der Elementarbereich (Kindergarten) und die Konfirmandenarbeit. Erstes Kennenlernen von Unterrichtsmethoden und Einführung in die Unterrichtsplanung dienen dem Einstieg in die eigene Praxis.

Lehrgang II führt in Theorie und Praxis der schulischen Religionspädagogik ein. Fragen nach der Begründung und den Zielen schulischen Religionsunterrichts werden bedacht. Methodisch und in Anleitung zur Erarbeitung eigener Unterrichtsentwürfe wird auf das Schulpraktikum und eigenes Unterrichten vorbereitet.

Lehrgang III thematisiert auf der Basis der in der Schule gemachten Erfahrungen die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden und vertieft die Fragestellungen nach Zielen und Gestaltungen religionspädagogischen Handelns.

59/3 Predigerseminar

Loccum/Hermansburg

02. bis 06.04.01

KONFIRMANDENARBEIT

Religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen /Diakone

Seit Juli 1999 bietet das RPI eine religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung zum Berater/ zur Beraterin in den Kirchenkreis für die Konfirmandenarbeit an. Sie verbindet zwei Intentionen miteinander:

- die Vertiefung religionspädagogischer Kenntnisse und
- die Vermittlung supervisorischer Grundkompetenzen,
- um die mit der Konfirmandenarbeit vor Ort befassten Haupt- und Ehrenamtlichen beraten zu können
 - in konzeptionellen Fragen des KU
 - in methodisch-didaktischer Hinsicht
 - bei schwierigen Gruppenkonstellationen, Störungen oder seelsorgerlichen Begleitungen Jugendlicher
 - bei der Klärung der eigenen Rolle im Unterrichtsgeschehen.

Ziel ist es, durch qualifizierte Beratung vor Ort möglichst kreativ mit Neuorientierungen, Veränderungswünschen oder Problemen umgehen zu können und damit die Freude an diesem (manchmal auch ungeliebten) Arbeitsfeld zu erhöhen. Möglichst jeder Kirchenkreis sollte nach dem Willen der Synode einen/ eine Beauftragte/n für dieses Arbeitsfeld haben.

Die Weiterbildung untergliedert sich in insgesamt acht Kurse mit verschiedenen thematischen Schwerpunktsetzungen. Sie beginnt nun im zweiten Durchgang im Juni 2000 und endet im Mai 2001.

Weitere Informationen im RPI erhältlich.

Weiterbildungskurs 2001

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Teil II (6)

26. Februar bis 1. März 2001

Leitung Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Teil II (7)

25. bis 27. April 2001

Leitung Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Teil II (8)(Abschluss)

14. bis 18. Mai 2001

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Weiterbildungskurs Durchgang III: Neuer Kurs

Bewerbung bis zum 31.01.2001

Teil III (1)

11. bis 15. Juni 2001

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren und für ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

geschlossene Teilnehmergruppe:

Kurs V: 19. bis 21. Februar 2001

Kurs VI: 6. bis 8. Juni 2001

Anmeldungen für Kurs I und II einer neuen Weiterbildungsgruppe bis zum 31.04.2001

Kurs I: 17. bis 19. September 2001

Kurs II: 12. bis 14. November 2001

Leitung: Carsten Mork

Im biblischen Rollenspiel/Bibliodrama wird ein kreativer Gestaltungsraum von und für Religion eröffnet, in dem es sowohl um die Tradierung religiösen Wissens als auch um die Aneignung der christlichen Botschaft für das eigene Leben geht. Ziel dieser auf ein Jahr angelegten Weiterbildung in sechs Kursblöcken ist es, diesen erlebnis- und handlungsorientierten Ansatz einer Bibelarbeit im gemeindepädagogischen Arbeitsfeld und speziell in der Konfirmandenarbeit anzuwenden. Eigene Spielerfahrungen, Planung und Leitung eines Spielprozesses sowie kollegiale Beratung und Supervision der eigenen Praxis des Biblischen Rollenspiels in der Konfirmandenarbeit sind feste Bestandteile dieser Kursreihe.

Das Landesjugendpfarramt im Bildungswerk der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg

sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt

eine/n Mitarbeiterin/Mitarbeiter

für die schulbezogene Jugendarbeit.

Erwartet wird eine diakonische, pädagogische und/oder theologische Qualifikation. Es handelt sich bei dieser Stelle um eine Projektstelle, die auf 4 Jahre begrenzt ist.

