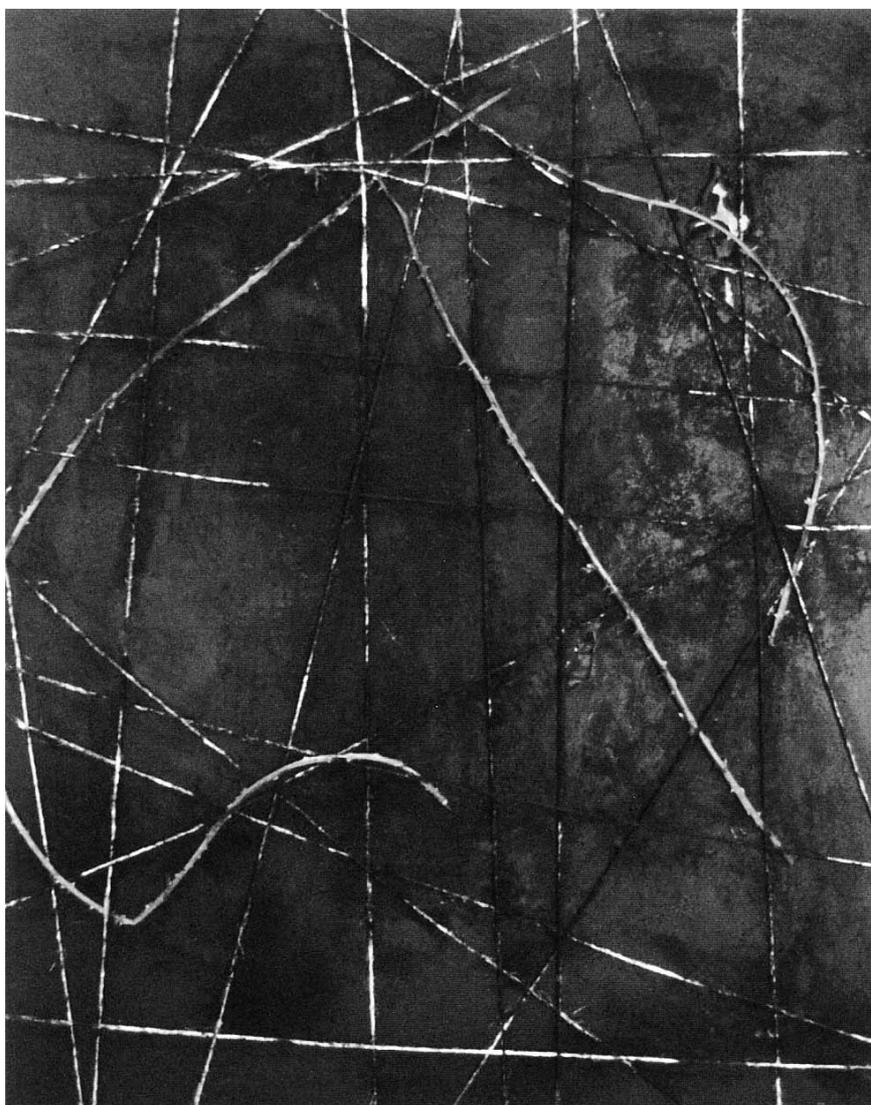


Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



1/07

Ist Diakonie lehrbar?

**Erwartungen und
Handlungsfelder im
Schnittpunkt von
Kirche und Schule**

**Evangelisches Pilgern –
pro und contra**

**Im Bild des Senfkorns
eine hoffnungsvolle
Kraft entdecken**

**Mündliche Prüfungen
im Fach Evangelische
Religion an Haupt-
und Realschulen**

**Ein Tag im Kloster
mit Psalm 23**

**„...damit ich mich
nach der Schule
nicht hetzen muss.“**



inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	1
	grundsätzlich	
Beate Hofmann	Ist Diakonie lehrbar?	3
Hans-Martin Lübking	Erwartungen und Handlungsfelder im Schnittpunkt von Kirche und Schule	9
	kontrovers	
Peter Zimmerling	Kleines Plädoyer für evangelisches Pilgern	15
Klaus Bröhenhorst	Ja, wo laufen sie denn? Anfragen an evangelisches Pilgern	16
	praktisch	
Bettina Kraft	Im Bild des Senfkorns eine hoffnungsvolle Kraft entdecken. Schülerinnen und Schüler einer sechsten Klasse der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen entdecken das Gleichnis vom Senfkorn	17
Dietmar Peter	Mündliche Prüfungen im Fach Evangelische Religion an Haupt- und Realschulen. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts	24
	schule und gemeinde	
Ralf Rogge und Dirk Stelter	Ein Tag im Kloster mit Psalm 23	30
Susanne Michaelsen	„...damit ich mich nach der Schule nicht hetzen muss.“ Eine Schülerbefragung zu Konfirmandenunterricht und Ganztagschule	34
	informativ	
Friedhelm Kraft	Die Vokation ist da! Vier Fragen und vier Antworten	37
Bärbel Husmann	Religion als Abiturfach – Gute Nachrichten aus Niedersachsen	37
Fritz Baltruweit	„Die Kinder des Kain“ – Kindermusical für den Grundschulbereich erschienen	39
	Die aktuelle Ausstellung im RPI	39
	Buch- und Materialbesprechungen	40
	Impressum	43
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	44
	Veranstaltungsprogramm	46
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	49



Die vom Kölner Kardinal Meisner vorgelegte „Richtlinie zu multireligiösen Feiern in Schulen“ hat nicht nur in Nordrhein-Westfalen eine heftige Debatte über das katholische Verbot multireligiöser Feiern mit Kindern und Jugendlichen ausgelöst. Nun sind Verbote bekanntlich ein wenig geeignetes Instrument zur Klärung strittiger und brennender Fragen. In der Sache jedoch scheinen, folgt man den ersten Stellungnahmen, die katholische und die evangelische Position gar nicht so weit auseinander zu liegen. Jedoch ist die vorgetragene Semantik mehr als nur verwirrend.

Zur Klarstellung: Interreligiöses Lernen ist angesichts religiöser Vielfalt eine zentrale Aufgabe religiöser Bildung. Zum Dialog unter den Religionen gibt es keine Alternative. Die Befähigung zum Dialog, die Förderung des Wahrnehmens und Achtens anderer religiöser Überzeugungen hat bereits in der vorschulischen Erziehung ihren Platz. Wie steht es dabei mit gemeinsamen Feiern? Eine interreligiöse Feier, wo Christen und Muslime gemeinsam beten und Unterschiede zwischen den Religionen keine Bedeutung haben, kann aus evangelischer Sicht ebenfalls nur abgelehnt werden. Anders verhält es sich mit der multireligiösen Feier. Multireligiöse Feiern in der Schule können einen Beitrag zum Zusammenleben und ernsthaften Verstehenlernen des anderen leisten, wenn gewährleistet ist, dass religiöse Elemente aus verschiedenen Religionen ohne Vermischung und gegenseitiger Vereinnahmung nebeneinander gestellt werden. In diesem Sinne hat die jüngste Ratserklärung „Klarheit und gute Nachbarschaft“ ausdrücklich festgestellt, dass das „multireligiöse“ Gebet von Christen und Muslimen „nebeneinander bzw. nacheinander“ mög-

lich ist. Die didaktischen Herausforderungen eines bildenden Umganges mit Gebeten und Gebetshaltungen in multireligiösen Kontexten sind unverkennbar. Aber: Es ist gerade Aufgabe der Schule, die Fähigkeit zur eigenen Positionierung mit der Anerkennung des Fremden zu verbinden. Daher helfen Verbote nicht weiter, Unterscheidungen und der produktive Umgang mit Differenzen sind gefragt. Die Hannoversche Landeskirche wird im April eine Handreichung zum Thema „Gottesdienste und religiöse Feiern im multireligiösen Schulkontext“ herausgeben, die dazu einen Beitrag leistet.

Schulgottesdienste sind ein wichtiges Handlungsfeld im Schnittpunkt von Kirche und Schule, sie sind „ein elementarer Teil einer guten Schulkultur“. Der Beitrag von Hans-Martin Lübking beleuchtet die „neuen“ Kooperationsfelder zwischen Schule und Kirche und arbeitet das Verbindende der „zwei Welten“ Schule und Kirche heraus. Beate Hoffmann öffnet in ihrem Beitrag Schule ebenso für außerschulische Handlungsfelder, indem das Lernfeld Diakonie für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht wird. Die Chancen und Schwierigkeiten diakonischen Lernens im Sinne „subjektorientierter, selbstreflexiver Bildung“ werden herausgearbeitet und Grundsätze diakonischen Lernens – „Diakonie ist nicht lehrbar, aber lernbar!“ – bestimmt.

Eine Bemerkung in eigener Sache: Ich danke allen Spenderinnen und Spendern für die Beiträge zur Finanzierung des Pelikans. Mit Ihren Spenden kann rund ein Viertel der Kosten des Pelikans refinanziert werden. Die Spendenbescheinigungen werden in den nächsten Wochen verschickt.

Ihr

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Dr. F. Kraft". The signature is fluid and cursive.

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Britta Eisen, *Durch das Kreuz ins Leben*, 2005

Beate Hofmann

*Ist Diakonie lehrbar?*¹

Um das Lernfeld Diakonie für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen, gehe ich einen Dreischritt: Zuerst beschreibe ich das Feld Diakonie mit seiner biblischen Verankerung, seiner Geschichte und seinen heutigen Erscheinungsformen und Kernfragen. Dann untersuche ich die Zielgruppe junge Menschen und ihre Interessen am oder Widerstände zum Thema, um schließlich zu erkunden, was für Jugendliche in der Diakonie lernbar sein könnte.

Was ist Diakonie?

„Diakonie“ ist ein schillernder Begriff und ein hochkomplexes Feld: Denn Diakonie

- ist die soziale Arbeit der Kirche, aber auch gestalteter christlicher Glaube einzelner,
- ist praktizierte Nächstenliebe und freier Wohlfahrtsverband in einem subsidiär organisierten Sozialstaat,
- ist einer der größten Arbeitgeber (450.000 Beschäftigte in über 27.000 Einrichtungen)² und Einsatzfeld für viele Ehrenamtliche (ebenfalls fast 400.000),
- ist in ihrer Arbeit Spiegel der sozialen Situation unserer Gesellschaft und Bewährungsfeld für bioethische Fragen, weil sie mit den Grenzen unseres Lebens konfrontiert,
- ist für die einen Leben in seiner ganzen Fülle und für die anderen als gesunde, wohlhabende, junge Menschen scheinbar irrelevant,
- ist für die einen eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens und für andere fast überflüssig.

Diakonie ist als eine Dimension kirchlichen und christlichen Handelns im christlichen Glauben verankert und hat biblische Wurzeln.

Diakonie biblisch

Schon in der Hebräischen Bibel ist die Fürsorge für Arme und der Schutz für Fremde ein Maßstab für den rechten Gottesglauben und Gegenstand zahlreicher Gesetze. Entsprechend scharf kritisieren die Propheten die Missachtung dieser Gesetze.³ Im Neuen Testament wird diese Linie aufgenommen und radikalisiert. In der Magna Charta der Diakonie in Mt 25, 31-46 werden nicht nur die sieben Werke der Barmherzigkeit beschrieben, sondern Jesus identifiziert Nächsten- mit Gottesliebe: „Was ihr getan habt einem von diesen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan.“ (Mt 25, 40). Die Mustergeschichte diakonischen Handelns, der barmherzige Samariter in Lk 10, zeigt, dass es bei Nächstenliebe nicht um feste Regeln und Prinzipien geht, sondern um eine Lebenshaltung: Nehme ich wahr, wem ich jetzt Nächster werden kann und soll? Hab ich ein offenes Auge für die Nöte meiner Mitmenschen? Auch Paulus nimmt die enge Verbindung von Gottes- und Menschenliebe auf und statuiert mit seiner Kollekte für die arme Gemeinde in Jerusalem ein Beispiel urchristlicher Solidarität (vgl. auch Gal 6,2: Einer trage des anderen Last). In der Diakoniewissenschaft hat sich in den letzten Jahren, ausgelöst durch Forschungen des australischen Theologen John Collins⁴, eine Diskussion über die Bedeutung des Wortes „diakonein“ entwickelt. Geht es in der Apostelgeschichte

bei der Einsetzung der Diakone als den ersten christlichen Amtsträgern um die organisierte Sozialarbeit in der Urgemeinde, um Essensausgaben für Witwen und Waisen, oder geht es auch um die Verkündigung der Botschaft des christlichen Glaubens? Der erste Diakon Stefanus stirbt jedenfalls nicht für seine soziale Arbeit, sondern um seiner Predigt willen.

Trotz der zentralen Stellung der Diakonie in den ersten christlichen Gemeinden führt die Diakonie in der Wahrnehmung der Theologie und der institutionalisierten Kirche lange ein Schattendasein.

Historische Entwicklungen⁵

Alltagsdiakonie, d.h. die praktische Hilfe untereinander, gab es immer in den christlichen Gemeinden. Daneben entwickelten sich im Mittelalter vor allem die Klöster als Zentren christlicher Nächstenliebe mit eigenen Spitälern und Armenspeisungen. Lange Zeit war Wohltätigkeit eine Aufgabe der Reichen zur Gewährleistung sozialen Friedens. Als Lehnsherr oder auch als reiche Patrizier sorgten sie für eine Grundversorgung der ärmeren Bevölkerung und vermieden so soziale Unruhe.⁶ Dieser soziale Pakt zerbrach spätestens in der Industrialisierung des frühen 19. Jahrhunderts, weil die persönliche Bindung zwischen Gutsherr und Tagelöhner, zwischen Patrizier und Dienstpersonal verloren ging und die soziale Not durch die Landflucht explosionsartig wuchs. Zugleich förderte die Emanzipation des Bürgertums die *Institutionalisierung* von Hilfe: Es wurden zahlreiche Vereine gegründet, die sich die Hilfe für Arme, Kranke, verwaiste Kinder, Prostituierte, sozial gefährdete Jugendliche etc. zur Aufgabe machten. Durch die Gründung des Centralausschusses für Innere Mission durch Johann Hinrich Wichern 1848 wurde die soziale Arbeit dieser Vereine gebündelt und koordiniert. Doch sie stand neben den offiziellen Landeskirchen, die als Staatskirche Teil der staatlichen Hierarchie und Bürokratie waren und sich nicht als Anwalt sozialer Missstände verstanden.

Die große Errungenschaft des 20. Jahrhunderts, die Etablierung eines Sozialstaates mit Versicherungen gegen die soziale Not und einer umfangreichen Sozialgesetzgebung, veränderte auch den Charakter des diakonischen Engagements: Aus den Werken der Barmherzigkeit wurde eine soziale Dienstleistung, auf die im Bedarfsfall ein rechtlicher Anspruch besteht. Das führte dazu, dass Hilfe in sozialer Not zunehmend verwaltet und bürokratisiert wurde. Zugleich sorgte die *Professionalisierung* und die Etablierung einer Vielzahl sozialer Berufe (Krankenpflege, Altenpflege, Heilserziehungspflege, Heilpädagogik, Sozialarbeiter, Erzieher etc.) für eine Verdrängung ehrenamtlicher, spontaner Hilfeleistung. Dafür gab es jetzt Fachleute und geregelte Finanzierungen. In der Zeit von 1960 bis 1980 wuchsen diakonische Einrichtungen stark in ihren Angeboten und ihrer Zahl an hauptamtlich Mitarbeitenden. Gleichzeitig wuchs nach einer Phase der Annäherung in Folge des Zweiten Weltkriegs und der Nazidiktatur⁷ die Distanz zwischen verfasster Kirche und Gemeinden einerseits und Diakonie mit ihren Werken und Einrichtungen andererseits. Verstärkt wurde diese Kluft seit den 90er Jah-

ren durch eine zunehmende *Ökonomisierung* in der sozialen Arbeit. Die Öffnung dieses Feldes für den privaten Wettbewerb und die Deckelung von Pflegesätzen durch die Kostenträger angesichts ihrer leeren Kassen haben zu gravierenden Veränderungen in der diakonischen Arbeit geführt. Einerseits wurde soziale Arbeit ein Markt – aber nur auf den lukrativen Feldern wie Altenpflege und Krankenpflege. Andere Bereiche wie die Obdachlosen- oder Asylarbeit sind wirtschaftlich nicht interessant und werden daher von den privaten Anbietern gern den kirchlichen Einrichtungen überlassen. Der wachsende finanzielle Druck in den letzten Jahren hat zu einem Existenzkampf unter sozialen Einrichtungen geführt, der schon etliche diakonische Einrichtungen in die Insolvenz geführt hat. Gleichzeitig hat sich das Berufsprofil verändert: Soziale Gesinnung ist nicht mehr Voraussetzung für die Arbeit in einem sozialen Beruf. Aus dem Beruf mit christlicher Motivation und hohen Idealen wurde inzwischen ein Job am unteren Ende der Anerkennungsskala, oft schlecht bezahlt und mit hoher Fluktuation.⁸

Aus dieser Entwicklung erklärt sich auch der Widerstand vieler Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern gegen diakonische Projekte in Schulen und Gemeinden. Pflegerische Dienste für alte und behinderte Menschen werden nicht mehr als vorzügliches Lernfeld für soziale Kompetenz gesehen, sondern als „Drecksarbeit“, die nur die machen, denen keine anderen Möglichkeiten offen stehen. Gleichzeitig hat sich das Verständnis von Helfen gewandelt: Betroffenheit wird heute weitgehend über Spenden ausagiert, mit denen „die Profis“ dann sinnvoll helfen und agieren können, z.B. beim Tsunami oder bei Erdbeben. Einerseits wird so effektive Katastrophenhilfe ermöglicht, andererseits wird damit die Konfrontation mit Not aus dem eigenen Leben ausgegrenzt. Verstärkt wird dies durch die Tabuisierung von Tod und Leid in einer Gesellschaft, die sich am Jugendlichkeitsideal orientiert.

Wie reagieren die Kirchen auf diese Entwicklung?

Für manche Verantwortliche in der Kirche ist immer noch nicht ganz verständlich, warum in der Diakonie so stark „aufs Geld geschaut“ und massiv rationalisiert wird. Die oben beschriebenen Veränderungen in der sozialen Arbeit werden oft nicht in ihren Auswirkungen begriffen. Auch die Finanzierung der diakonischen Arbeit, die nur zu einem geringen Teil aus Kirchensteuermitteln und weitgehend durch Mittel aus Pflege- und Krankenversicherung sowie durch die öffentliche Hand bezahlt wird, wird nicht durchblickt. Stattdessen wird die Ökonomisierung und Säkularisierung der diakonischen Arbeit kritisiert und eine Kultur des Helfens angemahnt. Die Verantwortlichen in der Diakonie fühlen sich durch diese Kritik in ihrem Ringen um die Existenz und die Profilierung ihrer Einrichtungen oft missverstanden und allein gelassen. Erst in den letzten Jahren lassen sich hier in einigen Landeskirchen intensivere Kommunikationsprozesse zwischen Kirche und Diakonie beobachten, die die Möglichkeiten gemeindenaher Diakonie und einer engeren Kooperation zwischen Einrichtungen und Gemeinden ausloten.⁹

Dabei ist auch die Veränderung im *Ehrentamt* zu beachten. In den letzten Jahren zeigt sich hier ein Wandel weg vom traditionellen „Gebrauchtwerden“ und Helfen aus Pflicht und Verantwortung für das Gemeinwohl hin zu einem eigenständigen bürgerschaftlichen Engagement, das Spaß machen, Sinn und Qualifikation bringen und zeitlich überschaubar sein soll.¹⁰ Das fordert veränderte Einsatzbedingungen, um das weiterhin vorhandene Potenzial ehrenamtlichen Engagements für diakonische Einrichtungen zu nutzen. Darauf haben manche Diakoniewerke schneller reagiert als viele Kirchengemeinden.

Folgen für die diakonische Arbeit: Die Debatte ums Profil

Die beschriebenen ökonomischen Entwicklungen haben die Arbeit in der Diakonie massiv verändert. Aus dem Hausvater bzw. Anstaltsleiter wurde der Diakoniamanager, der einen christlichen Sozialkonzern mit mehreren tausend Mitarbeitenden wie ein mittelständisches Unternehmen führen muss. Aus dem Amt der Diakonisse, die als Inbegriff eines frommen, guten Menschen und einer fleißigen, unbegrenzt und überall einsetzbaren Mitarbeiterin galt, wurde eine Fülle sozialer Berufe, in denen christliche Motivation nicht mehr per se abverlangt werden kann. In vielen Landeskirchen, vor allem in Ostdeutschland, ist die Kirchenmitgliedschaft als Basis für eine Arbeitsstelle in der Diakonie nicht mehr Voraussetzung. Das bedeutet: *Soziales Handeln und christliche Motivation sind nicht mehr zwangsläufig miteinander verbunden*. Es gibt auch zahlreiche private Träger, die rein aus humanitären oder auch nur aus ökonomischen Gründen arbeiten.¹¹ Damit ist die Diakonie – zusammen mit der Caritas als katholischem Pendant mit ähnlichen Nöten – nicht mehr einzigartig, sondern ein Anbieter unter vielen.

Durch den Wettbewerb mit anderen Anbietern ist die Diakonie in den letzten Jahren verstärkt gezwungen, ihr *Profil* herauszustellen. Was unterscheidet diakonische Einrichtungen von anderen? Warum sollte jemand seine alte Mutter oder seinen behinderten Bruder gerade in eine diakonische Einrichtung umsiedeln lassen? Gibt es überhaupt einen Unterschied zu anderen sozialen Einrichtungen? Ich persönlich denke, es kann ihn geben; aber dieses Urteil wird nicht überall geteilt. Deutlich ist, dass der Unterschied nicht in dem liegt, was Diakonie tut, sondern wie Diakonie es tut.¹² Diakonisches Profil zeigt sich in dem Miteinander von christlichem Glauben, professionellem Handeln und wirtschaftlichem Denken. Alle drei Dimensionen müssen in der Diakonie berücksichtigt werden, wenn diakonische Einrichtungen erkennbar und gleichzeitig lebensfähig sein wollen. Das kann manchmal zu einem ziemlichen Balanceakt werden. Dabei schlägt sich der christliche Glaube



Britta Eisen, *Auferstehung*, 2003

sowohl im Menschenbild als auch in der Atmosphäre und Unternehmenskultur der Einrichtungen nieder. Das zentrale Leitbild der Diakonie in Deutschland¹³ unterscheidet sich von den Leitbildern anderer Wohlfahrtsverbände in seiner Sicht des Menschen: nicht die Linderung sozialer Not, nicht der Kampf um Gerechtigkeit, nicht der Erhalt der sozialen Ordnung steht im Vordergrund, sondern der einzelne Mensch vor Gott als einer, der Hilfe braucht und gleichzeitig Hilfe geben kann. Damit werden Hilfsbedürftige nicht zu Objekten der Arbeit des Verbandes, sondern zu Subjekten, die in einer Gemeinschaft von Menschen stehen, die wissen, dass das Leben Grenzen hat, dass es Sonnen- und Schattenseiten gibt, die nicht ausgeblendet werden, und dass jeder Mensch sowohl etwas geben kann als auch auf andere angewiesen ist. In diesem Sinne ist diakonische Arbeit Hilfe zum aufrechten Gang und ein Beitrag zu einem Leben in Würde.