Aufgabenschwerpunkte sind:

- die Erarbeitung einer zeitgemäßen Konzeption für den schulischen Bereich evangelischer Jugendarbeit,
- die Entwicklung und Durchführung exemplarischer Projekte in Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendarbeit und Schulen,
- die Aus- und Fortbildung der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen für diesen Arbeitsbereich,
- die inhaltliche und organisatorische Geschäftsführung der entsprechenden Arbeitskreise.

Von den Bewerberinnen/den Bewerbern wird erwartet, dass sie

- die o. g. Aufgaben konzeptionell und kommunikativ erarbeiten,
- in der Lage sind, das Projekt und die eigene Arbeit kontinuierlich auszuwerten,
- praktizierende Mitglieder der Evangelischen Kirche sind.

Die Stelle umfasst 75 % einer Vollzeitstelle und wird nach den Richtlinien des kirchlichen Dienstes vergütet.

Die Stelle ist in Abhängigkeit von der vorliegenden Behinderung auch schwerbehinderteneeignet.

Bewerbungsunterlagen – bestehend aus Lebenslauf mit Lichtbild, beglaubigten Zeugnissen, Tätigkeitsnachweisen und ein pfarramtlichen Zeugnis – sind bis zum 15. März 2001 zu richten an

Oberkirchenrat der Ev.-Luth. Kirche in Oldenburg
Landesjugendpfarrer K. Peuster
Haareneschstr. 58, 26121 Oldenburg

Auskünfte erteilt Herr Peuster, Tel. Nr. 0441/7701-400

**Poster
die Zeitzeichen
sind ...**

zu Hause und im Büro,
im Klassenzimmer und
über dem Krankenbett,
im Tagungshaus, im
Schalterraum, zu Beginn
einer Gesprächsrunde –
und wo immer Sie Zeit-
Zeichen setzen möchten,
hier und heute.

**... sie wirken in
Wort und Bild**



**WOHNZIMMER-
GESPRÄCHE DES
GLAUBENS**

können Anregung und Hilfestellung geben. Kein systematischer Grundkurs in Theologie, sondern gezielte Denk- und Gesprächsanstöße, die an unserer Alltagserfahrung anknüpfen. Bisher sind folgende vier Arbeitsmappen erschienen:



**VERLAG DER
ACTION
365**

Christliche Öffentlichkeitsarbeit
Kennedyallee 111a · 60596 Frankfurt/Main
Tel. 0 69-68 09 12-33 · Fax 0 69-68 09 12-12
eMail: verlag@action365.de

Station in Bergen-Belsen

Begehung eines Erinnerungsortes mit Jugendlichen im Konfirmandenalter
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

2. bis 4. Mai 2001

Leitung: Klaus Kobs, Carsten Mork

Ort: Anne-Frank-Haus, Oldau bei Bergen-Belsen

Zu Schritten gegen Tritte gehört die Erinnerung an die eigene Geschichte mit dazu. Dabei sind Geschichte und Tradition als Konstrukte des kulturellen Gedächtnisses zu deuten, die je nach den Bedürfnissen der entsprechenden Erinnerungsgemeinschaft organisiert und damit erinnert werden. Gemeinschaften stiften sich ihre Identitäten durch Erinnerung. Welchen Sinn macht es dann, in Bergen-Belsen Station zu machen? Was können Jugendliche im Konfirmandenalter auf der Gedenkstätte Bergen-Belsen für ihren persönlichen Lebensweg in Gesellschaft und Christlicher Religion (er)finden?

Auf erlebnis- und handlungsorientierten Wegen wird in diesem Kurs Bergen-Belsen als wichtiger Erinnerungsort erschlossen, Gestaltungsvorschläge für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden erprobt und reflektiert.

KU-Kongress für den Kirchenkreis Emsland-Bentheim

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

6. Juni 2001

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

13. Treffpunkt Konfirmandenunterricht

Beten lernen in der Konfirmandenzeit

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

28. bis 29. Mai 2001

Leitung: Carsten Mork

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNGEN

Meditatives Tanzen in Kirche, Schule und Gemeinde

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen.

17. bis 18. März 2001

ab 10.00 Uhr

Leitung: Silke Deyda, Ulrike Pagel-Hollenbach

Der Tanz als Gebet gehört zur jüdisch-christlichen Tradition. Viele Psalmen wurden gesungen und getanzt. Auch in der frühen Christenheit war der Sakral-tanz bekannt.

In unserer Zeit leiden viele Menschen an der Erstarrtheit des kirchlichen Lebens und suchen die Lebendigkeit ihrer Religiosität in kirchenfernen Zusammenhängen.