Die Achtung der Grenzen des Lebens und das Wissen um die Fragmentarität¹⁴ allen menschlichen Lebens beeinflussen medizinische und pflegerische, aber auch ökonomische Entscheidungen. Sie schlagen sich nieder in der

Sterbebegleitung oder im Umgang mit Behinderung und sie prägen auch die Rituale, die in vielen diakonischen Einrichtungen gepflegt werden. Hier ist die christliche Spiritualität eine Schatzkiste, die Erfahrungen zum Ausdruck bringen, neue Kraft geben und Rückzugsorte bieten kann. Freilich kann all das nicht mehr selbstverständlich bei Mitarbeitenden und Leitenden vorausgesetzt werden, sondern es bedarf einer intensiven Ausbildung und Förderung dieser diakonischen Kompetenz mit ihren ethischen, kommunikativen und spirituellen Aspekten.

Chancen und Schwierigkeiten diakonischen Lernens

Inwiefern ist dieses große Spektrum Diakonie geeignet, soziales Lernen einzuüben? Es sind bereits einige dem Thema inhärente Widerstände angesprochen worden, die es Jugendlichen erschweren, sich auf das Thema Diakonie einzulassen. Im Folgenden sollen dazu kurz einige psychologische und soziologische Aspekte beleuchtet werden, um dann die Konsequenzen für das soziale Lernen zu diskutieren. Folgt man den verschiedenen entwicklungspsychologischen Moralentwicklungstheorien,¹⁵ so wird deutlich, dass gerade Schülerinnen und Schüler der Oberstufe bereits in der Lage sein sollten, sich in andere Menschen hineinzuempfinden und konkretes Tun aus allgemeinen Prinzipien abzuleiten. Dabei gibt es, wie schon Carol Gilligan in den 80er Jahren gezeigt hat,¹⁶ einige geschlechtsspezifische Unterschiede, die sich einer unterschiedlichen Sozialisation verdanken: Mädchen denken eher von Beziehungen her, Jungen stärker von Prinzipien her. Das bestätigen auch jüngste jugendsoziologische Studien:¹⁷ Jungen setzen sich vermehrt für die Rechte von anderen Menschen und für ihren Sportverein ein, Mädchen machen sich im sozialen Bereich stark und kümmern sich um alte und behinderte Menschen. Das entspricht übrigens auch exakt der Geschlechterverteilung in den sozialen Berufen.

Es gibt, wie schon angesprochen, einige gesellschaftliche Erschwernisse, die Jugendliche von sozialem Engagement abhalten. Dazu gehört neben der allgemeinen Veränderung in den Motiven für das Ehrenamt auch der wachsende Existenzkampf junger Menschen. Ihr Weg in den Beruf und ihre Verortung in der Gesellschaft sind nicht mehr selbstverständlich, sondern sie müssen in allen sozialen Schichten hart und oft sehr langwierig erkämpft werden.¹⁸ Der Wunsch, mithalten zu können und sich zu beweisen, führt viele junge Menschen nicht in den sozialen Bereich, der gesellschaftlich nicht mehr mit hohem Renommee verbunden ist. Mit Sport, Fitness, Mode oder Musik lässt sich mehr „punkten“ als mit Besuchsdienst im Altersheim. Verstärkt wird dies durch das intensive Ringen um die eigene Identität, in der die Abgrenzung gegen Schwächere und „Verlierer“ vor allem bei sozial Schwächeren identitätsstärkend wirkt.¹⁹ Gerade männliche Jugendliche haben Angst, sich durch soziales Engagement als unmännlich und uncool darzustellen. Das bedeutet: *Wofür man sich engagiert, ist eine Frage des Alters, des Geschlechts und auch des sozialen Status.*

Doch zeigen soziologische Untersuchungen gleichzeitig, dass die Rede von der Ego-Generation so nicht stimmt.²⁰ Junge Leute sind nicht immun gegen soziale Fragen; nur die Art und die Begründung ihres Engagements hat sich verändert. Nach wie vor gibt es eine hohe Alltagssolidarität in der Familie und im Freundeskreis. Die Konfrontation mit Leiderfahrungen (z.B. Krankheit, Arbeitslosigkeit, Sucht, auch Essstörungen, Todesfälle) im eigenen Umkreis und entsprechende Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit wecken die Suche nach Orientierung und Sinn. Die Betroffenheit bei Kriegen und Katastrophen gerade bei jungen Menschen (Irakkrieg, Tsunami) lässt sie nach konkreten Formen sinnvollen Engagements suchen, wo sie eine direkte Wirkung ihres Tuns sehen können. Auch das politische Interesse an Gerechtigkeitsfragen ist nicht erlahmt, wie der Zustrom zu „Attac“ zeigt. Nur die Bereitschaft, sich in langen Debatten, Gremiensitzungen und Demonstrationen zu engagieren, ist deutlich gesunken. Stattdessen gehen Jugendliche lieber in ein freiwilliges soziales Jahr oder engagieren sich in Streitschlichter- oder Tutorenprogrammen in ihrer Schule.

Inwiefern ist solches Engagement mit dem Nachdenken über den christlichen Glauben verbunden? Es wurde schon deutlich, dass auch innerhalb der Diakonie die Verbindung zum christlichen Glauben nicht mehr selbstverständlich ist. Umgekehrt ist auch von theologischer Seite die Diakonie nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Das hat theologiegeschichtliche Gründe. Luther lehnte gute Werke als Heilsbedingung klar ab. Gute Werke sind eine Folge des Glaubens, keine Bedingung. Entsprechend hat sich lutherische Theologie auf Fragen des Glaubens konzentriert und Diakonie eher als Randthema behandelt. Das hat die theologische Verankerung der Diakonie nicht erleichtert, öffnet aber den Horizont für andere Zugänge.

Moral ja, aber wie?

Grundsätze diakonischen Lernens

Eine Grundbedingung sozialen Lernens ist der Verzicht auf moralischen Druck. Denn Jugendliche reagieren sehr empfindlich auf diese Form von Druck und wehren sich dagegen. Außerdem ist eine Haltung, die „durch erhobenen Zeigefinger“ zum sozialen Handeln motiviert, auch unevangelisch, weil die Werke eine Folge des Glaubens und in diesem Sinne „zweckfrei“ sind und nicht aus Angst geboren werden sollten.

Ein zweiter Grundsatz: Diakonisches Lernen zielt auf den affektiven Bereich. Entsprechend sind Lernerfolge in diesem Bereich schwer messbar und oft erst langfristig sichtbar. Eine Operationalisierung wird kaum gelingen. Aus der Lernpsychologie wissen wir, dass Verhaltensänderungen in diesem Bereich nicht durch Argumente erreicht werden, sondern durch positive Erfahrungen. Projektlernen, wie es z.B. in Niedersachsen und auch in anderen Bundesländern angestrebt ist, ist daher ein sinnvoller Weg zu Lernerfahrungen in diesem Bereich. Es nimmt einen dritten Grundsatz ernst: *Diakonie ist nicht lehrbar, aber lernbar! Und kennenlernbar.* Diakonie bietet als Lernfeld vielfältige Erfahrungen, die in Projekten angeeignet werden können.

nen im Sinne einer subjektorientierten Bildung; sie bietet durch Identifikation und Abgrenzung Stoff für die Auseinandersetzung mit der Konstruktion der individuellen Identität.

In diesem Sinn ist diakonisches Lernen eine Bildungschance im Sinne subjektorientierter, selbstreflexiver Bildung. Es umfasst soziales Bewusstsein und Wissen, Nächstenliebe, persönliche Sinnorientierung, Erfahrungen des Gebrauchtwerdens, Empathie, Toleranz, Dialogfähigkeit. Es zeigt damit eine große Nähe zum Bildungsbegriff insgesamt;²¹ das kann auch als Legitimation in der Diskussion um den Sinn diakonischen Lernens in der Schule dienen.

Was könnten sinnvolle pädagogische Elemente diakonischen Lernens sein?²² Vorbilder, die beeindruckten. Das große Interesse an Stars (Sportler, Musiker, Konzernchefs) und ihrem sozialen Engagement zeigt, dass sie auch in diesem Bereich vorbildlich wirken können.

Begegnungen mit Menschen, die in diakonischen Einrichtungen leben oder arbeiten und einen authentischen Blick auf die Diakonie ermöglichen. Hier geht es nicht darum zu glorifizieren, denn Behinderte sind nicht die besseren Menschen; aber es ist möglich zu erleben, wie Menschen mit einer Behinderung trotzdem fröhlich leben oder Altenpflegerinnen ihren Beruf aus Überzeugung ausüben und besonders Sterbebegleitung als sinnvoll erleben können. Von daher sind Projekte mit einem Compassion-Ansatz in meinen Augen ein Schritt in die richtige Richtung. Denn so lässt sich Diakonie unmittelbar erleben.

Entscheidend dabei ist eine sensible Begleitung bei der Konfrontation mit dem Gefühl der Hilflosigkeit und der Angst vor Krankheit und Tod. Jugendliche brauchen hier Unterstützung bei der Begegnung mit den Schattenseiten des Lebens, so dass sie nicht aus Angst die schwer erträglichen Gefühle verdrängen müssen. Je nach Entwicklungsphase der Jugendlichen kann das Eingestehen von Hilfsbedürftigkeit und Geborgenheit dem Ringen nach Autonomie zuwiderlaufen. Das verstärkt die Tendenz, diese Gefühle abzuspalten.

Die oben zitierten Erkenntnisse zu unterschiedlichen sozialen Orientierungen bei Jungen und Mädchen machen es durchaus sinnvoll, bei diesem Lernfeld genderspezifisch zu arbeiten. Damit kann gegenseitigen Abqualifizierungen vorgebeugt werden. Gerade Jungen sind dann u.U. eher bereit, sich auch auf die Begegnung mit „Schwächeren“ einzulassen und ihre Gefühle dabei offen wahrzunehmen.

Konsequenzen:

Was ist für Jugendliche in der Diakonie lernbar?

Im Lernfeld Diakonie geht es nicht einfach um soziales Lernen, also darum, „bessere Menschen“ aus den Schülerinnen und Schülern zu machen. Es geht sehr fundamental um die Frage, wie wir uns als Menschen sehen, was dem Leben Sinn gibt, was das Leben lebenswert macht. Das lässt sich in der Diakonie lernen und erleben – aber nicht zwangsläufig! „Helfen ist immer auch eine Selbst – und Beziehungserfahrung, die Freude machen, aber auch verletzen kann.“²³

Der Blick auf ein anderes Leben und andere Sinnkonstruktionen kann zur eigenen Identitätsfindung beitragen und die Entwicklung von Verantwortung und einem eigenen Wertesystem unterstützen.²⁴ Das zeigen auch Projekte aus der Wirtschaft, die im Rahmen eines „Seitenwechsels“²⁵ Manager in die Diakonie schicken, um dort ihre Empathie und andere „soft skills“ zu stärken. Die Begegnung mit Menschen in der Diakonie führt auch an bioethische Grundfragen des 21. Jahrhunderts heran, die für viele Schülerinnen und Schüler im eigenen Leben Bedeutung gewinnen können, z.B. bei der ersten Schwangerschaft (Neonatologie, Pränatale Diagnostik, Umgang mit potentiellen Behinderungen eines Kindes), beim Ausfüllen eines Organspendeausweises, in der Frage von Sterbebegleitung und Sterbehilfe in der Familie oder im Freundeskreis.

Das Lernfeld Diakonie kann auch das Gerechtigkeitsempfinden sensibilisieren durch die Begegnung mit Notlagen und Ungerechtigkeit.

Pädagogisch zentral ist m.E., den Eigen-Sinn sichtbar zu machen, also das, was ich selbst durch soziales Handeln gewinne. Denn Motivation für soziales Engagement ist dann da, wenn es als „lohnend“ und spannend empfunden wird. Das bedeutet, pädagogisch wegzugehen von mehr oder minder steilen theologischen Begründungen („Warum wir unseren Nächsten lieben sollen“), die schon in der Diakonie selbst nicht mehr funktionieren, und hinzugehen in die Erfahrung, um von dort zur Theologie zu kommen („was motiviert Menschen, sich so zu verhalten?“). Anders sind Jugendliche nur schwer ansprechbar auf diakonische Themen.

Ich will das an einem persönlichen Beispiel verdeutlichen: Mir sind in der Diakonie Mitarbeitende begegnet, die aus gut bezahlten Positionen in der Industrie in die Arbeit mit Behinderten gewechselt sind, weil sie „mit Menschen arbeiten wollten“ und eine Arbeit suchten, deren Sinn für sie wahrnehmbar war. Sie haben dort Möglichkeiten gefunden, ihr Können nicht nur zum eigenen Nutzen oder zur Profitmaximierung des Konzerns einzusetzen, sondern zur Steigerung der Lebensqualität von Menschen, deren Möglichkeiten, Leben zu gestalten, sichtbar begrenzt sind als ihre eigenen. Wenn ich Mitarbeitende gefragt habe, was sie – trotz vergleichsweise schlechter Bezahlung und manchmal mühsamer Arbeitsbedingungen mit Nachtschichten und Personalmangel – in der sozialen Arbeit hält, dann haben sie mir erzählt von Erfahrungen geglückter Lebensgestaltung mit den Menschen, für die sie arbeiten. Wenn die eigene Arbeit zur Aktivierung eines alten Menschen, zur Vervollständigung eines behinderten oder zur Genesung eines kranken Menschen beigetragen hat, wenn dessen Freude sichtbar und damit auch teilbar wird, dann wird Arbeit als sinnvoll und befriedigend erlebt.

Hier liegt in meinen Augen der Schlüssel zu einer möglichen theologischen Begründung einer Kultur des Helfens. Wer einen sozialen Beruf ergreift oder sich ehrenamtlich engagiert, tut dies nicht aus reiner Barmherzigkeit oder um endlich einmal gebraucht zu werden, sondern um im eigenen Leben Sinn zu erfahren und um andere Beziehungsmuster zu erleben. In diesem Sinne könnte eine Begrün-

dung der Motivation zum Helfen darin liegen, dass ich durch die Begegnung mit Menschen, die anders sind und leben als ich, mehr über mich lerne, dass ich durch diese Beziehung mich selbst anders erlebe und meinen Horizont im Blick auf das, was lebenswert ist, verändere.

Wenn ich erlebe, dass ich einen Menschen annehmen und wertschätzen kann, der ganz anders ist als ich und dessen Lebenswelt sich von meiner sehr unterscheidet, dann kann diese Erfahrung von Beziehungsfähigkeit, von Wertschätzung der eigenen und der anderen Person auch den Blick auf mich selbst verändern, neue Stärken entdecken und schätzen helfen. Die Erfahrung, in essentiellen Lebenssituationen als Mensch gefordert zu sein und zu bestehen, z.B. am Bett eines sterbenden Menschen oder in der Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern und ihren Familien, diese Erfahrung ist nicht nur eine Bereicherung der Lebensgeschichte derer, denen ich „helfe“, sondern auch meiner eigenen Biografie und Selbstwahrnehmung.

Doch nicht nur ich selbst und mein Mitmensch, auch Gott begegnet mir auf diesem Wege, in der Kraft, die solche Begegnungen vermitteln, in der Paradoxie von Stärke und Schwäche, die Gott gerade in den „Schwachen“ mächtig sein lässt, in der Fähigkeit zu Freude, Wertschätzung und Liebe, die im Alltagstrott oft verloren gehen oder von Stresserfahrungen überlagert werden. In diesem Sinn ist es Zeichen der Liebe Gottes zu uns, dass wir zur Nächstenliebe angestiftet werden, und nicht nur ein Zeichen unserer Liebe zu Gott.

So verstanden ist Hilfe keine Selbstentäußerung, sondern eine Selbstfindung. Die Aufgabe der Theologie besteht für mich darin, eben diese Sinn- und Selbstfindungspotentiale in den biblischen und den diakonischen Lebensgeschichten aufzuspüren, um dadurch für Menschen unserer Zeit plausibel zu machen, dass Helfen Sinn machen kann – auch und gerade heute.

Fazit: Was lässt sich in der Diakonie lernen?

In der Diakonie werden wir mit Begrenzungen des Lebens wie mit Wegen der Lebensbewältigung konfrontiert. Nicht nur lässt sich dabei erfahren, wie wirksame Hilfe für Menschen aussehen kann (wobei die Möglichkeiten der Unterstützung bei manchen Behinderungen faszinierend sind), sondern auch, wie sich aus christlicher Motivation heraus das Leben und das Helfen verändert. „Wie verändert es das Leben, Ziele außerhalb seiner selbst zu haben?“ Nicht zuletzt auf diese wichtige Frage kann die Diakonie eine Antwort aufzeigen.

Anmerkungen

- 1 Schriftliche Fassung eines Vortrags im RPI Loccum am 13.9.2005.
- 2 Vgl. www.diakonie.de/de/html/fachforum/2168_1097.html.
- 3 Vgl. z.B. Jes 1, 23; Amos 5; 1. Kön 21.
- 4 Vgl. Collins, John N.: Diakonie. Re-Interpreting the Ancient Sources, New York/ Oxford 1990; s. dazu auch die Diskussion in: Herrmann, Volker/Merz, Rainer/Schmidt, Heinz (Hg.): Diakonie Konturen, VDWI 18, Heidelberg 2003.

- 5 Vgl. dazu auch meinen Artikel „Diakonie“ in der 2007 erscheinenden Neuauflage des TRT (Taschenlexikon Religion und Theologie) oder ähnliche Artikel in der RGG und TRE.
- 6 Vgl. Luhmann, Niklas: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen, in: Otto, Hans-Uwe / Schneider, Siegfried (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, 1. Halbbd., Neuwied/Darmstadt, 3. Auflage 1975, S. 21-43.
- 7 Zum Schutz gegen Vereinnahmung durch die Deutschen Christen oder die nationalsozialistische Volkswohlfahrt schlossen sich viele diakonische Einrichtungen unter der Führung von Friedrich von Bodelschwingh zusammen und suchten den Anschluss an die Kirche. Nach 1945 führten die Aktivitäten des Hilfswerks der EKD, das neben der Inneren Mission agierte, zu einer Neuentdeckung des diakonischen Auftrags der Kirchen, die schließlich in der Formulierung „Diakonie als Lebens- und Wesensäußerung von Kirche“ in der EKD-Grundordnung gipfelte.
- 8 Besonders stark ist das in der Altenpflege zu beobachten.
- 9 Vgl. dazu die württembergische Kontaktbörse www.diakonie-wuerttemberg.de/direkt/diakonievorort oder die Leitlinien diakonischen Handelns der ELKB, Amtsblatt der ELKB 5/2005, S. 122ff. sowie die Aktion Nachbarschaftsbus der ELKB.
- 10 Vgl. dazu Keupp, Heiner: Mehr Amt als Ehre? Über den Sinn von freiwilliger Arbeit, in: Lernort Gemeinde, 20. Jg. Heft 2/2002 S. 3-8.
- 11 Große private Träger sind z. B. Kursana und Curanum, FAZIT oder die Steindorf Gruppe sowie Sunrise Senior Living Germany oder die Rhönkliniken.
- 12 Vgl. dazu Hofmann, Beate / Schibilsky, Michael (Hg.): Spiritualität in der Diakonie. Anstöße zur Erneuerung christlicher Kernkompetenz, Stuttgart/Berlin/Köln 2001, S. 103-116.
- 13 Leitbild Diakonie – damit Leben gelingt! DW (Diakonisches Werk) der EKD 1998, auch unter www.diakonie.de.
- 14 Vgl. dazu Luther, Henning: Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: Religion und Alltag, Stuttgart 1992, S. 160-182.
- 15 Vgl. Oerter, Rolf/Montada Leo: Entwicklungspsychologie, 3. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 1995, S. 862-894.
- 16 Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1985.
- 17 Zinnecker, Jürgen u.a.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Opladen 2003, S. 81.
- 18 Vgl. dazu den sehr aufschlussreichen Roman von Nikola Richter *Die Lebenspraktikanten* (Frankfurt 2006).
- 19 Vgl. dazu Zinnecker, null zoff. S. 82.
- 20 Vgl. Keupp, Heiner: Eine Gesellschaft der Ichlinge?, SPI-Reihe Bd. 3, München 2000. Vgl. auch die Zahlen aus den Freiwilligen surveys von Rosenblatt, B./Picot, S.: Freiwilligenarbeit, ehrenamtliche Tätigkeit und bürgerschaftliches Engagement. Überblick über die Ergebnisse, München 1999; tns infratest: 2. Freiwilligen survey 2004 – Ehrenamt, Freiwilligenarbeit, Bürgerschaftliches Engagement 2005.
- 21 Vgl. Schmidt, Heinz/Zitt, Renate: Fürs Leben lernen: Diakonisches Lernen – diakonische Bildung, in: Diakonische Bildung. Theorie und Empirie, hsg. von Helmut Hanisch und Heinz Schmidt, Heidelberg 2004 (DWI Bd.21), S.65; vgl. auch das Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, München 2004, S. 19ff.
- 22 Vgl. zu den Strukturelementen diakonisch-sozialer Bildungsprozesse Schmidt/Zitt: Fürs Leben lernen S.71. Vgl. dazu auch die Beiträge in: Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens, hsg. von Gottfried Adam, Helmut Hanisch, Heinz Schmidt und Renate Zitt, Stuttgart 2006.
- 23 Vgl. Schmidt/Zitt: Fürs Leben lernen, S. 57.
- 24 Vgl. die Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter bei Oerter/Montada, Entwicklungspsychologie S.326ff.
- 25 Vgl. bei www.persoentlichkeitundethik.de das Programm Seitenwechsel.

Dr. Beate Hofmann ist Professorin für kirchliche Bildungsarbeit und Gemeindepädagogik an der Ev. Fachhochschule Nürnberg.

Hans-Martin Lübking

Erwartungen und Handlungsfelder im Schnittpunkt von Kirche und Schule¹

Schule und Kirche – zwei Welten für sich?

Eine Erinnerung: „Gestern um halb sieben fuhr ich auf Schulinspektion nach Haßleben... Alle Kinder prangten im Festschmuck... Rechts sitzen immer die Jungs und links die Mädchen... Gelernt hatte sie alle was; auf die Frage, wer durch den Garten des Paradieses floss, sagte einer „Die Schlange“, was jedenfalls eine malerische Anschauung war.“². Bis vor gut 100 Jahren war die Schule größtenteils eine kirchliche Institution. Auch nachdem das „Allgemeine Preußische Landrecht“ von 1794 die Schule als staatliche Angelegenheit definiert hatte, blieb doch bis zum Ende des Ersten Weltkriegs die geistliche Schulaufsicht bestehen, die fachliche und disziplinarische Unterordnung der Lehrer unter die Pfarrer – was die Beziehungen zwischen Lehrern und Pfarrern für lange Zeit belastet hat.

Diese Zeiten sind vorbei, aber vorbei sind auch die Zeiten, in denen Gemeinde und Schule, Lehrer und Pfarrer in einem Atemzug genannt wurden. Schule und Gemeinde scheinen heute zwei Welten für sich zu sein. Für diese Entwicklung sind mehr noch als theoretische ganz praktische Gründe ausschlaggebend. Nur eine Minderheit von Lehrerinnen und Lehrern arbeiten noch in einer Schule, die in der Kirchengemeinde liegt, in der diese Lehrer auch wohnen. Gerade im Ruhrgebiet, in dem ich lebe, ist die Mobilität von Lehrern ungeheuer hoch. Dass 30, 50, 70 Kilometer bis zum Arbeitsplatz Schule gefahren werden, ist keine Seltenheit. In jeder Konfirmandengruppe sitzen heute Schülerinnen und Schüler aus mindestens drei, nicht selten fünf oder mehr Schulen. Eine Gemeinde – viele Schulen. Eine Pfarrerin oder ein Pfarrer hat es heute nicht mehr mit der einen Volksschule in der Gemeinde zu tun, sondern mit ein oder zwei Grundschulen und drei, vier oder sechs weiterführenden Schulen. Wie soll man da so einfach nebenher noch als Gesprächspartner zur Verfügung stehen?

Szenenwechsel: Die Beziehungen zwischen Schule und Kirche sind auf Länderebene durch Staatskirchenverträge geregelt – in Niedersachsen durch den „Loccumer Vertrag“ von 1955, in NRW fast 30 Jahre später 1984. Hier ist u.a.

das Zusammenwirken beim Religionsunterricht, in der Lehrerbildung, bei Lehramtsprüfungen, in der kirchlichen Lehrerfortbildung, bei der Erstellung von Lehrplänen, bei der Genehmigung von Unterrichtsbüchern oder bei der Ersatzschulfinanzierung geordnet. All dies sind Fragen, die in der Regel nur von einigen wenigen Schulspezialisten in den Landeskirchenämtern und Pädagogischen Instituten überblickt werden, die aber von Pfarrern und Lehrern vor Ort gar nicht wahrgenommen werden.

Insgesamt hat sich die Partnerschaft zwischen der Kirche und der schulischen Administration sehr bewährt. Grundsätzlich gibt es ein spürbares Wohlwollen gegenüber den kirchlichen Angelegenheiten auf Seiten des Ministeriums und der Schulämter, obwohl wir seit einigen Jahren auch das Aufkommen einer jüngeren Riege meist konfessionsloser Schulaufsichtsbeamter beobachten, die die Kirche als Interessengruppe und kirchliche Gesprächspartner als Lobbyisten einstufen.

Hat sich die Partnerschaft grundsätzlich bewährt, so möchte ich aber doch auf drei aktuelle Probleme hinweisen:

1. Wir erleben zurzeit den Abbau der Schulaufsicht und die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule. Die Schulaufsicht war aber ein wichtiger Faktor in der Sicherung des Religionsunterrichts in den Schulen. Wer erfährt nun vom Unterrichtsausfall? Wir haben Sorge, dass nun jenseits der Hochglanzerklärungen zwischen Ministerium und Kirche nicht mehr gewährleistet sein könnte, dass das Fach Religion seinen Stellenwert an der einzelnen Schule behält. Welche Schulleiter werden nicht lieber einen Englisch- als einen Religionslehrer oder einen Religionslehrer mit Zweifach Latein nur in Latein einsetzen?
2. Fortbildung wird Sache der Fortbildungsplanung der eigenverantwortlichen Schule. Welchen Stellenwert hat dabei das Fach Evangelische Religion? „Fachliche Fortbildung organisieren die Lehrerinnen und Lehrer in eigener Verantwortung“, stand in einem ersten Referentenentwurf des NRW-Ministeriums. In allen Bundeslän-

dern wird zzt. schulinterne statt schulexterner, Schulentwicklungsförderung statt fachlich-fachdidaktischer Lehrerfortbildung favorisiert. Diese Weichenstellungen der Ministerien bringen die kirchliche Lehrerfortbildung gegenwärtig unter Druck.

3. Nach den Staatskirchenverträgen hat die Kirche in Konsequenz von Art. 7.3 GG das Recht, bei den mündlichen Lehramtsprüfungen anwesend zu sein. Bei den Bachelor-Studiengängen wird die Lehramtsprüfung am Schluss durch die vorherigen Modulabschluss-Prüfungen ersetzt. Statt einer größeren vier kleinere Prüfungen. Keiner kann es schaffen, bei allen Prüfungen anwesend zu sein. Wird hier ein nicht unwichtiger Passus aller Staatskirchenverträge durch die Praxis nicht ad absurdum geführt?

Noch einmal ein Szenenwechsel: Kirche und Schule: zwei Welten! Dennoch gibt es Beziehungen. Am wirkungsvollsten werden sie durch konkrete Personen wahrgenommen: bei uns in Westfalen beispielsweise durch knapp 400 Schul- und Berufsschulpfarrerinnen und -pfarrer und vor allem durch ca. 10.000 Religionslehrerinnen und -lehrer. Religionslehrer sind zwar keine kirchlichen Angestellten, aber sie unterrichten in der Regel mit kirchlicher Bevollmächtigung (Vokation), vor allem aber repräsentieren sie für die Schüler und oft auch für die Kollegen, ob sie das wollen oder nicht, den christlichen Glauben und die Kirche. Ja, für viele Schülerinnen und Schüler sind sie die ersten greifbaren und erlebbaren Vertreter des Christentums, für nicht wenige auch die letzten. Das macht in einer missionarischen Situation, in der wir uns längst befinden, u. a. den Stellenwert der Arbeit von Religionslehrerinnen und -lehrern aus. Gemessen daran haben aber viele Lehrer, und wohl nicht zu Unrecht, den Eindruck, in der Kirche nicht genug beachtet und gewürdigt zu werden.

Die Schule als konkreter Fall kirchlicher Bildungs- und Weltverantwortung

An keinem Ort kommen jeden Tag so viele Menschen zusammen wie in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Jeden Vormittag sind es neun Millionen Schülerinnen und Schüler und ca. 780.000 Lehrerinnen und Lehrer.³ Nimmt man die Hochschulen noch hinzu, so kann man sagen: Fast 20 Prozent aller Einwohner Deutschlands, jeder fünfte, lebt, lehrt, lernt täglich in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Wenn die Kirche bei den Menschen sein will, nirgendwo kann sie es mehr sein als hier. Die Präsenz der Kirche in der Schule ist das elementarste Beispiel kirchlicher Weltverantwortung.

Schule und Kirche, das sind zwei große Institutionen in unserer Gesellschaft, die in vielfältiger Weise aufeinander bezogen sind und miteinander kooperieren bzw. kooperieren sollten. Faktisch profitiert dabei die Kirche mehr von der Schule als umgekehrt. Denn in keinem Land sind die Chancen für eine Präsenz der Kirche in der Schule besser als in Deutschland. Die Schule ist der einzige nichtkirchliche und doch öffentliche Raum, im dem Religion und

christlicher Glaube regelmäßig und institutionell thematisiert werden. Jede Woche wird in Deutschland an etwa 30.000 Schulen Religionsunterricht erteilt, von staatlichen Lehrkräften, in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften. Das ist ein Modell, um das uns viele Kirchen anderer Länder beneiden. Der Staat beschränkt die religiöse Unterweisung nicht auf kirchliche Räume, sondern bietet jungen Leuten unter Mitwirkung der Kirchen an, im neutralen Raum der Schule eine eigene religiöse Haltung zu finden, auszudiskutieren und einzuüben. Für die Kirche ist das eine riesige Chance, ihre Bildungsverantwortung auch im öffentlichen, im nichtkirchlichen Raum wahrzunehmen. Haben wir diese Chance in der Kirche wirklich begriffen?

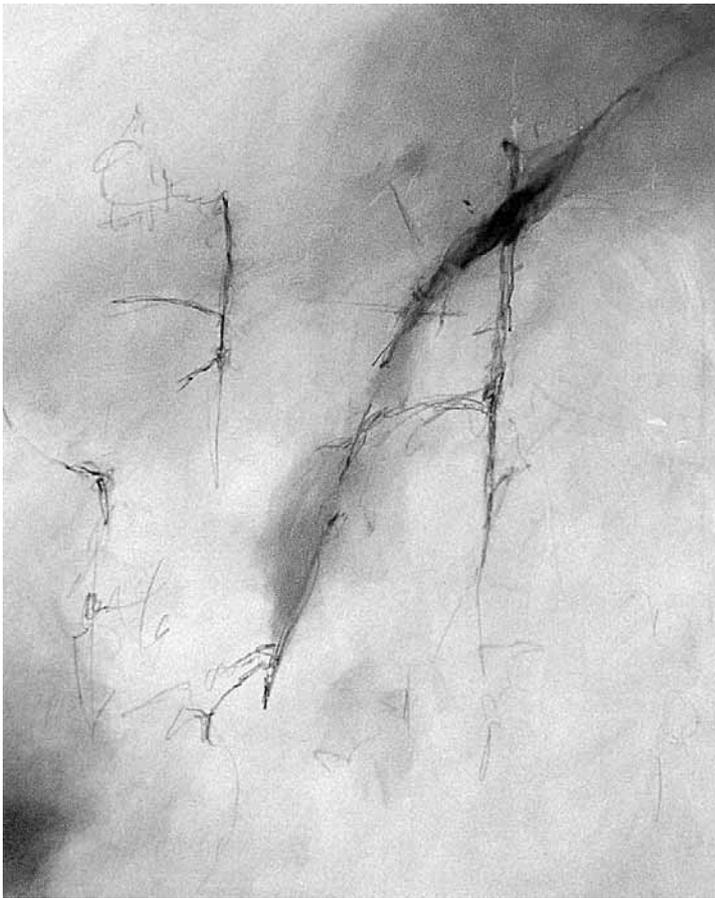
Wenn ich eine erste Antwort darauf wagen darf: Mir scheint, dass diese Chance in der EKD durchaus begriffen worden ist. Seit der Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994 sind etwa 15 weitere Denkschriften, Studien, Stellungnahmen und Erklärungen des Rates der EKD erschienen. Schule und Bildung genießen hier einen hohen Rang. Man kann geradezu von einem Bildungs-Jahrzehnt sprechen.

Das sieht aber auf der Ebene der Kirchenkreise durchaus anders aus. Bei den gegenwärtigen Spardiskussionen geraten die funktionalen Dienste überall unter Druck. Mediotheken und Schulreferate, zentrale Unterstützungsfaktoren für evangelische Lehrer und für den Religionsunterricht, stehen zur Disposition. Pfarrer, deren Stellen in den Gemeinden nicht mehr finanziert werden können, werden an die Schulen abgegeben, nicht aus Hochschätzung, sondern weil sie dort refinanziert werden. Das alles ist nicht immer nur Ausdruck echter finanzieller Not, sondern oft auch Folge einer innerkirchlichen Konzentration auf die Gemeinde und eines Rückzugs aus der Öffentlichkeit.

Schule und Kirche konkret: Lehrer/innen und Pfarrer/innen

Anders als etwa vor hundert Jahren werden Lehrer und Pfarrer heute nicht mehr in einem Atemzug genannt, haben sie auch untereinander nicht mehr so viel Kontakt wie früher. Tendenziell weiß man wenig voneinander. Die gegenwärtigen Veränderungen in der Schule gehen an den meisten Pfarrern vorbei. Und von den Veränderungen im Pfarrberuf oder von den gegenwärtigen organisatorischen Umbrüchen in der Kirche und in den Gemeinden bekommen die meisten Lehrer nichts mit. Dabei haben Lehrer und Pfarrer vergleichbare Berufe – Berufe mit Profession, die ohne existentielles Engagement, ohne Leidenschaft für die Sache, ohne elementares Interesse an den Menschen – und bei Lehrern an den Schülern gar nicht auszuüben sind. Wer hier in erster Linie an einer geregelten Arbeitszeit interessiert ist, an einer sauberen Trennung von Arbeit und Freizeit, der hat seinen Beruf verfehlt – als Pfarrer und als Lehrer!

Beide haben, ob sie das wollen oder nicht, einen Beruf mit Vorbildfunktion, können nicht neutral predigen oder neutral unterrichten, haben die Pflicht, eine Überzeugung zu haben und sind in ihrer Berufsausübung Zeugen oder



Britta Eisen, *Er ist auferstanden, er ist wahrhaftig auferstanden, Halleluja!*, 2005

Bürgen eines humanen, demokratischen und sinnvollen Lebens. „Lehrersein heißt zeigen, was man liebt und was einem wichtig ist“, sagt Fulbert Steffensky. Einen Lehrer, der seinen Schülern erklärt, das Leben ist sinnlos und an der herrschenden Ungerechtigkeit in der Welt kann man eben nichts ändern, kann ich mir nicht vorstellen. Erst recht nicht als Religionslehrer. „Ich muss viel mehr von mir hergeben als in einem anderen Fach“, sagt eine Religionslehrerin. Und ein Kollege: „Die Kinder merken, ob ich hinter dem stehe, was ich sage. Ich kann das nicht so nüchtern vermitteln wie meinetwegen Mathematik.“ Zu Recht werden Religionslehrer im Unterricht auch nach ihrem eigenen Glauben und Standpunkt gefragt. „Nennen sie ihren Standpunkt, sind sie nicht selten Kritik ausgesetzt. Heranwachsenden reiben sich an einer durchgehaltenen Standpunkthaftigkeit. Aber genau diesen Prozess der Auseinandersetzung brauchen sie, um im Wechsel von Ja und Nein herauszufinden, was schließlich ihre eigene Überzeugung sein kann.“⁴

Dabei sind Religionslehrer nicht der verlängerte Arm der Kirche in der Schule. Anders als für Pfarrer ist für Religionslehrer eine kritisch-loyale Einstellung mit einer gewissen Distanz zur Kirche für ihre Arbeit unerlässlich, wie auch die niedersächsische Religionslehrerbefragung gezeigt hat.⁵ Um nicht missverstanden zu werden: Sie brauchen auch eine Rückbindung zur Kirche, und mit der Vokation sagt ihnen die evangelische Kirche auch ihre Unterstützung zu. Doch Religionslehrer sind eben keine Angestellten der Kirche, sie brauchen eine gewisse reflektierte Distanz, um

den Dialog mit den Schülern und mit den eigenen Kollegen führen zu können, um ihre eigene Berufsmotivation hoch halten zu können und um die eigene Arbeit im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule leisten zu können.

Und genau so, mit dieser Distanz, sind sie für die Kirche unglaublich wertvoll. Darum ist es letztlich nicht wirklich verständlich, warum die Kontakte auch zwischen Religionslehrern und Pfarrern meist so zufällig sind und beide Berufsgruppen eher nebeneinander her arbeiten. Religionslehrer und Pfarrer sind in unserer Gesellschaft zurzeit die Personengruppen, die am ehesten zur Tradierung des Christentums beitragen. Allein das sollte verbinden. Ich fürchte aber, dass viele Pfarrerinnen und Pfarrer das nicht so sehen. Sie betrachten sich nach wie vor als Haupttradenten des Christentums in der Gesellschaft. Religionslehrer stehen für sie nicht auf gleicher Augenhöhe – ein Verhältnis etwa wie zwischen Gymnasiallehrern und Grundschullehrern. Das ist es, was auf Seiten der Religionslehrer immer wieder Misstrauen hervorruft und die Kommunikation erschwert. Pfarrer sollten mehr auf die Lehrer zugehen, sie ins Presbyterium einladen, mit ihnen das Gespräch suchen, die Fachkonferenz ins Gemeindehaus einladen. . . – sie sind organisatorisch eher in der Lage, den ersten Schritt zu tun.

Schule und Kirche konkret: Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit

Erstens: Obwohl der Religionsunterricht keine kirchliche, sondern eine staatliche Veranstaltung ist, kann man mit Fug und Recht behaupten, dass er eine der Säulen der Volkskirche ist. Dass auch heutige Jugendliche mit Namen wie Moses, Kain, Jesus und Maria noch etwas anfangen können, dass etliche der Zehn Gebote nach wie vor bekannt sind und die religiöse Frage bei vielen Jugendlichen noch nicht verstummt ist, das ist angesichts der geringer gewordenen religiösen Sozialisation in den Familien auch ein wesentliches Verdienst der abertausend Religionslehrer, die sich in ihrem Beruf Tag für Tag engagieren.

Anders als der Gottesdienst erreicht der Religionsunterricht gut 90 Prozent eines evangelischen Jahrgangs – und das meist zweimal die Woche und über viele Jahre. Es ist ganz wesentlich der Religionsunterricht, der in Deutschland nach wie vor für eine Ansprechbarkeit der Bevölkerung für die religiöse Dimension gesellschaftlicher Fragen sorgt. Daher ist die Akzeptanz dieses Religionsunterrichts in der Bevölkerung, wie die letzten Umfragen gezeigt haben, auch relativ hoch.

Gefahren drohen dem Religionsunterricht z. Zt. nicht durch fehlende Akzeptanz bei Lehrern und Schülern, nicht durch hohe Abmeldezahlen, kaum durch politische Absichten, den Religionsunterricht in weiteren Bundesländern durch einen Werteunterricht zu ersetzen, sondern eher durch die Tendenz, im Rahmen eines verkürzten Bildungsver-

ständnisses wenige Kernfächer auf Kosten von Religion, Kunst und Sport zu stärken. H. G. Rolff, langjähriger Leiter der Dortmunder Schulforschungsstelle und bisher in Sachen Religion eher unverdächtig, sagte letzte Woche: In einer erkennbar auf kognitive, vergleichbare und zentral messbare Leistungen setzenden Schule droht ein Wertevakuum. Das Fach Religion sei aber zu wertvoll, als dass es durch falsche bildungspolitische Weichenstellungen einfach zur schulischen Verfügungsmasse degradiert werden dürfte.

In der Frage der konfessionellen Kooperation sind wir im Westen leider nicht so weit wie in Niedersachsen, wo man für diese Kooperation ein geregeltes Verfahren vereinbart hat, wie immer das vor Ort in den Schulen umgesetzt wird. Nach meinen Erfahrungen ist die katholische Kirche überall dort kaum zu Zugeständnissen bereit, wo sie in der Mehrheit oder auch gleich stark ist. Darum hat sich, wie wir alle wissen, in vielen Schulen längst eine Praxis etabliert, in der Religionsunterricht im Klassenverband erteilt wird. Meine Position ist: Bei einem grundsätzlichen Plädoyer für einen konfessionellen Religionsunterricht habe ich aber nichts gegen einen gemeinsamen Religionsunterricht einzuwenden, der von der gemeinsamen Fachkonferenz vorbereitet und durchgeführt wird.

Zweitens: Die Konfirmandenarbeit hat ihren Ort in der Gemeinde. In ihrer Relevanz für den kirchlichen Bildungsauftrag ist sie gar nicht zu überschätzen. Noch immer sind die Erinnerungen an die eigene Konfirmandenzeit für ein normales Kirchenmitglied vermutlich der stärkste Einzelfaktor für die spätere Einstellung zur Kirche. Zugleich ist der Konfirmandenunterricht ein gesellschaftlich wertvolles Fossil, das eigentlich unter Artenschutz gestellt werden müsste. Wo gibt es das sonst noch in der Gesellschaft, dass Sonderschüler und kluge Gymnasiastinnen, Luxuskinder und Armutskinder über längere Zeit in einer Gruppe zusammen sind, gemeinsam auf Freizeiten fahren, sich gegenseitig aushalten und aufeinander Rücksicht nehmen müssen? Das ist soziales Lernen par excellence! Auch deswegen darf es m. E. im Rahmen der Ganztagschulentwicklung keinen schulformbezogenen Konfirmandenunterricht geben.

Gute Konfirmandenarbeit ist nie einfach gewesen, sie stellt hohe Anforderungen an die Unterrichtenden. Gegenwärtig wird diese Arbeit, wegen der scheinbar schwierigen Konfirmanden, wegen gesteigerter Arbeitsbelastungen im Pfarramt, von vielen als eine besondere Belastung empfunden. Unübersehbar ist zurzeit eine Tendenz zur Verkürzung der Unterrichtszeit und zur Absenkung der Ansprüche im Konfirmandenunterricht. Als ob es PISA nicht gegeben hätte.

Doch der Konfirmandenunterricht lebt von der Qualität pädagogischer Arbeit. Kurzfristige Erlebnis-Highlights brin-

gen im Blick auf den Aufbau langfristig wirksamer Bindungen bei den Konfirmanden gar nichts. Wichtiger als das Schielen nach neuen und kürzeren Modellen bleibt die Orientierung an wichtigen inhaltlichen und pädagogischen Standards.

Nach einer Zeit einer oft eher modischen Orientierung an zudem nicht selten nur halb verstandener Erlebnis- und Handlungsorientierung braucht der Konfirmandenunterricht in der nächsten Zeit vor allem eine pädagogische Profilierung.



Britta Eisen, *Leben*

Drittens schließlich: Zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit herrscht, leider muss man es so sagen, tendenziell heute eher Beziehungslosigkeit. Man weiß oft nicht viel voneinander. Aktuelle Religionsbücher sind den meisten Pfarrern und Pfarrern unbekannt. Umgekehrt kennen die meisten Religionslehrerinnen und -lehrer auch keine Bücher oder Lehrpläne zum Konfirmandenunterricht. Vom tatsächlich erteilten Religionsunterricht in den weiterführenden Schulen vor Ort, vom etwaigen Unterrichtsausfall, von besonderen Projekten weiß man in der Regel in den Gemeindegremien wenig oder nichts. Das hat auf kirchlicher Seite nicht nur etwas mit der Arbeitsbelastung von Pfarrern, sondern auch mit der oft feststellbaren Selbstgenügsamkeit von Gemeinden zu tun, weil man glaubt, mit sich selbst genug zu tun zu haben.

Schule und Kirche konkret: Die neuen Kooperationsfelder Ganztagschule, Schulseelsorge, Diakonie- und Sozialpraktika

Hatte der Deutsche Bildungsrat schon 1970 die „Einführung von Schulversuchen mit Ganztagschulen“⁶ empfohlen, so gehen 2005 gerade einmal 12,5 Prozent aller Schü-

lerinnen und Schüler in Deutschland auf eine Ganztagschule – und diese machen etwa 23 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen aus. Wie allgemein bekannt befinden wir uns damit in Deutschland im internationalen Vergleich in einer Sonderposition. Eine Sonderposition, mit der inzwischen auch die Eltern nicht mehr einverstanden sind. Eine klare Mehrheit der Bevölkerung votierte vor zwei Jahren bei einer Repräsentativbefragung für die flächendeckende Einführung der Ganztagschule.