Teilnehmer und Teilnehmerinnen dieser Fortbildungsreihe können das meditative Tanzen kennenlernen, einüben und in seiner religiösen Bedeutung verstehen lernen. Damit soll eine Grundlage geschaffen werden, meditative Tanzen in Kirche und Schule selbst anzuleiten.

Medienbörse Sekundarbereich II

NLI-Nr. 01.09.29

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich II, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

1. bis 3. März 2001

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach

Sigrid Gabel (Medienzentrale Hannover)

Inhalt siehe schulform- und bereichsübergreifende Veranstaltungen.

Medienbörse Sekundarbereich I

NLI-Nr. 01.18.30

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

3. bis 5. Mai 2001

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach,

Inhalt siehe schulform- und bereichsübergreifende Veranstaltungen.

Kreative Woche – "Da nahm Mirjam ...eine Pauke in ihre Hand..."

(Ex.15,20) (Ferienkurs)

NLI-Nr. 01.26.29

Für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

27. Juni bis 1. Juli 2001

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach/Kord Lampe

Inhalt siehe schulform- und bereichsübergreifende Veranstaltungen.

SCHULE UND GEMEINDE

Konferenz der Kirchlichen Regionalbeauftragten

27. März 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Neuerscheinungen aus dem RPI



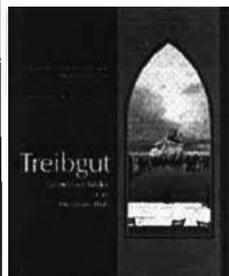
DM 16,-



DM 16,-

SCHNELL + STEINER

Herausgegeben von Hasso von Poser und Groß-Naedlitz im Auftrag des Landeskirchenamtes der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers



Dietrich Diederichs-Gottschalk/Jürgen M. Schipper/Lothar Teckemeyer
Treibgut
Grund-lose Bilder von Hermann Buß

In den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts schuf der Maler Hermann Buß im Bereich der Hannoverischen Landeskirche drei Altarwerke, die den Künstler einer breiten Öffentlichkeit bekannt gemacht haben. Der vorliegende Band zeichnet unterschiedliche Perspektiven nach, die sich zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Werken verdichtet haben: Beiträge zur theologischen Dimension, zur spannungsreichen Wahrnehmung der bildenden Kunst der Gegenwart in Kirchen werden durch Beiträge zu religionspädagogischen und kunsttheoretischen Aspekten ergänzt.

1. Aufl. 2001 m. 128 Seiten, 68 Farbabb.,
21,5 x 26 cm, Leinen mit Schutzumschlag
ISBN 3-7954-1328-1
DM 39,80/ ÖS 291,-/ SFr 37,-

NEUERSCHEINUNG



Reimar Zeller
Prediger des Evangeliums
Erben der Reformation im Spiegel der Kunst

aus der Reihe
„Adiaphora“

Dieser Band zeigt die Entwicklung, Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Predigerbildnissen des 16.-20. Jahrhunderts auf: Von Martin Luther bis Dietrich Bonhoeffer, von Calvin bis Martin Luther King reicht die Bandbreite. Dabei beschränkt sich der Blick nicht nur auf Europa, sondern auch Nordamerika mit seinen Sektierern, Independenten, der Indianermision und der Black-People-Bewegung sowie die Missionsländer in Afrika und Asien werden berücksichtigt.

Hier kommt der (kirchen-)geschichtlich interessierte Leser genauso auf seine Kosten wie der Kunstliebhaber, der Theologe ebenso wie der Laie.

1. Aufl. 1998 m. 168 Seiten, 90 Farbabb.,
93 s/w-Abb., 21 x 28 cm, Leinen mit Schutzumschlag
ISBN 3-7954-1154-8
DM 78,-/ ÖS 569,-/ SFr 71,-

Ideal für den religionspädagogischen Unterricht



Bestellung

Ich/wir bestelle(n) gegen Rechnung und portofreie Zusendung

Exemplar(e) **Treibgut**
Grund-lose Bilder von Hermann Buß
ISBN 3-7954-1328-1
DM 39,80/ ÖS 291,-/ SFr 37,-

Exemplar(e) **Prediger des Evangeliums**
Erben der Reformation im Spiegel der Kunst
ISBN 3-7954-1154-8
DM 78,-/ ÖS 569,-/ SFr 71,-

Name: _____

Straße: _____

PLZ/Ort: _____

Unterschrift: _____

Verlag Schnell & Steiner
Leibnizstraße 13
93055 Regensburg
Telefon: (09 41) 7 87 85-26
Telefax: (09 41) 7 87 85-16
E-Mail: susvertrieb@t-online.de



H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Ein neuer didaktischer Ansatz für einen zeitgemäßen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I

Die konsequente Umsetzung
der religionspädagogischen
Gesamtkonzeption
von **Peter Biehl!**



Jetzt in
Niedersachsen genehmigt!

Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus (Hg.) **Religion entdecken – verstehen – gestalten** 5./6. Schuljahr

Erarbeitet von Sigrud Baden-Schirmer, Ursula Kirstein, Maren Köhler und Birgit Rump. 2000. 224 Seiten durchgehend farbig illustriert, kart. DM 28,95 / öS 211,- / SFr 27,- ISBN 3-525-77557-1

Religion entdecken – verstehen – gestalten integriert wichtige konzeptionelle Erkenntnisse der neueren Religionsdidaktik und stellt Verknüpfungen her zwischen traditionserschließenden, problemorientierten und symboldidaktischen Strukturen. Die didaktischen Grundentscheidungen setzen folgende Kriterien um:

Religion entdecken:

Eine „Religion zu haben“ ist für Schülerinnen und Schüler heute keine Selbstverständlichkeit mehr. Im Religionsunterricht geht es darum, diese vielfach fremd gewordene Religion und ihre Tradition neu oder wieder zu entdecken: in Phänomenen und

Problemen der eigenen Lebens- und Alltagswelt sowie im Fremden und Unbekannten.

Überlieferungen, Texte, Bilder und Symbole der christlichen Kirchen und der Nachbarschaftsreligionen bieten Anlässe zur Wahrnehmung von Religionen. In diesem Kontext ökumenischen und interreligiösen Lernens kommen andere Religionen durchgehend selbst zu Wort.

Religion verstehen:

Das sorgfältig ausgewählte und erprobte Materialangebot schafft Lernsituationen, die auf eine wachsende Kompetenz im Verständnis religiöser Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen hinzielen und solides religiöses Wissen vermitteln. Neben der Erschließung der biblischen Tradition wird auch ein erstes Verstehen der Nachbarschaftsreligionen angebahnt. Dies ermöglicht das Gespräch über den religiösen Wahrheitsanspruch.

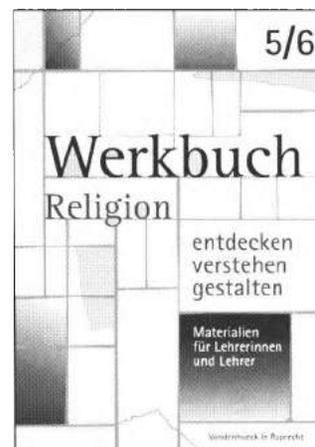
Religion gestalten:

Religion wird erfahrbar im gestalteten Umgang mit ihren Traditionen, Liedern, Symbolen und Ritualen. Die Arbeitsvorschläge verbinden analytische, kreative sowie handlungs- und produktionsorientierte Verfahren. Neben kognitiven werden so auch emotionale und soziale Lernerfahrungen ermöglicht. Diese Verschränkung schafft einen Experimentierraum, in dem Schülerinnen und Schüler eigene religiöse Sprach- und Ausdrucksformen erproben und entwickeln können.

Schülerbände und Werkbücher für das 7./8. Schuljahr, 9./10. Schuljahr und 11. Schuljahr sind in Vorbereitung.

Weitere Informationen:

Vandenhoeck & Ruprecht, Schulbuch Religion, 37070 Göttingen
Tel.: 0551/6959-24 - Fax: 0551/6959-15
E-Mail: info@vandenhoeck-ruprecht.de
Internet: <http://www.vandenhoeck-ruprecht.de>



Werkbuch **Religion entdecken – verstehen – gestalten** 5./6. Schuljahr

Materialien für Lehrerinnen und Lehrer
Erarbeitet von Sigrud Baden-Schirmer, Ursula Kirstein, Maren Köhler und Birgit Rump. 2000. 192 Seiten mit zahlr. Abbildungen, kart. DM 32,85 / öS 240,- / SFr 30,60 ISBN 3-525-61477-2

Das Werkbuch für die Hand des Lehrers / der Lehrerin führt in die didaktisch-methodische Gesamtkonzeption des Unterrichtswerks ein und bietet zu jedem Einzelkapitel

- Theologische und didaktische Einführung ins Thema
- Intentionen des Kapitels
- Erläuterungen zu den Materialien des Schülerbandes
- variabel einsetzbare Unterrichtsideen
- Tafelbilder, Arbeitsblätter, Zusatzmaterialien (z.T. als Kopiervorlage)
- Literatur- und Medienempfehlungen

V&R
Vandenhoeck
& Ruprecht