Sieht man sich die Programme der einzelnen Bundesländer genauer an, dann wird deutlich, dass es hier durchweg um den Ausbau von „offenen Ganztagschulen“ geht, an der vormittags verbindlicher Unterricht stattfindet, während die Nachmittagsangebote auf freiwilliger Basis stattfinden. Offene Ganztagschulen brauchen außerschulische Partner. Wie steht die evangelische Kirche zur Ganztagschule? Schon 1958 hat die EKD-Synode in Berlin-Weißensee feierlich erklärt: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“ Diese Erklärung ist bis heute maßgeblich. Für die Ganztagschule folgere ich daraus: Wenn Ganztagschulen mehr als Halbtagschulen dazu beitragen können, dass Kinder und Jugendliche in ihren Potentialen stärker gefördert werden, vielfältige Anregungen zur Bildung ihrer geistigen und körperlichen, kognitiven und kreativen Fähigkeiten erhalten, die Schule als emotionalen Rückhalt und als Ort verbesserter Chancengerechtigkeit erleben können, dann kann die Evangelische Kirche die Ganztagschule nur unterstützen – um der Kinder und Jugendlichen willen – und von sich aus die Zusammenarbeit anbieten.

Vor einigen Jahren überwogen im kirchlichen Lager noch warnende Stimmen, die von gravierenden Belastungen für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen durch die Ganztagschule sprachen. Wird der Gestaltungsspielraum für kirchliche Angebote nicht allein schon im Blick auf die Zeitressourcen der Kinder und Jugendlichen viel enger? Auch wenn der zeitliche Spielraum etwas enger werden mag, glaube ich nicht, dass die Ansprechbarkeit der Kinder und Jugendlichen für kirchliche Angebote darunter leiden muss. Im Gegenteil! Ich sehe in der personalen Präsenz der Kirche in der Schule eher eine Chance für die Kinder- und Jugendarbeit. Sie muss nicht mehr warten, bis die Kinder und Jugendlichen kommen. Sie geht dorthin, wo die Kinder und Jugendlichen sind. Und zwar viel mehr und noch ganz andere als die, mit denen sie sonst in kirchlichen Räumen in Kontakt kommt. Gerade für die ansonsten sehr häufig schulform- und milieuspezifische kirchliche Jugendarbeit ist die Kooperation mit der Ganztagschule eher eine Chance für eine nötige Neuorientierung ihrer Arbeit.

Für die beteiligte Kirchengemeinde aber ergibt sich durch die Zusammenarbeit mit der Schule eine deutliche Funktionssteigerung im kommunalen Bereich. Sie übernimmt Mitverantwortung, und zwar nicht für eigene Interessen, sondern für Kinder und Jugendliche – und dies wird auch öffentlich wahrgenommen.

Der Ruf nach Schulseelsorge wird gegenwärtig lauter – und zwar gerade von Schulen und von Lehrern. Ergeb-

nisse der Jugendforschung zeigen die vielfältigen Belastungen von jungen Menschen heute. Sie werden verantwortlich gemacht für das Gelingen oder Scheitern der eigenen Biographie. Sie müssen selbst damit zurechtkommen, wie sie beispielsweise die Trennung ihrer Eltern bewältigen, wie sie einen Ausweg aus ihrer finanziellen Verschuldung finden, wie sie ihre Konsum-Ansprüche und ihre reale finanzielle Situation in Einklang bringen, wie sie die Vorstellung von ihrem Traumberuf aufgeben müssen und zufrieden sein können, irgendeine Lehrstelle zu bekommen.

Schulseelsorge ist Beziehungsarbeit. Sie kennt keine Sprechstunden und keine Therapie-Sitzungen. Die Kontakte finden direkt nach dem Unterricht, im Flur, auf dem Pausenhof, vor dem Lehrerzimmer oder am Telefon statt. Die Anlässe für ein Gespräch sind oft von der Schule bestimmt: eine schlechte Note, Fehlstunden, Ärger mit anderen Lehrern oder eine Frage zu etwas, das im Unterricht gesagt wurde. Bei genauerem Zuhören lässt sich dann aber oft eine größere Problematik erkennen.

Schulseelsorge durch Schulfremde, die zu bestimmten Zeiten lediglich Sprechstunden anbieten, funktioniert nicht. Eine Schulseelsorgerin oder ein Schulseelsorger muss in den Unterricht eingebunden sein. Im Unterricht entsteht das Vertrauen, das Schüler brauchen, um den Kontakt zu suchen.

Ein Diakonie- oder Sozialpraktikum wird im Rückblick von nicht wenigen Schülerinnen und Schülern als das Angebot bewertet, von dem sie im Laufe ihrer Schulzeit am meisten profitiert haben. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet das Praktikum eine Möglichkeit, den eng gesteckten Rahmen schulischen Lebens zu verlassen und, vielleicht zum ersten Mal, eine sinnstiftende Tätigkeit auszuüben. Viele kommen aus dem Praktikum mit neuer Motivation für die Schule zurück und wirken erwachsener.

Dennoch geraten die Sozial- und Diakoniepraktika durch den gegenwärtigen Trend zur Konzentration auf Kernfächer und durch die überall stattfindende Schulzeitverkürzung z. Zt. erheblich unter Druck. Ein Praktikum in der Sek. II oder auch am Ende der Sek. I gilt inzwischen an vielen Schulen als „Luxus“, den man sich nicht mehr leisten könne. Auch unter schulischen Gesichtspunkten ist dies mehr als kurzsichtig, denn Diakonie- und Sozialpraktika vermitteln neben Praxisbezug auch soziale und emotionale Kompetenzen, die in den klassischen Schulfächern heute kaum noch eingeübt werden können.

Ganztagschule, Schulseelsorge sowie Diakonie- und Sozialpraktika sind wichtige Zukunftsfelder der Präsenz der Kirche in der Schule. Die Kirche ist gut beraten, hier zu investieren.

Schule und Kirche konkret: Schulgottesdienste

„Für allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Vollzeitschulen, in deren Stundentafeln Religionslehre als Unterrichtsfach aufgenommen ist, wird Gelegenheit zum Schulgottesdienst gegeben. Dieser Schulgottesdienst erscheint in der Regel als eine erste Stunde im Stundenplan und tritt

nicht an die Stelle einer der in den Stundentafeln vorgesehenen Unterrichtsstunde. Er darf einmal wöchentlich stattfinden.“

Das ist der Kern des bis heute gültigen Erlasses des NRW-Kultusministeriums von 1965. Von den damit gegebenen Möglichkeiten wird in den Schulen und evangelischen Kirchengemeinden Westfalens ganz unterschiedlich Gebrauch gemacht.

Zu neuen Highlights unter den Kasualien haben sich überall die Einschulungsgottesdienste entwickelt. Die Kirchen sind voll, nicht nur die Eltern, oft begleiten auch die Großeltern und manchmal auch die Nachbarn die Kleinen oder den Kleinen in die Kirche. Der Einschulungsgottesdienst, auch eine wichtige Schnittstelle zu den kirchlich Distanzierten sowie zur Generation der Dreißig- bis Fünfzigjährigen, verdient besondere Aufmerksamkeit und besondere Gestaltung.

Zu den bisher bekannten Anlässen für Schulgottesdienste, nämlich: Schuljahrsanfang und -ende, Erntedank und Reformation, Nikolaustag und Weihnachten, sind in den letzten Jahren neue Termine hinzugekommen: Aschermittwoch und Martinstag, das Schulfest und Schuljubiläen und vor allem das Ende der Schulzeit nach dem zehnten Schuljahr oder zum Abitur. Das sind Trends, die nicht in jeder Gemeinde erkennbar sind, aber doch landesweit.

Zu den eindrucksvollsten Gottesdiensten, die ich in den letzten Jahren erlebt habe, gehören auffallend viele Schulgottesdienste. Das hat auch etwas mit der oft fehlenden handwerklichen Qualität des sonntäglichen Gottesdienstes zu tun. Ich bin dankbar, dass das neue EKD-Papier „Kirche der Freiheit“ dieses deutlich angesprochen hat: „Es legt sich eine verhängnisvolle Unberührbarkeit über die gottesdienstliche Arbeit vieler Pfarrerinnen und Pfarrer.“⁷ Das ist bei Schulgottesdiensten nicht möglich: Schülerinnen und Schüler äußern ihre Eindrücke und ihre Kritik spontan, direkt und unverblümt. Da muss man sich einfach bei der Vorbereitung besser anstrengen. Schüler und Jugendliche sind zuverlässige Indikatoren für einen zu abstrakten und lebensfernen oder für einen interessanten, die Lebenssituation der Zuhörer berührenden Gottesdienst. Ich bin überzeugt, dass der sonntägliche Gottesdienst gegenwärtig vom Schulgottesdienst lernen kann.

Eine Schule lebt ganz wesentlich auch von einer guten Schulkultur. Es ist nicht egal, wie in einer Schule Advent oder Erntedank gefeiert wird, Feste veranstaltet oder die Angst vor einem drohenden Krieg verarbeitet werden. In manchen Schulen wird das fahrlässig unterschätzt. „Das Leben ohne Feste ist wie eine lange Wanderung ohne Gaststätten“, sagt der griechische Philosoph Demokrit. Schulgottesdienste sind ein elementarer Teil einer guten Schulkultur, und ohne eine gute Schulkultur gibt es keine gute Schule.

Schluss: Schule und Kirche – was erwarten wir voneinander?

Die Schule ist nicht Kirche und die Kirche kann nicht Schule sein – dennoch verbindet beide Institutionen manches.

Die Schule ist in erster Linie für die Schülerinnen und Schüler da und auch die Kirche existiert nicht um ihrer selbst willen, sondern hat den Auftrag, Gottes Liebe auszurichten „an alles Volk“, und darunter auch an Kinder und Jugendliche. Es gibt eine große Schnittmenge zwischen Schule und Kirche, wenn man so will eine gemeinsame Sache, nämlich die Sorge um die Bildungs- und Lebenschancen junger Menschen und das Interesse daran, dass sie in Zukunft in einer einigermaßen gerechten Gesellschaft sinnvoll und solidarisch leben können. Auf dieses gemeinsame Interesse müssten sich Schule und Kirche verständigen können, hierin müssten sie zusammenarbeiten können – unter Absehen von aller eigenen Nabelschau und aller Beschäftigung mit sich selbst, mit Finanzkrisen und Lehrstandserhebungen, Gemeindefusionen und Schulstrukturdebatten.

Schule und Kirche – das war über viele Jahrhunderte eine sehr enge Beziehung, nicht nur zum Vorteil aller Beteiligten. Ein Ehepaar müssen wir nicht wieder werden, aber in fremden Welten müssen wir auch nicht leben. Ich meine, wir sollten gute Nachbarn sein. Das gilt für die Ebene Schule und Gemeinde. Nachbarn machen sich bekannt, sie leben nicht beziehungslos nebeneinander. Sie wissen voneinander. Sie drängen sich nicht gegenseitig auf, sie helfen sich aber schon mal aus mit Brot, Salz, Glühbirnen oder Werkzeug. Sie nehmen aneinander Anteil, sie packen auch mal gemeinsam an, um Missstände wegzuräumen, aber sie feiern und grillen auch schon mal zusammen und sind in Notzeiten zur Stelle.

Für die administrative Ebene zwischen Schule und Kirche bleibe ich beim Bild der Partnerschaft. Partner verhandeln auf Augenhöhe und tragen eine gemeinsame Verantwortung. Sie handeln möglichst einvernehmlich und ziehen sich nicht gegenseitig über den Tisch. Gegenüber der Schule müssen wir als Kirche darauf bestehen, dass wir kein Lobbyistenverband und auch nicht die Industrie- und Handelskammer sind. Auf der administrativen Ebene ist es der Kirche nicht untersagt, gegenüber der Schule durchaus auch wieder Selbstbewusstsein zu zeigen.

Anmerkungen

- 1 Schriftliche Fassung eines Vortrags am RPI Loccum am 24. November 2004.
- 2 Seidel, Heinrich Wolfgang: Drei Stunden hinter Berlin. Briefe aus dem Vikariat, Frankfurt 2003, S. 220 f.
- 3 Die Zahlen in diesem Abschnitt habe ich den Angaben im Zahlenkompass 2006 des Statistischen Bundesamtes entnommen.
- 4 Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, S. 58.
- 5 Feige, A./Dressler, B./Lukatis, W./Schöll, A.: Religion bei Religionslehrer/innen, Münster 2001.
- 6 Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 154.
- 7 Kirchenamt der EKD (Hg.): Kirche der Freiheit. Ein Impulspapier des Rates der EKD, Hannover 2006, S. 51.

Prof. Dr. Hans-Martin Lübking ist Pastor und Leiter des Pädagogischen Institutes der Evangelischen Kirche von Westfalen in Schwerte Villigst.

Peter Zimmerling

Kleines Plädoyer für evangelisches Pilgern

Für das Pilgern als eine wiedergewonnene Form protestantischer Spiritualität sprechen mindestens sieben Gründe.

Grund 1: Das Pilgern bietet einen Freiraum für spirituelle Erfahrungen. In einer erfahrungsarmen Alltagswelt wächst bei vielen Menschen die Sehnsucht, etwas zu erleben. Sie wollen den Alltagstrott von Zeit zu Zeit durchbrechen. Die Sehnsucht nach Erlebnissen führt zu einer Offenheit für Neues. Diese prinzipielle Offenheit für Neues schließt häufig auch die Offenheit für Gotteserfahrungen ein. Hinzu kommt, dass die mit der Technik verbundene Entzauberung der Welt als Gegengewicht geradezu nach einer Wiederentdeckung des Heiligen drängt. Das Pilgern zeichnet sich durch starke Erlebnisorientierung und hohe „Erlebnisqualität“ aus.

Grund 2: Das Pilgern erlaubt, Leib und Seele in die evangelische Spiritualität einzubeziehen. Zum Pilgern gehört gewöhnlich eine Form von Wandern. Es ermöglicht dem Pilgernden, die eigene Körperlichkeit wahrzunehmen. Anders als die Beschleunigung des Lebens durch die modernen Verkehrsmittel, entspricht das Wandern dem natürlichen Lebensrhythmus des Menschen, nach dem Motto: „Die Seele geht zu Fuß.“ Überdies lassen sich dabei die Grenzen der Belastbarkeit erfahren. Dadurch kann der Pilgernde lernen, sich in seiner Begrenztheit und Bedürftigkeit zu erkennen und eine Ahnung seines Geschaffenseins bekommen. Dem Pilgernden eröffnet sich so die Chance, heilsam bei sich selbst einzukehren.

Grund 3: Das Pilgern ermöglicht, spirituelle Erkenntnisse auf dem Weg leiblicher Erfahrung zu gewinnen. Es lässt leibhaftig erfahren, dass Leben Unterwegssein heißt. Sowohl im Alten als auch im Neuen Testament spielt das Motiv des Wanderns eine herausragende Rolle. Für den christlichen Glauben gilt wie schon für das Judentum: Um zu Gott zu gelangen, müssen wir uns aufmachen, Liebgewordenes zurücklassen, uns auf Neues einlassen. Jeder spirituelle Weg in der Nachfolge Jesu beinhaltet ein Stück von dessen Kreuzweg.

Grund 4: Das Pilgern besitzt einen sozialen Aspekt. Ein früher nicht gekannter Individualismus hat in den westlichen Industriegesellschaften den Wunsch nach Erfahrungen von Gemeinschaft auf Zeit hervorgerufen. Pilgern stellt ein zeitlich begrenztes Gemeinschaftsangebot dar. Ohne längerfristige Festlegung erlaubt es, gemeinschaftlich gelebtes Christsein kennen zu lernen. Regelmäßige gemeinsame Gottesdienste, Gebets- und Meditationszeiten

auf dem Pilgerweg lassen die soziale Dimension evangelischer Spiritualität erfahrbar werden. Das Miteinander während des Pilgerns wird zum Abbild für den Sinn christlicher Gemeinschaft überhaupt: Dass Menschen sich gegenseitig beistehen und unterstützen auf dem Weg der Nachfolge.

Grund 5: Das Pilgern erlaubt, die Natur als Schöpfung Gottes zu erfahren. Pilgerwege führen meist durch unverbauter bzw. unversiegelte Natur. Dadurch ermöglichen sie, Licht und Farben, Töne, Wärme und Kälte unmittelbar wahrzunehmen. Gleichzeitig bieten sie die Chance, Gottes Schöpferkraft in der Natur zu entdecken. Die sichtbare Welt wird transparent für die Realität des Heiligen.

Grund 6: Das Pilgern hilft evangelischer Spiritualität, den kontemplativen Aspekt neu zu erschließen. Wer pilgert, gewinnt einen Freiraum von Alltagsverpflichtungen. Dadurch wird er fähig, Probleme nicht länger zu verdrängen, sondern offen und angstfrei wahrzunehmen. Gleichzeitig öffnet sich dem Pilgernden ein Raum der Stille. Hier hat er die Möglichkeit, besser auf Gott zu hören als im Lärm des Alltags. Auf diese Weise kann sich ihm die spirituelle Dimension seiner persönlichen Fragen erschließen.

Grund 7: Das Pilgern erlaubt, den Moment der Übung in die evangelische Spiritualität zu reintegrieren. Pilgern eröffnet Menschen die Chance, die Bestimmung ihrer Existenz zu erkennen und bewusst einzuüben: Beim Wandern erlebt sich der Mensch Tag für Tag als einer, der auf dem Weg ist. Niemand ist in diesem Leben bei sich selbst zu Hause. Nur wer weitergeht, kann sich selbst treu bleiben. Zum Pilgern gehören gewöhnlich regelmäßige Gebets- und Meditationszeiten und Gottesdienste. Das hilft dem Pilger, – getragen von der Gemeinschaft – einen spirituell geprägten Tagesrhythmus einzuüben, der später auch seinem Alltag Struktur zu geben vermag. Beim Pilgern kann jeder einüben, dass er auf dem Weg nach Hause ist, zu Gott hin.

Weil das Pilgern viele Sehnsüchte des modernen Menschen zu beantworten vermag, ist es gegenwärtig so attraktiv – auch bei kirchlich distanzierten Zeitgenossen. Faszinierend ist, dass im Zusammenhang mit dem Pilgern die spirituelle Dimension vieler dieser modernen Sehnsüchte sichtbar wird. Gerade dadurch erweist es sich als eine zeitgemäße Form evangelischer Spiritualität.

Dr. Peter Zimmerling ist Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Seelsorge an der Universität Leipzig.

Klaus Bröhenhorst

Ja, wo laufen sie denn?

Anfragen an evangelisches Pilgern

Ich soll etwas schreiben zum Pilgern. Zum evangelischen Pilgern. Und ich soll etwas Kritisches schreiben. Ich tue das gern. Selbst auf die Gefahr hin, als Spaßbremse gewertet zu werden: Evangelisches Pilgern – was soll denn das? Was treibt aufrechte Protestanten dazu – zu pilgern? Wie ist es möglich, dass von einer regelrechten Pilgerbewegung die Rede ist? Warum machen Menschen, deren Konfessionskürzel „ev“, „lt“ oder „rf“ ist, so etwas mit? Da bin ich – man gestatte mir dieses Bild – nun wirklich von den Socken. Oder verstehe ich´s einfach nicht? Bin ich spirituell unterentwickelt? Schwappt zu viel Anti-Römisches in meinen Adern? (Vom Großvater her, der Presbyter im Rheinland war. – Soviel zu meiner Biographie.)

Also, ich frage an. Und ich kleide meine Anfrage in drei Teile.

Anfrage Nummer 1: Die Logik des Pilgerns setzt voraus, dass ein Ort besonderer Heiligkeit aufgesucht wird. Oder? Oder etwa nicht? Ich frage: Seit wann gibt es solche Orte in evangelischer Wahrnehmung? „Heilig“ – auf Orte bezogen – ist doch, auch wenn bis vor kurzem „das Heilige“ in der Praktischen Theologie einigermaßen Furore gemacht hat, eine reine Beschwörungsvokabel. Und selbst wenn es Ziele besonderer atmosphärischer Dichte gibt, was ich nicht bestreite, können die denn ernsthaft einen evangelischen Glaubensweg markieren? Ist der evangelische Glaubensweg nicht der, den Dietrich Bonhoeffer so beschreibt, nämlich: „dass man erst in der vollen Diesseitigkeit des Lebens glauben lernt. Wenn man völlig darauf verzichtet hat, aus sich selbst etwas zu machen – sei es einen Heiligen oder einen bekehrten Sünder oder... (ich ergänze: einen Pilger)... dann wirft man sich Gott ganz in die Arme...“? Also: Warum soll ich irgendwo hingehen? Warum in die Ferne schweifen? Sieh: das Glück (des Glaubens, der Nachfolge) – es liegt so nah!

Anfrage Nummer 2: Ist evangelisches Pilgertum nicht einfach nur modisch und damit typisch für unsere Zeit, „die dazu verführt, die Wirklichkeit als Inszenierung zu verstehen, ihr durch Inszenierungen auf die Sprünge zu helfen“? (So Michael Beintker in seinem Aufsatz „Kirche spielen – Kirche sein“). „Das soll nur wieder so ´was sein“, hat die



Britta Eisen, *Ins Leben – Station 5*

Großmutter meiner Frau immer gesagt, wenn sie auf „neumodernsken Kroom“ stieß. Ist evangelisches Pilgern wirklich mehr als etwas, das „nur wieder so ´was sein“ soll? Mehr als trendy? Mehr als „in“? Was könnte es mehr sein? Und was könnte es vorsätzlich mehr sein? Nimmt sich solcherart Vorsätzlichkeit nicht sehr merkwürdig aus? Denn: „Nicht das Werk, das du dir erwählst, nicht das Leiden, das du dir erdenkst, sondern das, welches dir wider dein Erwählen... zukommt, da folge... Dein Meister ist gekommen.“ So Luther in seiner Auslegung der sieben Bußpsalmen. Also: Warum soll ich pilgern und mich damit auf „eine der signifikantesten Formen öffentlich gelebter Religion“ (so der TRE-Artikel zu „Wallfahrt“) einlassen, wo mir doch die Chance zur Öffentlichkeit gelebter Religion locker jeden Tag in jedem, der mich braucht, und bei jedem, mit dem ich mich mitfreuen kann, begegnet?

Anfrage Nummer 3: „Wir wandern in der Pilgerschaft“ (EG 282, Strophe 4). Gewiss. Aber unsere Pilgerschaft ist keine Wegstrecke von A nach B. Unsere Pilgerschaft ist unser ganzes Leben. „Jesu, geh voran, auf der Lebensbahn“. Zwischen Wiege und Bahre liegt der evangelische Pilgerweg. Zu diesem Weg gehören Innehalten und innere Einkehr dazu. Aber wie ließe sich da etwas segmentieren und mit dem Prädikat gesteigerter Selbst- und Gotteserfahrung versehen? Der evangelische Pilgerweg lässt sich nur riskieren. Als die Unbekannten und doch bekannt, als die Armen, die nichts haben und doch alles haben, gehen wir unseren Weg und sollten es ertragen, dass wir gegen anderes, das rasch Eindruck macht, wenig aufbieten können. Es gibt immer noch genug zu tun. Und zu loben auch. Und wer weiß? Vielleicht gehen andere mit. Auch da.

Klaus Bröhenhorst ist Pastor in Hildesheim und Präses des 10. reformierten Synodalverbandes

Bettina Kraft

Im Bild des Senfkorns eine hoffnungsvolle Kraft entdecken

**Schülerinnen und Schüler einer sechsten Klasse der Förderschule
mit dem Schwerpunkt Lernen entdecken das Gleichnis vom Senfkorn**

Das Gleichnis vom Senfkorn (Mk 4,30-32)

Das Gleichnis vom Senfkorn wird von allen drei Synoptikern überliefert und zählt als „Reich-Gottes-Gleichnis“ zu den Wachstumsgleichnissen. Da das Markus-Evangelium den Kontrast zwischen Samen und ausgewachsener Pflanze in den Mittelpunkt stellt, wurde dieser Text als Arbeitsgrundlage für den Unterricht gewählt.

Das Gleichnis beginnt mit einer doppelten Frage: „Womit sollen wir das Reich Gottes vergleichen, mit welchem Gleichnis sollen wir es beschreiben?“ (Mk 4,30). Deutlich wird, dass die Adressaten des Gleichnisses sich an der Suche nach einem Bild für die Gottesherrschaft beteiligen sollen. Im Mittelpunkt des Gleichnisses steht der Prozess des Wachstums: zum einen durch die Gegenüberstellung des kleinen Samens mit dem großen Gartengewächs und zum anderen durch die Beschreibung des Wachstumsprozesses. Das Ende des Gleichnisses beschreibt das Ziel des Wachstums: „so dass zelten können unter seinem Schatten die Vögel des Himmels“. Es wird der Zusammenhang zwischen Anfang und Ende sowie zwischen Gegenwart und Zukunft betont.

In dieser Einheit wird nicht der Begriff „Gottesreich“ verwendet, sondern die Schülerinnen und Schüler werden an „unseren Traum“ erinnert. Die Rede von „unserem Traum“ steht für die Vorstellung vom Reich Gottes. Die Schülerinnen und Schüler haben in der vorherigen Einheit anknüpfend an die Vision Jesu – „Hungernde werden satt...“ (Mt 5,6) – sich ihren Traum von einer veränderten Welt ausgemalt.

Das Gleichnis wird den Schülerinnen und Schülern in Form einer Geschichte präsentiert, eingebettet in eine Rahmenhandlung, die sich auf die doppelte Frage zum Beginn

des Gleichnisses bezieht. Die Rahmenhandlung ist so konstruiert, dass Jesus mit dem Gleichnis auf die zuvor geäußerten Zweifel der Jünger am baldigen Beginn des Gottesreiches antwortet.

Didaktisch – Methodische Überlegungen

Im Unterricht wird das Gleichnis von seiner Bildhälfte her erschlossen, indem die im Gleichnis enthaltenen Bilder in einer erfahrungsorientierten Auseinandersetzung entfaltet werden. Mit den Schülerinnen und Schülern wird zunächst als zentraler Gedanke das Bild des Baumes entfaltet, der für Schutz und Geborgenheit steht und dessen Ursprung in einem kleinen Samenkorn liegt. Das Bild des Senfkorns steht für Hoffnung als Mut machende Kraft. Auch wenn es Bereiche in unserem Leben gibt, die defizitär sind, auch wenn es in der Welt Krieg oder in meinem Leben Trauer und Ungerechtigkeit gibt, gibt es die Hoffnung, dass aus kleinen Anfängen etwas „Großes“ werden kann. Wir brauchen also „Senfkörner“ in unserem Leben. Das Bild des Senfkorns zeigt, dass Hoffnung im Verborgenen wächst. In diesem Sinne gilt es Senfkörner in unserem Leben zu entdecken.

Ingo Baldermann gibt den Hinweis, dass der Rahmen, in dem das Gleichnis ursprünglich erzählt wurde – also die Zweifel der Jünger, auf die Jesus mit dem Gleichnis antwortet – den Schülerinnen und Schülern unmittelbar zugänglich gemacht werden müsse.¹ Das Gefühl von Zweifel und Unsicherheit kennen die Schülerinnen und Schüler aus ihrem eigenen Leben. Das Zweifeln an der eigenen Person, an ihrem Wert und ihren Fähigkeiten auf Grund von schulischen Misserfolgen und die Zweifel an sozialen Bezie-

hungen auf Grund von Hänseleien und familiär unsicheren Bindungen. Durch die Begegnung mit dem biblischen Text sollen den Schülerinnen und Schülern gerade in diesen Bereichen hoffnungsvolle Erfahrungen eröffnet werden. Es sollen Erfahrungen sein, die Mut machen und Hoffnung geben, dass man sich nicht von unbedeutenden Anfängen täuschen lassen soll. Die Schülerinnen und Schüler sollen das Senfkorn als ein Hoffnungsbild entdecken und erleben.

Aus diesem Grund wird das Gleichnis über verschiedene Angebote zur Identifikation erschlossen (Baum, Senfkorn, Jünger). Dadurch wird es möglich erfahrbar zu machen, was „Reich Gottes“ heißt – ohne es begrifflich erfassen zu müssen.

Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernbehinderte benötigen vielfältige methodische Angebote, die ihnen einen handelnden und vertiefenden Zugang zum Gleichnis eröffnen.² Es werden Methoden der Identifikation und der Imagination eingesetzt. Die Arbeit mit der offenen Methode der Gestaltung eines Bodenbildes ermöglicht eine Vielzahl unterschiedlicher Beiträge, so dass alle Schülerinnen und Schüler ihrem Leistungsstand entsprechend einbezogen werden können.

Umsetzung im Unterricht

1. Stunde: Der Baum

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler finden mit Hilfe ihrer Assoziationen und Gedanken einen ersten Zugang zum Symbol Baum.

Die Stunde beginnt mit einer angeleiteten Wahrnehmungsübung. Die Schülerinnen und Schüler spielen einen großen, starken Baum, der sich im Wind bewegt, in dem Vögel nisten, der Wasser und Sonne aufnimmt und atmet.

Ein großer Baum (M 1) wird als stummer Impuls in die Mitte gelegt. Die Schülerinnen und Schüler äußern ihre Gedanken und Assoziationen zum Symbol Baum.

Es werden Eigenschaften des Baumes genannt: „Der ist super dick und stark“; „Der gibt uns Sauerstoff und Früchte“; „Das ist kein toter Gegenstand, der lebt“; „Der wird immer älter“. Es wird auf Gefahren hingewiesen: „Der braucht unseren Schutz, den darf keiner abhacken“; „Der kann krank werden“. Äußerungen wie: „Die Wurzeln helfen mir nicht umzufallen, aber dadurch ist es auch ganz schön langweilig, da ich nicht weglaufen kann“; „Ich habe mich ganz stark gefühlt, aber ich brauche auch Hilfe“ zeigen deutlich, dass die eigenen Erfahrungen aus der Wahrnehmungsübung sehr hilfreich sind, um das Symbol Baum in seiner Vielschichtigkeit zu erschließen. Das Baumbild wird mit Hilfe von Blättern, auf die die Lehrerin die Schüleräußerungen notiert, vervollständigt. Diese Visualisierung unterstützt die Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke zu verbalisieren, sie können auf Äußerungen ihrer Mitschüler zurückgreifen. Das Bild eines großen, starken Baumes gewinnt immer klarere Formen.

2. und 3. Stunde: Mein Traumbaum

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler entfalten das Symbol Baum als ein Bild, das für Schutz und Geborgenheit steht.

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen ihre Vorstellungen von einem starken Baum, indem sie mit Hilfe einer Beobachtungsaufgabe die Bäume auf dem Schulhof betrachten und „Fotos“ (innere Bilder ohne Kamera) schießen.

Nun folgt im Klassenraum eine Imaginationsübung (M 2). Die Schülerinnen und Schüler setzen sich bequem auf ihre Stühle, schließen die Augen und folgen der Erzählung. Mit Hilfe der Imaginationsübung wird ein inneres Bild gespeichert, das für Stärke, Größe, Sicherheit und Geborgenheit steht. Damit ist die Zielperspektive des Gottesreiches initiiert. Es wird ihnen ein individueller, erfahrungsbezogener und meditativer Zugang ermöglicht, der offen ist für eigene Assoziationen und Erfahrungen. Der Leitgedanke der Imagination wird so offen gestaltet, dass er auch kognitiv entwickelt werden kann. Dadurch können auch die Schülerinnen und Schüler, die sich auf die Imaginationsübung nicht einlassen können, ihren Traumbaum entwickeln.

Im Plenum erzählen die Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke und beschreiben ihre inneren Bilder. Nun werden bei meditativer Wald-Musik die Traumbäume gemalt (M 3).

4. Stunde: Werde ich groß?

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler spüren dem „Klein-Sein“ als einer elementaren Erfahrung ihres Lebens sowie dem Wunsch nach „Groß-Werden“ nach.

Die Klasse trifft sich um eine gestaltete Mitte. Die Schülerinnen und Schüler schließen die Augen und erfühlen ein Senfkorn, das die Lehrerin ihnen reicht. Sie äußern ihre Gedanken. Es wird herausgestellt, dass es sich um den Samen eines Baumes handelt und dass der Samen klein ist und besonders behütet werden muss. Nun erzählt die Lehrerin aus der Perspektive ihres Senfkornes einen Dialog zwischen sich und dem Senfkorn (M 4). Der Text spricht verschiedene Gefühle an, die mit dem Thema „Klein-Sein“ verbunden sind (Angst, Trauer, Zweifel, Wut, Hoffnung).

Der folgende Impuls „Ich kann das Senfkorn gut verstehen, diese Gedanken kenne ich gut“, regt ein Gespräch an, in dem die Kinder Bereiche in ihrem Leben nennen, in denen sie die „Winzigkeit“ des Senfkornes teilen können. Ein Schüler leitet seine Erzählung ein, indem er sagt: „Ich fühle mich auch manchmal senfkörnig!“ Die Äußerungen der Kinder spiegeln eine Bandbreite von unterschiedlichen Lebensbereichen wider, in denen man sich winzig fühlen kann („Wenn mein Bruder bessere Noten schreibt und dafür gelobt wird“; „Wenn mein Bruder mit meinen Freunden spielt und die sich dann nicht für mich interessieren“; „Wenn meine Mutter mit ihrem Freund lacht und mich ignoriert“; „Wenn die Frau an der Kasse mich übersieht“) Im nächsten Arbeitsschritt schreiben die Schülerinnen und Schüler einen Brief an das Korn. Ihr Mitgefühl und Verständnis für das Korn bringen sie zum Ausdruck: „Du tust mir richtig leid“; „Wenn man klein ist, dann ist das richtig blöd“; „Ich hatte mal das gleiche Schicksal“; „Das tut echt weh“ oder „Ich fühle mich auch manchmal so klein“ (M 5).

5. Stunde: Senfkorn und Baum im Gespräch

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler entdecken Hoffnung als Mut machende Kraft.

Die Klasse versammelt sich um das Bodentuch. Die Lehrerin leitet das Gespräch ein: „Ich kann das Senfkorn hören. Es sagt: Ich bin noch immer nicht gewachsen!“ Die Schülerinnen und Schüler nennen weitere Äußerungen des Senfkorns, die für das „Klein-Sein“ und dem Wunsch nach „Wachstum“ stehen. Sie äußern sich zu dem Impuls „Jemand muss mit dem Senfkorn mal reden!“ und kommen auf die Idee, dass ihr Traumbaum mit dem Senfkorn reden könnte. Im Plenum wird überlegt, was der Baum dem Senfkorn antworten könnte. Nun erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Arbeitsbogen in Form eines Comics und erfinden ein Gespräch zwischen Baum und Senfkorn. Hier wird deutlich, dass der Baum als Hoffnungsbild bei den Kindern verankert ist, während das Senfkorn ihre Sorgen und Wünsche verkörpert. In der Einzelarbeit reden einige Schülerinnen und Schüler beim Schreiben mit verteilten Rollen und ihre Stimmen spiegeln die Sorgen des kleinen Kornes und die Ruhe und Sicherheit des großen Baumes wider: „Bald bist du groß, du musst nur warten, mehr musst du gar nicht tun!“; „Du bist doch schon ein Baum, daran musst du denken“; „Du hast dein ganzes Leben noch vor dir. Ich werde vielleicht gefällt“; „Genieße es, solange du noch klein bist kannst du spielen und musst dich um nichts sorgen“ (M 6).

6. Stunde: Das Gleichnis vom Senfkorn

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler begegnen dem Gleichnis vom Senfkorn.

Die Klasse trifft sich um das Bodentuch. Die Erzählung beginnt mit den Sorgen der Jünger, dass ihr „großer Traum“ von einer Veränderung der Welt sich nicht verwirklicht. Parallel zum Erzählen wird ein Senfkorn in die Mitte gelegt, dieses mit einem braunen Tuch bedeckt, kleine und größer werdende Zweige angelegt und zum Abschluss wird einer der Schülerbäume in die Mitte gelegt. Nun äußern sich die Schülerinnen und Schüler zu der Erzählung: „Das, was Jesus sagt, ist ja wie ein Rätsel“; „Jesus meint, dass es nicht nur Böses auf der Welt gibt“; „Es gibt schon auch Sachen, die gut sind“; „Der Traum wächst“; „Der Traum kommt langsam näher und näher“. Die Schüleräußerungen werden von der Lehrerin auf „Zweige“ notiert.

Mit Hilfe von Legematerialien (Blüten, Äste, Holzku-geln, Tücher etc.) entsteht auf dem Bodentuch ein großer Baum.

7. Stunde: Meine Zweifel

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler spüren der Hoffnungslosigkeit als elementarer Erfahrung ihres Lebens nach.

Die Klasse trifft sich um das Bodenbild. Ein Bild eines traurig aussehenden Kindes liegt in der Mitte. Eine Sprechblase „Es gibt Dinge, die ändern sich nicht...!“ wird dazu gelegt. Die Schülerinnen und Schüler finden Bereiche ihres Lebens, in denen sie nicht glauben, dass sie sich positiv verändern werden. Die Aussagen werden auf „Papiersteinen“ festgehalten. Es werden familiäre Probleme angesprochen: „Es wird sich nie ändern, dass meine Geschwister immer Recht bekommen“; „... dass meine Schwester mich zwar mitnimmt ins Schwimmbad, mich dann aber dort stehen lässt“; „... dass ich meiner Mutter ganz viel im Haus-

halt helfen muss“, aber auch Einstellungen benannt: „Ich glaube nicht, dass ich jemals aufhöre so viel Angst zu haben“; „... dass mich andere nicht mehr auslachen“; „... dass ich mal glaube, dass ich etwas richtig gut mache“; und generelle Probleme angesprochen: „... dass die Autos aufhören die Luft zu verschmutzen“; „... dass Kinder sich nicht mehr streiten“; „... dass Jugendliche aufhören kleinere Kinder zu bedrohen“.

In einem nächsten Schritt überlegen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines Arbeitsblattes, welche Beispiele bzw. Situationen für sie am bedeutsamsten sind. Diese werden benannt und gemalt.

8. Stunde: Wir entdecken Senfkörner in unserem Leben

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lassen sich auf „Anfänge“ in ihrem Leben ein, in denen sie Hoffnung auf Veränderungen entdecken.

Die Klasse trifft sich um das Bodentuch und die Lehrerin hält einen beschriebenen „Stein“ aus der letzten Stunde in der Hand. Die Lehrerin gibt den Impuls: „Diese Enttäuschungen erinnern mich an jemanden...!“ Die Schülerinnen und Schüler erinnern sich an das Gleichnis und erzählen von den enttäuschten Hoffnungen der Jünger und der Antwort von Jesus. Das Legematerial zum Gleichnis dient als Erinnerungshilfe. Sie entdecken eine Verbindung zwischen ihren Enttäuschungen und denen der Jünger.

Die Lehrerin gibt den nächsten Impuls im Blick auf das Senfkorn: „Es müssen kleine Situationen sein, durch die man wieder Hoffnung bekommen kann.“ Die Schülerinnen und Schüler überlegen, was das für Situationen sein könnten. Der folgende Impuls „Ich überlege, ob es in meinem Leben auch „Senfkörner“ gibt!“ führt das Unterrichtsgespräch fort. Die Schülerinnen und Schüler sammeln Situationen aus ihrem Leben, in denen sie die Hoffnung auf Veränderung entdecken: „Wenn mein Vater mich vom Bahnhof in Berlin abholt“; „Manchmal fragt mich meine Schwester, ob ich mit ihr spielen will“; „Wenn ich jemand an der Kasse vorlasse“; „Das mein Vater ganz ruhig zu mir gesagt hat: „Jetzt ist Schluss“ und nicht geschrien hat“; „Wenn Thorsten mir hilft meine Schrift zu lesen“; „Wenn ich bei meiner Schwester schlafen darf“; „Wenn ich meinem Bruder erlaube mit meinen Sachen zu spielen“; „Wenn ich Walid beschützen kann“; „Wenn ich meiner Oma helfe“; „Wenn Walid mit mir Karate übt“; „Wenn mein Vater mit mir spielt“; „Wenn ich mit meinem Bruder nicht stänkere!“ Die Situationen werden auf Papiersenfkorner geschrieben und der „Entdecker“ nimmt sich aus der Schatztruhe ein Senfkorn.

9. Stunde: Das soll Cindy auch erfahren!

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren, wie sie das Gleichnis vom Senfkorn verstanden haben.

Mit Hilfe des Legematerials (Textzeilen des Gleichnisses, Senfkorn, Zweige und einen Traumbaum) und den dazu passenden Schülerbeiträgen (beschriebener Papierstein, beschriebenes Senfkorn, Traumbaum, Comic) werden Gleichniserzählung und Unterrichtsweg zusammengeführt. Die Schülerinnen und Schüler erinnern sich an das

Gleichnis, mit dem Jesus auf die Zweifel der Jünger reagiert hat, und an ihre eigenen Gedanken, die sie im Laufe der Unterrichtseinheit formuliert haben. Nun werden sie angeregt, das Gleichnis zu deuten. In dieser Klasse wird zur Dokumentation ihrer Deutungen der Wunsch herangezogen, einer ehemaligen Klassenkameradin von dem Gleichnis zu erzählen (M 7). Die Schülerinnen und Schüler wollen Cindy mit dem Gleichnis Mut machen und ihr über ihren Umzugskummer hinweghelfen. Ihre Deutungen zeigen, dass sie das Gleichnis als eine Geschichte verstehen, die Trost, Zuversicht und Hoffnung geben kann. Sie deuten das Gleichnis für Cindy zunächst im Klassengespräch: „Das meint, dass du nach Dingen suchen musst, die schon gut sind“; „Du kannst dir sicher sein, dass wir immer an dich denken, dadurch brauchst du die Hoffnung nicht aufgeben“; „Du musst nach kleinen Punkten suchen, in denen du die neuen Kinder verstehst, dann werdet ihr ganz langsam gute

Freunde“; „Erst hast du nur einen Freund, aber bald ganz viele, dann ist es wie in unserem Traum“; „Der Traum hat schon angefangen“; „Du sollst die Hoffnung nicht verlieren“; „Man darf noch nicht die Hoffnung aufgeben“; „Denke erstmal an die guten Dinge“.

Anmerkungen

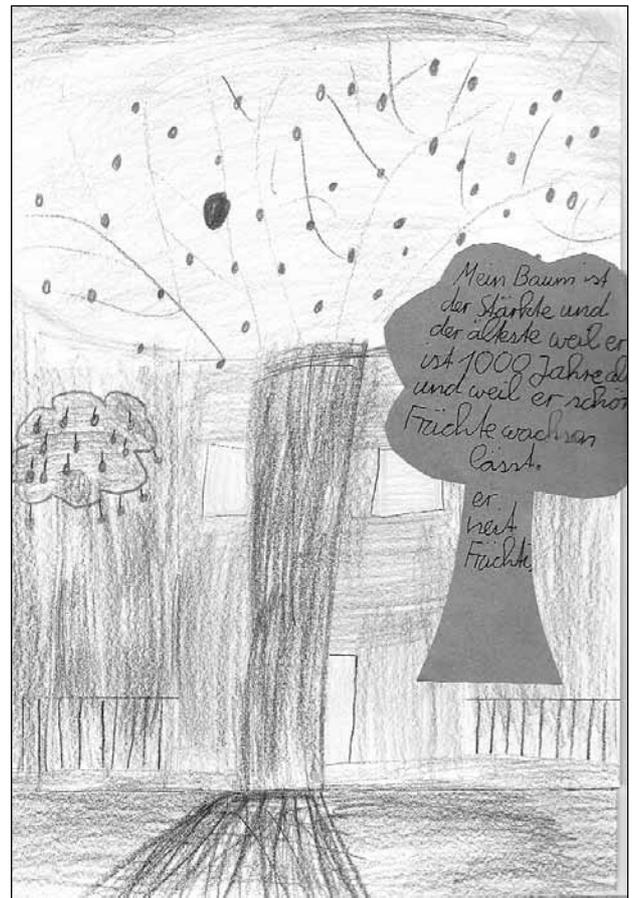
- ¹ Vgl. Ingo Baldermann: Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 1991, 85ff.
- ² In der Unterrichtseinheit werden methodische Anregungen der Religionspädagogischen Praxis (RPP) aufgenommen. Vgl. zu den didaktischen Anfragen an das Konzept der RPP Carola Fleck: Ganzheitliche religiöse Erziehung. Eine kritische Auseinandersetzung mit der „Religionspädagogischen Praxis“, Münster 2003.

Bettina Kraft ist Sonderschulpädagogin in Berlin.

M 1



M 3



M 2

Mein Traumbaum

Setze dich nun bequem, aber gerade auf deinen Stuhl.

Beide Beine stehen fest auf dem Boden und deine Hände liegen auf den Oberschenkeln. Atme tief ein und aus. Wenn du möchtest schließe deine Augen und atme ganz ruhig ein und aus. Wenn du dich so auf das Atmen konzentrierst, kannst du spüren, wie sich deine Nase ganz leicht durch die Luft, die du ein und ausatmest, bewegt.

Jetzt lass uns gemeinsam in Gedanken auf einen Spaziergang gehen.

Wir laufen einen kleinen Weg entlang. Du siehst eine Wiese, an der wir entlanglaufen. Wir kommen an einen Wald. Du schaust dich um, ob dir ein Baum besonders gefällt. Du suchst deinen Baum!

Da plötzlich siehst du ihn etwas abseits. Ganz frei steht dein Baum. Schon von weitem siehst du, wie schön er aussieht und es zieht dich ganz doll zu ihm hin.

Jetzt stehst du vor deinem Baum. Ganz sorgfältig betrachtest du ihn: den Stamm, wie breit und stark er ist. Staunend blickst du am Stamm entlang bis nach oben. Wie weit du dabei den Kopf in den Nacken legen musst! Dein Blick bleibt in der Baumkrone hängen. Die Zweige strecken sich der Sonne entgegen. Auf einem Ast entdeckst du ein Vogelnest. Kannst du das Zwitschern der Vögel hören?

Aber nicht nur die Vögel fühlen sich in dem Baum sicher. Auch du merkst, dass du dich hier bei deinem Baum ganz besonders wohl fühlst. Es ist dein Wohlfühlort. Überprüfe, ob schon alles so richtig angenehm ist. Wenn es noch etwas gibt, was du verändern musst, dann tu das in deinen Gedanken. Das ist dein Baum, mit deinen Gedanken kannst du zaubern. Überprüfe, ob das was du hörst, für deine Ohren angenehm ist. Wenn du bei deinem Baum stehst, ist alles was du hörst angenehm? Sonst verändere es. Und überprüfe, ob die Gerüche angenehm sind bei deinem Baum. Sonst verändere sie.

Nun, wo du dich rundherum wohl fühlst, könntest du, wenn du magst deinen Baum umarmen. Dabei atmest du seinen Geruch ein. Du fühlst die Rinde deines Baumes. Und du lehnest dich mit dem Rücken an ihn. Du spürst die Stärke deines Baumes in deinem Rücken. Hier kannst du dich ausruhen und spüren, wie gut es tut bei deinem Baum zu sein. Hierher kannst du immer wieder zurückkehren. Du brauchst dir dann nur deinen Baum vorzustellen. Wenn du möchtest, kannst du dir einen Zaun oder eine Hecke um deinen Baum vorstellen, so dass nur die Personen zu deinem Baum kommen, die du herein lässt. So kannst du dich bei deinem Baum ganz sicher fühlen. Nun verabschiede dich von deinem Baum. Wenn du magst, kannst du dir vornehmen bald wieder zu kommen. Du kannst, wenn du magst, es ihm versprechen. Wenn es für dich passt, dann kannst du dich bei deinem Baum bedanken. Nun nimm wieder wahr, dass du auf deinem Stuhl sitzt, dass dein Rücken die Lehne berührt. Und nimm den Raum um dich herum wahr, deine Klassenkameraden, die mit dir hier sitzen. Öffne langsam deine Augen und bewege langsam deine Hände. Strecke dich.

M 4

Identifikationsübung zum Senfkorn

Hey du, sei doch mal vorsichtig! Nur weil ich so klein bin musst du mich nicht so hin und her kullern. Du hattest mich doch schon wieder in deiner Hand vergessen oder? Frechheit! Wenn ich in meinem Erdloch liege und mich keiner sieht, dann fühl ich mich so schrecklich winzig! Doch dann endlich wachse ich. Ich fühle mich dann schon richtig groß! Aber wenn ich mich dann so umschaue, bin ich noch immer ziemlich klein. Es gibt Menschen, die treten einfach auf mich drauf. Oder sie rempeln mich an, weil sie mich gar nicht gesehen haben. Und wenn ich dann so richtig losmeckern will, dann grinsen die nur. Die nehmen mich gar nicht ernst!

Oh man, ich sage euch, wenn ich erst einmal groß bin. Dann bin ich ein starker Baum und niemand traut sich auf mir rum zu trampeln! Dann habe ich nur noch vor Riesen Angst! Aber wenn ich so hoch gucke und mir so einen Baum anschau, dann glaube ich gar nicht, dass ich das je schaffen könnte. Die sind so groß und so schön. Ich bin so klein, so werde ich nie.

Aber trotzdem, ich sage dir, wenn du mich noch einmal verlierst, dann kriegst du richtig Ärger mit mir.

M 5

Liebes Senfkorn!

Ich kann dich gut verstehen!

Ich fühle mich auch manchmal ~~so~~ so klein wie du manchmal an Tagen wenn es mir nicht gut geht oder wenn ich krank bin. Wenn ich ~~du~~ verliere wenn ich spiele den fühle ich mich so klein wie du.



Liebe Cindy, ich verstehe Jesus Geschichte

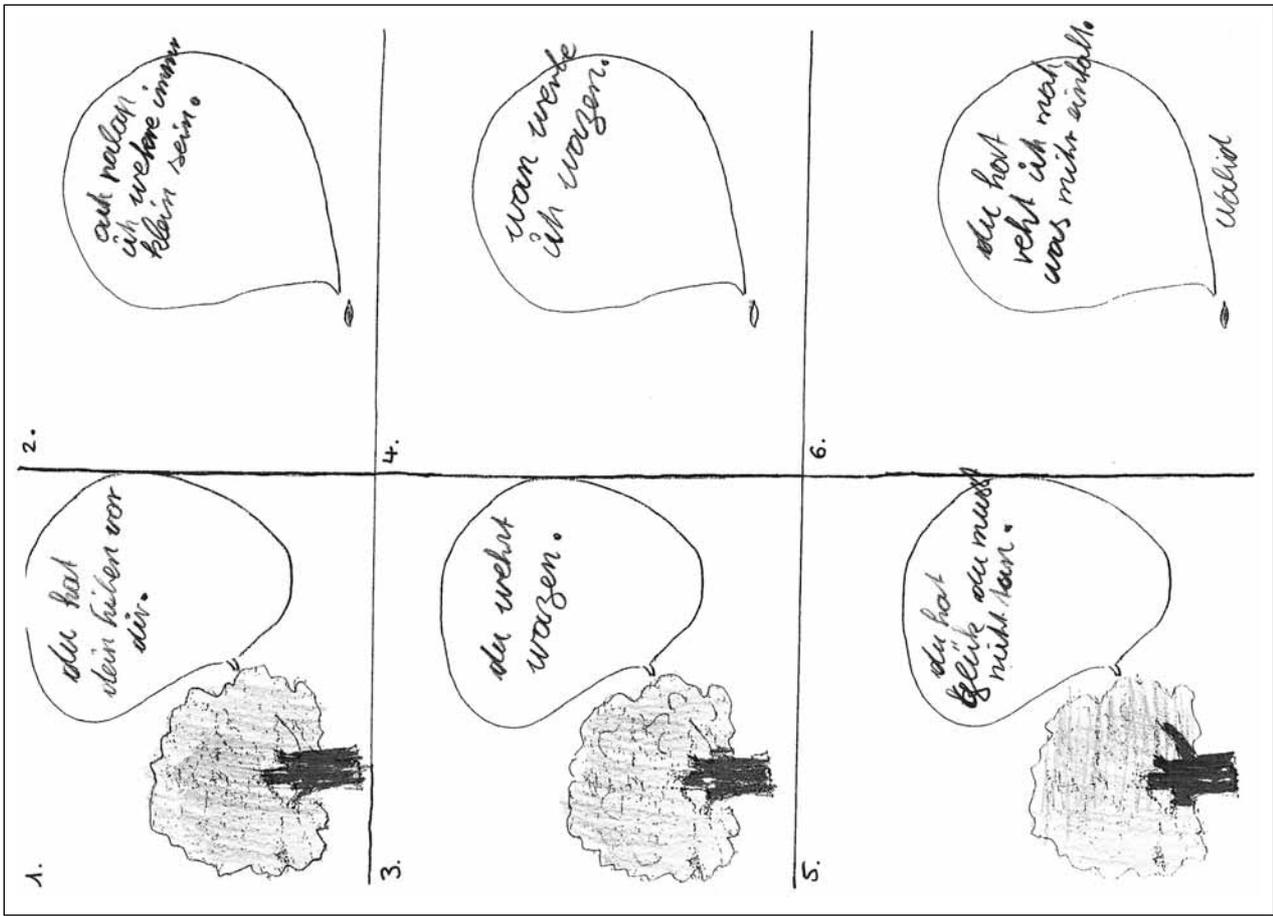
so:

Der Traum hat schon angefangen.
 Es ist wie ein Senfkorn der immer größer wird.
 Das sind Menschen nach ein Streit wieder
 entschuldigen. Das Menschen glücklich sind.
 Wenn dein bester Freund zu dir fragt wollen
 wir was spielen.



M 6 (oben)

M 7 (unten)



Mündliche Prüfungen im Fach Evangelische Religion an Haupt- und Realschulen

Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts

Die Frage nach der Qualität schulischer Bildung bestimmt seit geraumer Zeit die schultheoretische und die schulpraktische Diskussion. Unbeschadet von der Gesamtverantwortung des Staates ist jede Schule in starkem Maße für die Wirksamkeit der in ihr vollzogenen Bildungs- und Erziehungsprozesse verantwortlich. Als Kern schulischer Arbeit steht hier insbesondere der Unterricht im Zentrum. So gilt für jedes Fach, dass das Erzielen von Lernfortschritten und -ergebnissen zentral für alle Unterrichtsbemühungen ist. Die Verständigung über entsprechende fachdidaktische Konzeptionen und Leistungsanforderungen ist eine der wesentlichen Aufgaben der Fachkonferenzen. Entzieht sich das Fach Evangelische Religion dieser Anforderung, gerät es in die Defensive und wird letztlich von den Schülerinnen und Schülern nicht mehr ernst genommen.

Konsequenterweise wird damit auch die Überprüfung der angestrebten Ziele und ein Vergleich innerhalb des eigenen schulischen Referenzrahmens (und darüber hinaus) notwendig. Nicht zuletzt hieraus ergibt sich ein wichtiges Kriterium für die Weiterentwicklung des Erreichten. Grundmotiv ist die „Vergewisserung des Gelernten“. Verbunden damit ist das Eingeständnis der Begrenztheit menschlicher Wahrnehmung, denn „Lernvorgänge lassen sich nicht direkt beobachten“.¹ Das bedeutet, dass der Lehrende die Wirkung seiner Tätigkeit nicht allein mit Hilfe seiner Sinnesindrücke erfassen kann. „Der als Leistung interessierende Lernprozess vollzieht sich im Kopf des Einzelnen – und nur dort, auch dann, wenn er sich auf die Gruppe bezieht.“² Ein weiterer Beweggrund für die Durchführung von Lernkontrollen liegt im so genannten Legitimationsmotiv und folgt der Frage „Macht der Unterrichtende seine Sache richtig?“ Die Rückmeldung gibt dem Unterrichtenden zweierlei Auskünfte: Wurden die mit dem Unterricht verbundenen Intentionen und Ziele erreicht und waren die didaktisch-methodischen Entscheidungen des Unterrichtenden im Blick auf die Umsetzung richtig? Das bedeutet, dass mit jeder Prüfung auch die Qualität der Lehrleistung des Unterrichtenden mit auf dem Prüfstand steht. Eine entsprechende Evaluation der Ergebnisse gibt der Fachkonferenz Informationen über die Qualität des bisher im Fach Evangelische Religion Erreichten und erleichtert die konzeptionelle Weiterentwicklung des Religionsunterrichtes vor Ort.

Abschlussprüfungen in Niedersachsen

In Niedersachsen wurden mit dem Schuljahr 2005/2006 erstmalig zentrale Abschlussprüfungen in der 9. Klasse der Hauptschulen durchgeführt. Seit dem Schuljahr 2006/2007 wird entsprechend an Realschulen verfahren. Ziel des Kultusministeriums ist es, die Qualität der Abschlüsse und vergleichbare Leistungsanforderungen innerhalb einer Schule und unter den Schulen des Landes und im Bundesgebiet zu sichern. Neben den festgelegten Fächern für die schriftlichen Prüfungen³ müssen die Schülerinnen und Schüler eine mündliche Prüfung in einem Fach ihrer Wahl ablegen.

Das genaue Verfahren regelt die Verordnung über die Abschlüsse im Sekundarbereich I (AVO-SI). Nach anfänglicher Skepsis wird die Einbeziehung des Faches Evangelische Religion in den Kanon mündlicher Prüfungsfächer inzwischen von großen Teilen der Kolleginnen und Kollegen begrüßt. Auf die entsprechenden Gründe wird später einzugehen sein.

Im Blick auf die mündlichen Prüfungen liegen bereits seit 1999 Erfahrungen vor, die sich in den zum damaligen Zeitpunkt eingeführten mündlichen Leistungsüberprüfungen gründen. Dabei hat sich gezeigt, dass das Fach Evangelische Religion als mündliches Prüfungsfach sehr häufig angewählt wird. Die Regelungen des aktuellen Prüfungsverfahrens stellen sich in Kürze wie folgt dar:

Einrichtung einer Prüfungskommission

An der Schule wird jährlich eine Prüfungskommission gebildet. Das vorsitzende Mitglied der Prüfungskommission ist die Schulleiterin bzw. der Schulleiter. Das vorsitzende Mitglied beruft eine Lehrkraft der Schule zum weiteren Mitglied.

Zeitraum der mündlichen Prüfungen

Die mündlichen Prüfungen finden im zweiten Schulhalbjahr statt. Der Zeitraum für die mündlichen Prüfungen wird vom Kultusministerium festgelegt und vorher im Schulverwaltungsblatt veröffentlicht.

Zusammensetzung eines Fachprüfungsausschusses zur Durchführung einer mündlichen Prüfung

Für jeden Prüfling wird vor Beginn der mündlichen Prüfung ein Fachprüfungsausschuss eingerichtet. In der Regel beruft der Schulleiter Lehrkräfte der Schule als Mitglieder. Dieses sind in der Regel die unterrichtende Lehrkraft (prüfendes Mitglied) und eine weitere Lehrkraft, die die Niederschrift anfertigt. Die Aufgabenstellung wird von der unterrichtenden Lehrkraft verantwortet. Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann in Einzelfällen den Vorsitz übernehmen und ist dann frage- und stimmberechtigtes Mitglied des Fachprüfungsausschusses. Ein Mitglied des Schulleiternrates, ein Mitglied des Schülerrates, bis zu zwei Schüler aus dem nachfolgenden Jahrgang können mit Zustimmung des Prüflings bei der Prüfung zuhören. Weiterhin dürfen ohne Zustimmung des zu Prüfenden bis zu zwei Personen zuhören, deren Anwesenheit im dienstlichen Interesse liegt.

Durchführung der mündlichen Prüfung

Der Prüfung geht eine Vorbereitungszeit von 20 Minuten voraus. Die Prüfung dauert 15 Minuten. Sie kann als Gruppenprüfung mit bis zu drei Teilnehmern durchgeführt werden. Eine Gruppenprüfung mit bis zu drei Teilnehmern dauert 30 Minuten. Die Themen werden von den zu prüfenden Schülerinnen und Schülern nach Beratung durch den prüfenden Unterrichtenden ausgewählt. Die Themen beziehen sich auf die Sachgebiete des Schuljahres, in dem die Prüfung stattfindet. Die Benotung wird zwischen dem Prüfer und dem Protokollanten festgelegt und geht zu einem Drittel in die mündliche Gesamtnote des Faches ein. Eine Stimmenthaltung ist nicht möglich. Bei abweichender Bewertung um eine Note gibt die Stimme des prüfenden Mitglieds den Ausschlag. Weichen die Einzelnoten um mehr als eine Notenstufe voneinander ab, so entscheidet die Schulleiterin/der Schulleiter nach Anhörung der beiden Fachprüfungsausschussmitglieder.

Besondere Prüfungsleistungen

An die Stelle einer mündlichen Prüfung kann eine besondere Prüfungsleistung treten. Sie besteht nach der Entscheidung des Prüflings aus einer schriftlichen oder fachpraktischen Dokumentation, die der Prüfling in einem Kolloquium präsentieren und erörtern muss.⁴

Die Aufgaben sind schriftlich zu stellen und müssen in ihrer Struktur, ihrem Anspruch und ihrem Umfang der besonderen Situation einer mündlichen Prüfung entsprechen.

Als Kriterien der Bewertung werden u.a. genannt:

- in der gegebenen Zeit für die gestellte Aufgabe ein Ergebnis finden und es in gegliedertem Zusammenhang vortragen,
- den Inhalt einer Textvorlage erfassen und das Thema bzw. das Problem erörtern,

- fachspezifische Grundbegriffe anwenden,
- einen Text (ein Bild) oder ein Problem in übergeordnete Zusammenhänge einordnen und gegebenenfalls eine eigene Stellungnahme vortragen,
- ein themengebundenes Gespräch führen und dabei auf Impulse eingehen.⁵

Anforderungsbereiche der mündlichen Prüfung

Innerhalb der mündlichen Prüfung müssen drei Teilanforderungsbereiche abgedeckt werden, die in wechselseitiger Abhängigkeit zu sehen sind. Als Beispiel sei auf den angefügten Prüfungsentwurf verwiesen.

Anforderungsbereich I (Reproduktion)

Hier geht es um Kenntnisse und Fertigkeiten und deren Anwendung im gelernten oder vorgegebenen Zusammenhang. Dazu gehören z.B. die Wiedergabe eines überschaubaren Textes oder eines aus dem Religionsunterricht bekannten Inhalts.

Anforderungsbereich II (Reorganisation)

Schwerpunkt des Anforderungsbereiches ist die Verknüpfung fachbezogener Lerngegenstände. Dazu gehören z.B. die Erläuterung wesentlicher themenbezogener Aussagen, die Erfassung und Formulierung der auf das Thema bezogenen Aussageintention eines visuellen Mediums, die Einordnung eines Mediums (Text, Bild) in einen christlichen Kontext oder die Verknüpfung religiöser Fragestellung mit eigenen Erfahrungen.

Anforderungsbereich III (Problemlösung)

Im Anforderungsbereich III steht die durchdachte Auseinandersetzung mit einem Text, Bild oder Problem im Mittelpunkt. Ziel ist die Formulierung und Begründung selbständiger Folgerungen, Deutungen oder Urteile. Dazu gehören z.B. die Wahrnehmung und Beurteilung christlicher, sozialer oder weltanschaulicher Perspektiven eines Themenbereiches, die begründete Auseinandersetzung mit verschiedenen Aussagen der christlichen Tradition, Wertvorstellungen, Weltanschauungen usw. oder die Reflexion von Gegenwartsproblemen auf dem Hintergrund christlicher Glaubensaussagen und die Entwicklung eigener Lösungsansätze.⁶

Beispiel einer möglichen mündlichen Prüfung zum Thema: „Leid“

Voraussetzung der Bearbeitung der Aufgaben ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht das Thema „Gottesbilder“ mit unterschiedlichen Texten des Alten und Neuen Testaments erarbeitet haben und dass sie mit Verfahren der Bildinterpretation vertraut sind. Dabei wurde die Theodizeefrage unter Einbeziehung der Hiobgeschichte bearbeitet.

Nachstehende Beispielaufgaben dienen zunächst einmal als Orientierung für Religionslehrer/innen und sind als Vorschlag zu verstehen. Sie sind für eine Prüfung entspre-

chend der Leistungsfähigkeit einer Schülerin / eines Schülers zusammenzustellen. Grundsätzlich sollten die gewählten Aufgaben den Grundprinzipien des evangelischen Religionsunterrichts entsprechen (z.B. einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen in der Aufgabenstellung enthalten, ethische Fragen aktivieren, den Umgang mit Utopien und Kontingenzerfahrungen ansprechen) und die Lern- und Aufgabekultur des Religionsunterrichts widerspiegeln.⁷ Insgesamt ist darauf zu achten, dass Fragen aus allen drei Anforderungsbereichen in der Prüfung zu berücksichtigen sind und den einzelnen Aufgaben ein Erwartungshorizont zugeordnet wird.

- Beschreibe das Bild (M 1) und gib ihm einen Titel. (Anforderungsbereich I)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen können wesentliche Elemente des Bildes (Haltung, Gesichtsausdruck, Blickrichtung, Attribute) benennen und dem Bild einen entsprechenden Titel zuordnen.
 - Benenne weitere Gottesbilder, die du aus Geschichten der Bibel kennst. (Anforderungsbereich I)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen können weitere aus der Bibel bekannte Eigenschaften Gottes benennen und mit konkreten Geschichten verknüpfen.
 - Begründe warum es in der Bibel unterschiedliche Gottesbilder gibt. (Anforderungsbereich I/II)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen interpretieren die in der Bibel unterschiedlich dargelegten Gotteserfahrungen als Erfahrungen von verschiedenen Menschen zu unterschiedlichen Zeiten und jeweils anderen (historischen) Situationen und ziehen damit Rückschlüsse auf die unterschiedlichen Gottesbilder.
 - Der Künstler hat dem Bild den Titel „Hiob“ gegeben. Nenne mögliche Gründe dafür! (Anforderungsbereich II)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen können einen Bezug zwischen der Niedergeschlagenheit bzw. der Nachdenklichkeit der Person auf dem Bild zum Leid oder zu den Fragen Hiobs herstellen.
 - Vergleiche das Bild von Francis Gruber mit Psalm 88. Könnte ein Text wie im Psalm auch von der Person auf dem Bild gesprochen werden? Begründe. (Anforderungsbereich II)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen nehmen sensibel wahr, ob eine Stimmigkeit zwischen dem Bild und Psalm 88 besteht. Sie beschreiben die hinter dem Bild und dem Text stehenden Gefühle und vergleichen sie miteinander.
 - Vor der Person auf dem Bild liegt ein beschriebenes Stück Papier. Leider kann man den Text nicht lesen. Was könnte darauf stehen? (Anforderungsbereich II)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen beschreiben den Inhalt eines möglichen Textes und beziehen ihn schlüssig auf ihre Interpretation des Bildes.
 - Warum hat der Künstler die Umgebung der auf dem Bild abgebildeten Person der Zeit der Entstehung des Bildes (1944) angepasst? Schreibe deine Vermutung dazu auf! (Anforderungsbereich II)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen setzen das Bild in Beziehung zum letzten Jahr des zweiten Weltkrieges und können auf Parallelitäten zwischen der im Bild dargestellten Person und der Situation der Menschen zu dieser Zeit verweisen.
 - Versetze dich in die Person auf dem Bild. Welche Gefühle vermutest du bei der Person? Beschreibe sie! Stell dir vor, der Künstler hätte eine heutige Person mit entsprechenden Gefühlen gemalt. Welche Umgebung hätte der Künstler um die Person gemalt? Beschreibe sie! (Anforderungsbereich II)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen versetzen sich in die Person hinein, beschreiben mögliche Gefühle und benennen Situationen der Gegenwart, in denen Menschen entsprechende Gefühle haben könnten.
 - Versetze dich in eine Person, die ein Klagelied wie Psalm 88 anstimmt. In welcher Situation könnte sie sich befinden? Beschreibe ihre Gefühle. (Anforderungsbereich II)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen versetzen sich in die Person des Psalmbeters, beschreiben mögliche Gefühle und benennen Situationen der Gegenwart, in denen Menschen entsprechende Gefühle haben könnten.
 - Beschreibe das dem Psalm 88 zugrunde liegende Gottesbild. (Anforderungsbereich III)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen können das Gottesbild beschreiben und dabei benennen, dass dieser Gott
 - zornig und streng ist,
 - bedrohlich und strafend ist.
 - Stell dir vor, ein Christ würde einem Menschen, der eine Klage wie in Psalm 88 anstimmt, einen Brief schreiben. Was würde darin stehen? (Anforderungsbereich III)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen finden Worte des Verstehens, des Trostes und der Ermutigung für den Psalmbeter. Darüber hinaus beschreiben sie einen Gott, der den Menschen im Leid nahe ist.
 - Stell dir vor, das Bild von Francis Gruber würde in einer Discothek, in einer Kirche, in einem Rathaus, in einem Krankenhaus, in einer Polizeistation, in einer Schule, in einer Parteizentrale etc. hängen. Beschreibe, was sich dadurch verändern würde. (Anforderungsbereich III)
Erwartungshorizont: Die Schüler/innen nehmen die Veränderung der Situation an verschiedenen Orten durch das Bild sensibel wahr und beschreiben und problematisieren die Veränderung.
- Deutlich wird, dass sich die Anforderungsbereiche nicht immer trennscharf den Kategorien I bis III zuordnen lassen. Die Unterscheidung wurde auf Grund einer subjektivi-

ven Einschätzung vorgenommen, jedoch nicht auf Validität geprüft. Ebenso ist eine genaue Zuordnung von den vorangegangenen Themen des Religionsunterrichts und den Schwerpunkten der einzelnen Unterrichtseinheiten abhängig.

Zur Gewichtung der Anforderungsbereiche

Neben allen Regelungen ist das Prüfungsverständnis der prüfenden Lehrkraft für die Durchführung der mündlichen Prüfungen grundlegend. Eine Veränderung des Verständnisses von Lernen muss zwangsläufig auch zu einer Reform des Prüfens führen. So kommt es weniger darauf an, möglichst viel angelerntes Wissen im Rahmen einer Prüfung abzufragen. Vielmehr geht es um die Fähigkeit des Nachweises der Kompetenz zur sinnvollen Anwendung von verfügbarem Wissen, um Aufgaben entsprechend zu beurteilen und zu lösen. Für die Fachkonferenzen bedeutet dieses eine Verständigung über anzuwendende Beobachtungs- und Beurteilungsraster, die den Schülerinnen und Schülern transparent zu machen sind. Voraussetzung ist allerdings, dass die genannten Kompetenzen vorher Bestandteil des Unterrichts waren und Räume zur Einübung bereitgestellt wurden. Einzuräumen ist, dass damit ein strukturelles Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Kompetenzentwicklung einerseits und objektivierenden Prüfungsverfahren (Reproduktion fachspezifischer Fertigkeiten und Wissens) entsteht. Allerdings sollten sich Unterrichtende des Faches Religion bewusst machen, dass dort, wo nur das gelernt wird, was der Religionsunterricht an reinen Fakten vermittelt, wesentliche Interpretations- und Verstehenszusammenhänge verloren gehen. Daher gilt den oben genannten Anforderungsbereichen II und III eine besondere Aufmerksamkeit. Die Gewichtung der einzelnen Teilanforderungsbereiche im Rahmen der Benotung ist von der Fachkonferenz festzulegen.⁸

Erfahrungen der Unterrichtenden

Wie eingangs erwähnt wird die Durchführung von mündlichen Prüfungen von den meisten niedersächsischen Religionslehrerinnen und -lehrern an Haupt- und Realschulen ausdrücklich begrüßt. Insbesondere nachstehende Gründe werden dabei genannt⁹:

- *Die Prüfungen werden als Bereicherung des eigenen schulischen Handelns angesehen:* Prüfung als neuer Erfahrungsraum für die Unterrichtenden; Prüfung macht Spaß (gilt für beide Parteien); positive Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, Bestätigung für Schüler und Lehrer; Erweiterung der Methodenkompetenz auf Schüler- und Lehrerseite; Schülerinnen und Schüler entwickeln durch die Prüfung neues Selbstbewusstsein; Prüfung wird rückblickend von den Schülerinnen und Schülern als eine wichtige Erfahrung eingestuft; vielfach werden neue Stärken der Schülerinnen und Schüler entdeckt.
- *Die Prüfungen dienen den Schülerinnen und Schülern als Lernfeld zur Einübung von Selbstständigkeit:* Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit zur Prä-

sentation von zu Hause Erarbeitetem; Schülerinnen und Schüler lernen eigenständiges Erarbeiten

- *Die Prüfungsergebnisse sind – auch entgegen manchen Erwartungen – überraschend positiv.*
- *Die von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagenen Prüfungsthemen sind interessant und vielfältig.*

Daneben werden die nachstehenden negativen Faktoren benannt:

- *Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler:* schlechte Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler; unvorbereitete oder schüchterne Schülerinnen und Schüler erschweren die Durchführung der Prüfung; redegewandte Schülerinnen und Schüler sind im Vorteil; schwache Schülerinnen und Schüler wählen verstärkt das Fach (Evangelische) Religion für die mündliche Prüfung; das Fach wird unterschätzt; fehlende religiöse Sozialisation; manche Schülerinnen und Schüler sind sehr unsicher bei der Themenwahl.
- *Im Blick auf die Themen des Faches Evangelische Religion:* Abgrenzung zur Deutschprüfung ist schwierig; Eingrenzung des Themas ist in manchen Fällen schwierig (z.B. Sterbehilfe, Familie).
- *In Bezug auf die Organisation:* Fehlende Evaluation nach den Prüfungstagen; Störungen während der Prüfung; Vorbereitung (Absprachen, Zeitaufwand).
- *Hinsichtlich der Bewertung:* zu geringe Gewichtung der mündlichen Prüfung im Rahmen der Gesamtenotung; Vergleichbarkeit der Zensuren innerhalb der Schule ist bei mangelndem Austausch innerhalb der Fachkonferenz nicht gegeben; Kollegen mit strengen Bewertungsmaßstäben haben weniger Prüfungen (weniger Arbeit).

Interessant ist, dass die negativen Nennungen nicht zu einer Ablehnung des Prüfungsgeschehens führen. Sie bilden vielmehr die Grundlage für weiterführende Diskussionen an den Schulen und in den Fachkonferenzen.

Resümee

Zusammenfassend ist festzustellen, dass mit der Einführung mündlicher Prüfungen im Fach Evangelische Religion am Ende der Sekundarstufe I die Diskussion über das „Was“ und das „Wie“ des Lernens und Lehrens im Religionsunterricht in besonderer Weise zunimmt. Die vielleicht lange vernachlässigte Perspektive, dass Schulleistungen Leistungen der Schüler *und* der Schule sind, wird zwangsläufig durch die Einführung der mündlichen Prüfung ins Bewusstsein gehoben. Damit wird die in den Fachkonferenzen sonst eher im informellen Raum anzutreffende Kommunikation über fachspezifische Fragen in den Mittelpunkt gerückt. Die durch die Autonomie der Lehrarbeit bewirkte Unsicherheit über den Erfolg der eigenen Tätigkeit, über Bewertungsmaßstäbe von Schülerleistungen und die ständigen Zweifel darüber, ob man auf der „Höhe der Zeit“ sei, wird gleichzeitig verringert.

Dieses alles gelingt nur, wenn der Vergleich von Prüfungsleistungen nicht als „Munition“ für Schuldzuwei-

sungen gegenüber Kolleginnen und Kollegen verstanden wird sondern als Möglichkeit, neues Orientierungs- und Handlungswissen zu gewinnen. Gleichzeitig führen die Verständigung über die Standards des Religionsunterrichts, die Verfahren zur Überprüfung und Absprachen über die Beurteilung zu einer größeren Arbeitszufriedenheit innerhalb der Fachgruppe und letztlich zu einer Aufwertung des Faches innerhalb der Schule.

Anmerkungen

- 1 Rauschenberger, Hans: Zum Problem der schulischen Leistungskontrolle, in: Rauschenberger, Hans (Hg.): Erziehung im Wandel, Bd. 4. Leistung und Kontrolle, Weinheim 1999, S. 59
- 2 Ebd. S. 61
- 3 Die zentralen schriftlichen Prüfungen an Hauptschulen erfolgen in den Fächern Deutsch und Mathematik. An Realschulen sind

in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache zentrale Abschlussarbeiten zu schreiben.

- 4 Vgl. Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die Abschlüsse im Sekundarbereich I (SVBL 1/2004, S. 16).
- 5 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Fachbezogene Leistungsüberprüfungen für die Realschule, Schuljahrgang 10, Mündliche Überprüfungen. Hannover 2001, S. 9
- 6 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. a.a.O., S. 88
- 7 Vgl. Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung – Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, S. 24
- 8 Die Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe sehen zum Beispiel vor, dass der Schwerpunkt auf dem Anforderungsbereich II liegt und dass sich der Rest auf die Bereiche I und III verteilt.
- 9 Die Aussagen sind Teilergebnis einer Tagung des RPI Loccum für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Evangelische Religion im November 2003.

Dietmar Peter ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Haupt- und Realschule.

M 2

Psalm 88

- 2 HERR, Gott, mein Heiland, ich schreie Tag und Nacht vor dir.
- 3 Lass mein Gebet vor dich kommen, neige deine Ohren zu meinem Schreien.
- 4 Denn meine Seele ist übervoll an Leiden, und mein Leben ist nahe dem Tode.
- 5 Ich bin denen gleichgeachtet, die in die Grube fahren, ich bin wie ein Mann, der keine Kraft mehr hat.
- 6 Ich liege unter den Toten verlassen, wie die Erschlagenen, die im Grabe liegen, derer du nicht mehr gedenkst und die von deiner Hand geschieden sind.
- 7 Du hast mich hinunter in die Grube gelegt, in die Finsternis und in die Tiefe.
- 8 Dein Grimm drückt mich nieder, du bedrängst mich mit allen deinen Fluten.
- 9 Meine Freunde hast du mir entfremdet, du hast mich ihnen zum Abscheu gemacht. Ich liege gefangen und kann nicht heraus,
- 10 mein Auge sehnt sich aus dem Elend. HERR, ich rufe zu dir täglich; ich breite meine Hände aus zu dir.
- 11 Wirst du an den Toten Wunder tun, oder werden die Verstorbenen aufstehen und dir danken?
- 12 Wird man im Grabe erzählen deine Güte und deine Treue bei den Toten?
- 13 Werden denn deine Wunder in der Finsternis erkannt oder deine Gerechtigkeit im Lande des Vergessens?
- 14 Aber ich schreie zu dir, HERR, und mein Gebet kommt frühe vor dich:
- 15 Warum verstößt du, HERR, meine Seele und verbirgst dein Antlitz vor mir?
- 16 Ich bin elend und dem Tode nahe von Jugend auf; ich erleide deine Schrecken, dass ich fast verzage.
- 17 Dein Grimm geht über mich, deine Schrecken vernichten mich.
- 18 Sie umgeben mich täglich wie Fluten und umringen mich allzumal.
- 19 Meine Freunde und Nächsten hast du mir entfremdet, und meine Verwandten hältst du fern von mir.



Francis Gruber, *Hiob*
© Tate Gallery, London, 1944

Ralf Rogge und Dirk Stelter

Ein Tag im Kloster mit Psalm 23

Der im Folgenden beschriebene Ablauf eines Kinder-Kirchentages für rund 650 Kinder im Alter von vier bis zehn Jahren im Kloster Wülfinghausen und die Organisationsstruktur der zu Psalm 23 entwickelten Stationen verstehen sich als Ermutigung zu ähnlichen Projekten.

Nach der Begrüßung durch die Landessuperintendentin wurden die Kinder in 27 Gruppen (mit je zwei Gruppenleiterinnen) eingeteilt. Im Laufe von neun Stationen „begingen“ sie den Psalm 23 und konnten auf diese Weise Station für Station erleben, dass der Glaube an Gott – auch im dunklen Tal – Geborgenheit und Sicherheit gibt. Ein Kindermusical, an dem rund 40 Kinder beteiligt waren, schloss den Tag ab.

Die Kinder waren gebeten worden, für den Tag einen kleinen Rucksack mit Proviant für das Mittagessen, einen (nicht zerbrechlichen) Becher und eine Sitzunterlage mitzubringen. Der Weg der Stationen führte sie durch Gebäude des Klosters und über das Außengelände. Die Teilnahme war kostenlos. Wegen der Planung war eine Anmeldung erforderlich.

Im Kloster-Innenhof nutzten knapp 400 Eltern die aufgestellten Tische und Bänke oder einfach auch den Rasen, um sich zu entspannen oder sich zu unterhalten. Von örtlichen Vereinen getragene Stände boten Imbiss und Getränke an. Kurzvorträge im Eltern-Café boten Informationen zu den Themen Erziehung und Kloster sowie die Möglichkeit, mit Fachleuten ins Gespräch zu kommen. Einige Eltern nutzten auch den Osterwald gleich nebenan für Spaziergänge.

Die Stationen zu Psalm 23

Die Kinder begannen an verschiedenen Stationen und dadurch mit verschiedenen Psalmversen. Geführt von je zwei Leiterinnen zogen die Kindergruppen von Station zu Station und verweilten an jeder einschließlich Weg etwa 20

Minuten. Zu einer Zeiteinheit waren immer drei Gruppen an einer Station. An jeder Station

- wurde der entsprechende Vers verlesen
- hatten die Kinder Gelegenheit, sich mit dem jeweiligen Vers inhaltlich zu beschäftigen
- wurde die Laufkarte abgestempelt, die jedes Kind um den Hals hängen hatte und die den kompletten Psalm sowohl als Text und als auch mit einem gemalten Symbol pro Vers enthielt.

Auf den Laufkarten (**M 1**), die die Kinder um den Hals trugen und schließlich nach Hause nahmen, waren die Verse des Psalms in der richtigen Reihenfolge notiert.

Gegen 13 Uhr machten alle Gruppen dort, wo sie gerade waren, eine Mittagspause.

Das Begehen der Psalm-Stationen orientierte sich an den örtlichen Gegebenheiten. Deswegen wurde an zwei Stellen von der Vers-Reihenfolge des Psalms abgewichen:

- „Du salbest mein Haupt mit Öl“ wurde in die Station „er führet mich auf rechter Straße um seines Namens willen“, die im Kreuzgang stattfand, eingefügt.
- Da sich die Krypta für den Vers „Und ich werde bleiben im Hause des Herrn immerdar“ anbot, diese sich aber räumlich direkt an den Kreuzgang anschließt, wurde die Station zu „Und ich werde bleiben im Hause des Herrn immerdar“ hinter die Kreuzgangstation vorgezogen.

Ralf Rogge ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Elementarbereich.

Dirk Stelter war Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Sprengel Hannover und ist seit Januar 2007 Leiter der Arbeitsstelle Ökumene im Haus kirchlicher Dienste in Hannover.

Vers	Ort	Aktivität
<p>¹ Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln.</p> 	<p><i>Drei Stellen</i> auf der Wiese links vom Bach</p>	<p><i>Drei parallele Angebote</i> Geschichtenerzähler/innen erzählen unter einem Pavillon in Hirten-Ambiente das Gleichnis vom verlorenen Schaf. Es wird deutlich, dass Gott für die Menschen, die ihm ver- trauen, so sorgt, wie sich ein Hirte um seine Schafe küm- mert.</p>
<p>² Er weidet mich auf einer grünen Aue.</p> 	<p><i>Drei Stellen</i> auf der Wiese rechts vom Bach</p>	<p><i>Drei parallele Angebote</i> In einem Trog können die Kinder in verschiedenen Arten von Schafwolle wühlen. Sie sehen einer Frau am Spinnrad zu. Unter Anleitung weben sie an einem großen Webrah- men ein Stück für eine große Decke. Ein Gefühl von Geborgenheit kann spielerisch mit Hilfe einer Decke ausprobiert und erlebt werden.</p>
<p>³ und führet mich zum frischen Wasser.</p> 	<p><i>Drei Stellen</i> Bach neben Friedhofs- mauer</p>	<p><i>Drei parallele Angebote</i> Auf einer Wiese befindet sich ein Brunnen aus Ytong-Stei- nen gefertigt, aus dem die Kinder mit einer Kelle Wasser in ihren Becher schöpfen und das Wasser trinken. Wasser- Schöpfen und Wasser-Trinken werden dabei besonders zele- briert. Ein Erzähler erzählt eine Geschichte zum Thema Brunnen. (Siehe M 2)</p>
<p>⁴ Er erquicket meine Seele,</p> 	<p>Kirche ohne Gestühl (Betreten durch Vorderein- gang)</p>	<p>Die Kinder betreten gemeinsam die Klosterkirche und ler- nen ein Lied mit Tanzbewegungen, das im Kinder-Musical beim Abschluss in der Sommerscheune gesungen wird. Beim Singen und Tanzen erleben die Kinder etwas vom „Erquickten der Seele“.</p>
<p>⁵ er führet mich auf rechter Straße um seines Namens willen.</p>  <p>Du salbest mein Haupt mit Öl, und schenkst mir voll ein.</p> 	<p>Kreuzgang (Hinterausgang Kirche → alter Kreuzgang → Innenhof → eine Seite des neuen Kreuzgangs → Ausgang Kloster)</p>	<p>Schweigend treten die Kinder aus der Kirche heraus direkt in den alten Kreuzgang, schreiten dann durch den Innen- hof und – je die Hälfte der Gruppe – durch eine Seite des Kreuzgangs bis zum Ausgang. Währenddessen empfangen sie von Schwestern des Klosters ein mit duftendem Salböl gezeichnetes Kreuz auf der Stirn oder auf dem Handrücken. Die Kinder erfahren Salbung als sinnliche und erfrischen- de Zuwendung.</p>
<p>⁷ Und ob ich schon wan- derte im finsternen Tal, fürchte ich kein Unglück; denn du bist bei mir, dein Stecken und Stab trösten mich.</p> 	<p><i>Drei Stellen</i> mit dunklen Folien abge- hängter Gang in der Win- terscheune.</p>	<p><i>Drei parallele Angebote</i> Die Kinder wandern durch ein „finsternes Tal“, indem sie einen aus dunkler Folie bestehenden Gang durchqueren und am Ende wieder in Empfang genommen werden. Beim Gang durch den Tunnel gibt es Angebote zum Riechen, Füh- len und Schmecken. Die Kinder erleben Sicherheit und Füh- rung auch in Unübersichtlichkeit.</p>

Vers	Ort	Aktivität
<p>8 Du bereitest vor mir einen Tisch, im Angesicht meiner Feinde.</p> 	<p><i>Drei Stellen</i> Garten hinter der Winterscheune</p>	<p><i>Drei parallele Angebote</i> Phase 1 – „Im Angesicht meiner Feinde“: Die Kinder spielen Bewegungsspiele, Fangspiele, Spiele die „Angst machen“ auf der Grundlage von „Wer hat Angst vorm Schwarzen Mann?“ und Haguh (ein Spiel, in dem Paare sich gegenüber stehen und „Haguh“ rufen müssen, ohne in Gelächter auszubrechen). Der Begriff „Feinde“ soll spielerisch aufgegriffen werden. Ehrenamtliche können verkleidet mit Umhang und geschminkt agieren. Phase 2 – „Du bereitest vor mir einen Tisch“: Die Gruppe setzt sich nach diesen Spielen in Ruhe um ein Tischtuch hin und isst gemeinsam. Es gibt ein wenig Obst und etwas zu trinken. Die Ehrenamtlichen bleiben in ihrer Verkleidung.</p>
<p>9 Gutes und Barmherzigkeit werden mir folgen mein Leben lang.</p> 	<p><i>Drei Stellen</i> Winterscheune</p>	<p><i>Drei parallele Angebote</i> Die Kinder werden angeleitet zu einem ruhigen Tanz um eine mit Naturmaterialien (Tücher, Muscheln, Steine, Sand etc.), vielleicht als Mandala gestaltete Mitte. Der verwendete Teil der Scheune wird schlicht und ebenfalls mit Naturmaterialien (z.B. Strohhallen) hergerichtet, der „Scheunencharakter“ bleibt erhalten. Für diejenigen, die nicht tanzen möchten oder eine Pause machen wollen, gibt es Sitzgelegenheiten (Strohballen). Im gemeinsamen Tanz haben die Kinder die Möglichkeit, sich als Gruppe wahrzunehmen. Die Gemeinschaft, die Musik sowie die Bewegungen des Tanzes tun Leib und Seele gut („Gutes und Barmherzigkeit“). Diese Leibbezogenheit sowie die schlichte und natürliche Gestaltung der Scheune nehmen den schöpfungstheologischen Aspekt von Psalm 23 auf.</p>
<p>6 Und ich werde bleiben im Hause des Herrn immerdar.</p> 	<p>Krypta</p>	<p>Rund zehn Kinder betreten jeweils als Gruppe die Krypta, in der eine Schwester Harfe spielt, zünden eine Kerze an und verweilen in Stille. Die Wartenden bereiten sich mit Singen auf den Eintritt in das „Haus des Herrn“ vor.</p>

M 2

Die Geschichte vom Wasserkrug

Nach Leo Tolstoj

Vor langer Zeit einmal brannte die Sonne unbarmherzig auf die Erde. Die Quellen versiegten und die Brunnen trockneten aus. Die Erde wurde hart. Die Blumen verwelkten, alles Gras verdorrte. Die Bäume ließen ihre Zweige hängen und warfen die Blätter ab.

Die Tiere hatten großen Durst, viele mussten sterben. Andere suchten überall nach Wasser. Auch ein kleiner Hund suchte und suchte, konnte aber keines finden. So legte er sich müde und matt auf den Boden.

Auch den Menschen erging es nicht anders. Viele waren den ganzen Tag auf der Suche nach Wasser. Eine alte Frau wurde dabei so schwach, dass sie nicht mehr gehen konnte. Am Ende ihrer Kräfte setzte sie sich an den Wegesrand. Ein alter Mann kam mit schweren Schritten, auf einen Stock gestützt, des Weges. Er war schwach und nahe am Verdursten. Sein Mund war ausgetrocknet.

Ein kleines Mädchen sorgte sich um seine todkranke Mutter. Es wusste, sie brauchte dringend Wasser, sonst

würde sie sterben. Das Mädchen stand frühmorgens auf, nahm seinen Krug und machte sich auf den Weg, um einen Brunnen zu suchen. Den ganzen Tag lang ging es unter der heißen Sonne, aber es konnte kein Wasser finden.

Müde, enttäuscht und durstig legte sich das Mädchen am Abend auf die harte Erde und schlief ein. Da hatte es einen wunderschönen Traum. Es hörte eine Quelle plätschern und sah, wie der Krug bis zum Rand mit klarem Wasser gefüllt wurde.

Als das Mädchen am Morgen aufwachte, stand neben ihm der gefüllte Krug. Voller Freude sprang es auf und dachte, jetzt kann ich endlich meinen Durst löschen. Doch da fiel ihm die kranke Mutter ein, die das Wasser doch so nötig hatte. Eilig nahm es den Wasserkrug und wollte nach Hause laufen.

Beinahe wäre das Mädchen gestolpert. Vor ihm auf dem Boden lag schwach vor Durst ein kleiner Hund. Dem Mädchen tat das Hündchen leid. Es schöpfte mit seiner Hand Wasser und gab dem Tier zu trinken. Schon fand der kleine Hund Kraft und sprang davon. Der Wasserkrug aber war nicht leerer geworden. Er war auch nicht mehr aus Ton, sondern aus Silber und schimmerte wie der Mond.

Voll Staunen eilte das Mädchen weiter. Da rief es die alte Frau und den alten Mann, die am Wege saßen, elend vor Durst. Das Mädchen sah ihre Not und gab ihnen zu trinken. Dankbar blickten sie dem Mädchen nach. Jetzt

strahlte der Wasserkrug in leuchtendem Gold und war noch immer bis zum Rand voll Wasser. Vorsichtig trug das Mädchen den Krug nach Hause und rief: „Mutter, Mutter, ich habe Wasser für dich!“ Es reichte zuerst der kranken Mutter ein Glas und trank dann selbst. Und siehe da, der Krug war über und über mit funkelnden Edelsteinen besetzt. Aus jedem Stein sprudelte eine Quell frischen Wassers.

Das Mädchen trug den Krug ins Freie und das Wasser lief über das dürre Land. Viele Bäche ergossen sich über die Erde, und überall, wohin sie flossen, grünte es. Die Gräser und Blumen sprossen. Die Bäume streckten ihre Äste empor. Die Tiere kamen und löschten ihren Durst. Die Menschen füllten ihre Krüge, tranken sich satt und freuten sich. Die Erde war ein wunderbarer Garten.

Dann wurde es Nacht. Alles war ruhig und still, nur das Wasser hörte man fließen. Im Schlaf träumte das Mädchen, dass die Quellen und Bäche sogar über die Erde hinaus flossen in den weiten Himmelsraum. Und es sah, wie aus jeder Quelle ein Stern emporstieg. Aus den leuchtenden Sternen entstand ein Sternbild, das den Menschen Gutes verhieß: „Die Liebe macht die Erde schön. Sie kann Vertrocknetes zum Leben erwecken.“

Christine Mahler (Textbearbeitung). Die Geschichte vom Wasserkrug. Nach Leo Tolstoj. RPA-Verlag, Landshut 1994.

M 1



Der HERR ist mein Hirte,
mir wird nichts mangeln.



Er weidet mich auf einer
grünen Aue



und führet mich zum
frischen Wasser.



Er erquicket meine Seele.



Er führet mich auf rechter
Straße um seines Namens
willen.



Und ob ich schon wander-
te im finstern Tal, fürchte
ich kein Unglück; denn du
bist bei mir, dein Stecken
und Stab trösten mich.



Du bereitest vor mir einen
Tisch im Angesicht meiner
Feinde.



Du salbest mein Haupt mit
Öl und schenkest mir voll
ein.



Gutes und Barmherzigkeit
werden mir folgen mein Le-
benlang,



und ich werde bleiben im
Hause des HERRN immer-
dar.

Laufkarte Psalm 23 »Der HERR ist mein Hirte«

Gestaltung: Gunther Mehner; www.printspuren.de

„...damit ich mich nach der Schule nicht hetzen muss.“¹

Eine Schülerbefragung zu Konfirmandenunterricht und Ganztagschule

Wie kann Konfirmandenarbeit gestaltet werden, wenn immer mehr Ganztagschulen entstehen und die Jugendlichen damit weniger Zeit zur freien Verfügung haben? Mit dieser Frage beschäftigt sich eine Arbeitsgruppe der Alpika („Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter“) im Bereich der EKD. Die Alpika-Gruppe im Bereich des Konfirmandenunterrichts begann Anfang 2006, ein kirchliches Angebot von Konfirmandenunterricht an Ganztagschulen zu konzipieren. Dieser „Schnupperkurs KU in der Schule“ – so ein Arbeitstitel für das Projekt – soll im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft an Nachmittagen oder Wochenenden an einer Ganztagschule stattfinden und dann in Kirchengemeinden als ein Teil der Konfirmationsvorbereitung angerechnet werden können. Ziel des KU-Kurses ist es, eine bessere zeitliche Vereinbarkeit von Schule und Konfirmandenunterricht zu ermöglichen und Jugendliche, die der Kirche fern stehen, für KU zu motivieren. Nach Besuch des Kurses können die Jugendlichen selbst entscheiden, ob sie den Konfirmandenunterricht in einer Kirchengemeinde fortsetzen möchten oder nicht.

In meiner Zeit am RPI Loccum habe ich zu dem geplanten „KU-Schnupperkurs“ eine Schülerbefragung durchgeführt, über die im Folgenden berichtet wird.

Schülerbefragung

„Schnupperkurs christlicher Glaube“

Der Befragung lagen zwei Ausgangsfragen zugrunde:

1. Würden Jugendliche ein Angebot von KU in der Schule annehmen?
2. Wie müsste in dem „KU Schnupperkurs“ gearbeitet werden, damit es die Jugendlichen interessiert?

Davon ausgehend wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem Schülerinnen und Schüler nach Themen, Methoden und Aktivitäten gefragt wurden, die sie interessieren, und danach, ob sie Konfirmandenunterricht in einer Kirchengemeinde oder einen „Schnupperkurs KU in der Schule“ bevorzugen würden.² Es wurde eine Mischung aus geschlossener und offener Frageform gewählt: Die Befragten fan-

den z.B. eine Liste vorgegebener Themen vor und konnten auf einer Skala von 1 bis 3 einschätzen, wie stark ihr Interesse für das jeweilige Thema ist. Darüber hinaus gab es Raum, Themen vorzuschlagen, die sie selbst für interessant hielten.³

Die Befragung wurde in einer Kleinstadt bei Hannover mit ca. 63.000 Einwohnern durchgeführt. Befragt wurden 230 Schülerinnen und Schüler aus den Schulformen IGS, Gymnasium, Haupt- und Realschule.⁴ Die Schülerinnen und Schüler gehörten dem siebten Jahrgang an und waren mehrheitlich (zu 83 Prozent) zwölf oder 13 Jahre alt.⁵ Die Befragung wurde im evangelischen Religionsunterricht durchgeführt; an Schulen, an denen im 7. Jahrgang keine Religion erteilt wurde, fand sie jedoch in anderen Fächern statt. Daher ist das religiöse bzw. konfessionelle Spektrum unter den Befragten recht groß: Sie sind zu 60 Prozent evangelisch, zu 15 Prozent konfessionslos und zu zwölf Prozent katholisch. Zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler sind muslimisch und drei Prozent gehören einer anderen Religion oder Konfession an (christlich-orthodox, jezidisch bzw. buddhistisch). 49 Prozent der Befragten gaben an, am Konfirmandenunterricht teilzunehmen, 51 Prozent verneinten dies.

Vielfältige Interessen der Jugendlichen

Von den vorgegebenen Themen erhielten die drei Fragestellungen „Tod und was danach kommt“, „Zukunftsvorstellungen“ sowie „Freundschaft und Liebe“ die höchsten Bewertungen bei den Jugendlichen.⁶ Das Thema „Gott“ und die Frage „Was ist der Sinn des Lebens?“ landeten beide auf dem vierten Rang. Das geringste Interesse zeigen die Befragten für „Bibel“, „andere Religionen“ oder „Okkultismus“, klassische Themen des Religions- und Konfirmandenunterrichts.⁷

Die Jugendlichen selbst schlugen Themen vor wie „Gewalt an Schulen“ oder „Alkohol und Drogen unter Jugendlichen“ (jeweils mehrfach genannt), des weiteren interessieren „Armut in anderen Ländern“, „alte Menschen – junge Menschen“, „Familie“ oder „Beruf und Laufbahn“.⁸ Bei den dezidiert religiösen Themen, die die Jugendlichen

nennen, zeigt sich wieder ein Interesse an der Frage nach Tod und Jenseits: Mit der mehrfach genannten Frage „Gibt es Himmel und Hölle wirklich?“ wird hier speziell die Auseinandersetzung mit christlich geprägten Jenseitsvorstellungen gesucht. „Wie sieht Gott aus? Versteht Gott uns, wenn wir zu ihm beten?“ ist eine ebenfalls mehrfach geäußerte Frage. Außerdem interessieren sich die Jugendlichen für (pop)kulturelle Themen wie Sport, Mode, Musiker/Bands, Fußball, Kunst und Kultur.

„Mit dem PC arbeiten und wegfahren“

Auf die Frage: „Wie müsste in dem Schnupperkurs gearbeitet werden, damit es Dich interessiert?“ kreuzen 69 Prozent der Jugendlichen an, dass sie „am Computer arbeiten“ sehr interessiert. Fast ebenso beliebt ist es, ein Wochenende wegzufahren – 64 Prozent der Befragten votieren hier mit „interessiert mich sehr“. Dies deckt sich mit den eigenen Angaben der Jugendlichen: Befragt, ob es noch weitere Dinge gibt, die sie in einem Schnupperkurs gern tun würden, wird am häufigsten geantwortet: „auf Freizeit fahren“, möglichst in der Schulzeit und länger als ein Wochenende. Außerdem geben viele Schüler an, dass sie gerne „Spiele spielen“ bzw. „spielerisch lernen“ möchten. Sie schlagen Ausflüge und Exkursionen vor, z.B. in Museen, ins Fußballstadion, auf einen Kirchturm oder in Erlebnisparks.

Interesse an gemeinsamen Aktionen

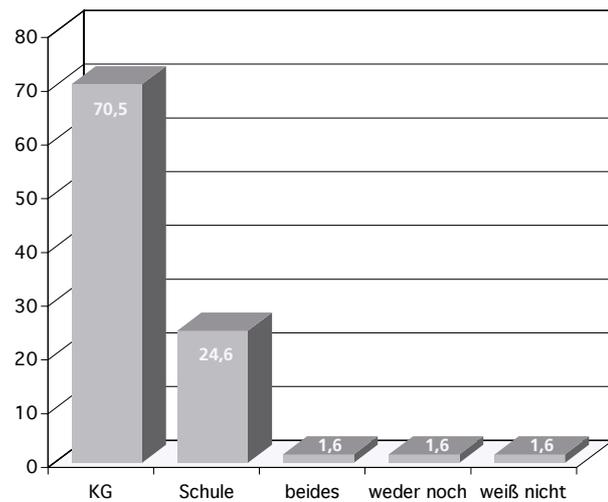
Zusätzlich wurden die Jugendlichen nach verschiedenen Aktivitäten befragt, die in einem „Schnupperkurs KU“ denkbar wären. Bei den Antworten fällt auf, dass diakonische Aktivitäten, wie z.B. „Geld sammeln für wohltätige Zwecke“, „gemeinsam anderen Menschen helfen (z.B. für alte Leute einkaufen)“ oder „gemeinsam etwas für die Umwelt tun“ im Interesse der Jugendlichen sehr weit oben stehen. Etwas verhaltener ist das Interesse bei „Entspannungsübungen“, 18 Prozent der Jugendlichen interessieren sich sehr, 38 Prozent etwas. Zusammen einen Gottesdienst zu feiern, könnten sich 53 Prozent der Schülerinnen und Schüler vorstellen (14 Prozent sehr, 39 Prozent etwas). 49 Prozent der Befragten interessiert es zu lernen, wie man betet (16 Prozent sehr, 33 Prozent etwas), 51 Prozent möchten dies aber nicht.

Die muslimischen Jugendlichen

Auffällig ist, dass muslimische Jugendliche sich für religiöse Aktivitäten bzw. Themen überdurchschnittlich stark interessieren: So möchten 64 Prozent von ihnen lernen, wie man betet (50 Prozent sehr, 14 Prozent etwas). 73 Prozent der muslimischen Schülerinnen und Schüler interessieren sich sehr, 18 Prozent etwas für das Thema „Gott“. Bei speziell christlichen Themen oder Aktivitäten, wie z.B. „Bibel“ oder „Gottesdienst feiern“, lässt das Interesse der Muslime aber nach. Insgesamt zeigt sich hier das Bedürfnis muslimischer Jugendlicher nach religiöser Unterweisung in ihrem eigenen Glauben.

KU in der Kirchengemeinde oder Schnupperkurs in der Schule?

Als letztes wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie, wenn sie die Wahl hätten, sich eher für Konfirmandenunterricht in einer Kirchengemeinde oder für einen Schnupperkurs KU in der Schule entscheiden würden. Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (70,5 Prozent) entschied, dass sie eher am KU in einer Kirchengemeinde teilnehmen würden. Nur 24,6 Prozent würden einen Schnupperkurs in der Schule wählen.⁹ Jeweils 1,6 Prozent der Jugendlichen gaben an, dass sie beide bzw. keins der beiden Angebote wahrnehmen würden oder sich nicht entscheiden konnten („ich weiß es nicht“).



Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, ihre Wahl zu begründen. „Meine Freunde sind dort“, war die am häufigsten genannte Begründung für KU in der Kirchengemeinde. Die Jugendlichen hoben hervor, dass sie im KU der Kirchengemeinde Freunde treffen können, die nicht auf der gleichen Schule sind wie sie. Auch die Möglichkeit, „neue Leute kennen zu lernen“, macht den kirchengemeindlichen Unterricht attraktiv. Nachmittags nicht in der Schule bleiben zu wollen, ist ein weiterer Grund, sich für die Kirchengemeinde zu entscheiden. Einige Jugendliche berichten von positiven Erfahrungen mit dem KU: „Wir machen dort coole Sachen (Spiele)!“, „Da sind nicht so viele Leute.“ „Wir haben eine super Lehrerin und Gruppe“. Positiv vermerkt wird auch, dass „es [die Kirchengemeinde] in meiner Nähe ist“ bzw. „ich nicht immer mit dem Bus fahren muss“.

Die Jugendlichen, die einen Schnupperkurs in der Schule wählen würden, begründen dies mehrheitlich damit, dass dies vermutlich interessanter und spannender wäre als „normaler“ KU. Durch die auf dem Fragebogen vorgegebenen Themen und Aktivitäten ist in ihnen ein Bild des KU-Schnupperkurses entstanden, das ihnen attraktiv erscheint. Negative Erfahrungen mit Kirche (Gottesdienst oder KU werden als langweilig erlebt) oder Vorurteile („weil ich es in der Kirche hasse!“) sind weitere Gründe, sich für einen Schnupperkurs zu entscheiden. Einige empfinden die Offenheit und Vorläufigkeit als attraktiv, v.a. konfessionslose und

muslimische Kinder. Dass man mit der Schulklasse zusammenbleiben könnte, wird von einigen als positiv angesehen, ebenso wie das Setting „Schule“ insgesamt („weil es in der Schule schöner ist.“). Auch organisatorische Gründe werden genannt: „weil es mit der Zeit besser hinhaut.“

Insgesamt zeigt sich, dass ein Angebot wie ein „Schnupperkurs christlicher Glaube“ v.a. dort auf Resonanz der Jugendlichen stößt, wo die Ganztagschule schon fest installiert ist.¹⁰ Konfessionslose und muslimische Schülerinnen und Schüler würden ein solches Angebot eher annehmen als katholische und evangelische Jugendliche.¹¹

Fazit

Da der Diskussionsprozess um die Befragungsergebnisse und um den geplanten „Schnupperkurs KU“ noch nicht abgeschlossen ist, sind an dieser Stelle nur vorläufige Schlussfolgerungen möglich. Einige kurze Thesen sollen beleuchten, welche Einsichten aus der Befragung für die Gestaltung von Konfirmandenarbeit unter den Bedingungen der Ganztagschule gewonnen werden können:

1. Was die zeitliche Vereinbarkeit von Schule und kirchlichem Unterricht betrifft, sollte die Motivation der Jugendlichen zu Wochenendfreizeiten (und auch längeren Fahrten) kreativ genutzt werden. Konfirmandenfreizeiten in den Schulferien oder am Wochenende oder Konfi-Tage sind dafür eine gute Möglichkeit.¹²
2. Wenn Schulen und Gemeinden in Sachen KU kooperieren, stellt sich u.a. die Frage: Soll der KU in der Schule oder in der Kirchengemeinde erteilt werden? Die Aussagen der Jugendlichen über die Schule zeigen, dass dieser Lernort als sehr ambivalent erlebt wird. In dem Wunsch nach Freizeiten, Ausflügen und Exkursionen zeigen sich Bedürfnisse nach anderen Lernorten und Erfahrungen, als sie die Schule bieten kann. Auch die Möglichkeit, in der Kirchengemeinde mit Jugendlichen aus anderen Schulen in Kontakt zu kommen, wird sehr geschätzt. Gleichzeitig erwarten viele Befragte, in der Kirchengemeinde mehr über Religion und Glaube zu erfahren, als in der Schule.
3. Bei der Gestaltung der Themen für die Konfirmandenzeit sollte beachtet werden, dass Jugendliche eher an grundlegenden religiösen oder Lebensfragen interessiert sind als an kirchlichem Expertenwissen. Insofern sollten die Inhalte des KU es Jugendlichen ermöglichen, sich mit Fragen wie: „Gibt es einen Gott und wenn ja, wie kann ich ihn mir vorstellen?“ „Was kommt nach dem Tod?“ „Wie kann ich Beziehungen gestalten?“ „Wie sieht meine Zukunft aus?“ zu beschäftigen.
4. Das Interesse der Jugendlichen am Tun und speziell daran, etwas Sinnvolles zu tun, sollte in der Konfirmandenarbeit genutzt werden. Dies geschieht in vielen Gemeinden schon durch Praktika, z.B. im diakonischen Bereich oder auch im Gottesdienst. Auch was spirituelle Praxis angeht, sollte Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, verschiedene Angebote auszuprobieren. Insgesamt gilt es, die Erlebnis- und Gemeinschaftsorientierung von Jugendlichen zu berücksichtigen.

Anmerkungen

- 1 Begründung einer Schülerin für die Wahl eines „Schnupperkurses KU in der Schule“.
- 2 Der Fragebogen kann mit den genauen Ergebnissen unter www.rpi-loccum.de/pelikan eingesehen werden.
- 3 Eine Schwierigkeit bei einer solchen Befragungsform besteht darin, dass die Antworten der Schülerinnen und Schüler möglicherweise durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten beeinflusst werden. Um dieses Problem zu umgehen, hätte man andere Befragungsformen wählen müssen (z.B. Einzelinterviews). Hierfür reichten zeitliche und personelle Kapazitäten jedoch nicht aus.
- 4 Die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen (66 Prozent) kam von der IGS, 19 Prozent vom Gymnasium und je 7,5 Prozent von Real- und Hauptschule.
- 5 Insgesamt war die Altersspanne mit elf bis 15 Jahren recht groß. Acht Prozent der Befragten waren elf Jahre alt, sieben Prozent 14 Jahre und zwei Prozent 15 Jahre alt.
- 6 Für die Frage nach Tod und Jenseits interessieren sich 59 Prozent der Jugendlichen sehr, 26 Prozent etwas und 15 Prozent nicht. Zukunftsvorstellungen: 44 Prozent sehr, 38 Prozent etwas, 18 Prozent nicht. Freundschaft und Liebe: 37 Prozent sehr, 50 Prozent etwas, 13 Prozent nicht.
- 7 „Andere Religionen“ interessieren 18 Prozent der Befragten sehr, 39,5 Prozent etwas und 42,5 Prozent nicht. Für die Bibel interessieren sich 14 Prozent sehr, 40 Prozent etwas und 46 Prozent nicht. „Okkultismus“ stieß bei 19,5 Prozent sehr, bei 29,5 Prozent etwas und bei 51 Prozent nicht auf Interesse. Während der Befragung zeigte sich allerdings, dass viele Schüler den Begriff „Okkultismus“ nicht kannten.
- 8 Die vollständige Liste der von den Befragten gewünschten Themen findet sich unter www.rpi-loccum.de/pelikan.
- 9 Von den 230 befragten Schülerinnen und Schülern beantworteten 47 diese Frage nicht (21 Prozent), was u.a. an der Fragestellung liegen könnte, da die Möglichkeit, sich gegen beide Formen kirchlichen Unterrichts zu entscheiden, nicht vorgegeben war.
- 10 Das trifft für die IGS zu: 22 Prozent aller befragten Schüler und -Schülerinnen an der IGS würden sich für einen Schnupperkurs entscheiden. In der Haupt- und Realschule, die am Ort der Befragung (noch) keine Ganztagschulen sind, trifft dieses Angebot auf weniger Resonanz (17 Prozent der Schülerinnen und Schüler an der Hauptschule würden einen Schnupperkurs wählen, an der Realschule überhaupt keiner).
- 11 Für den Schnupperkurs entscheiden sich 32 Prozent aller befragten Konfessionslosen, 30 Prozent der Muslime, 19 Prozent der kath. und 14 Prozent der evangelisch Schüler und Schülerinnen.
- 12 Eine Wunstorfer Kirchengemeinde bietet z.B. mit großem Erfolg „KU am Sonntag“ an, vgl. Gleitz, Sonntag, S. 16f, Beyer-Henneberger, Schule, S. 65-67

Literatur

- Baader, Meike S.: Gretchen fragt nicht mehr. Vom Schweigen über Religion, in: Baader, Meike S. u.a. (Hg.): Schüler 2005. Auf der Suche nach Sinn – woran Kinder und Jugendliche heute glauben, Seelze 2005, S. 12-15.
- Beyer-Henneberger, Ute (Hg.): Wenn die Schule zum Lebensort wird. Herausforderungen für die Gestaltung der Konfirmandenarbeit, Arbeitshilfe KU Nr. 23, Rehburg-Loccum 2004.
- Cordes, Martin / Filbir, Jürgen / Petersen, Inge (Hg.): Schule – Jugendarbeit – Kirche. Konzeptionen und Projekte, Hannover 2003.
- Gleitz, Thomas: Lernen, frühstücken, Gottesdienst feiern. Konfirmandenunterricht am Sonntag, in: Dialog. Zeitschrift für Mitarbeitende in der ev.-luth. Landeskirche Hannovers, 3/2006, S. 16f.
- Kirchhoff, Sabine (u.a.): Der Fragebogen – Datenbasis, Konstruktion und Auswertung, Opladen, dritte Auflage 2003.
- Riegel, Ulrich (u.a.): Glauben nach Bedarf. Die Bedeutung von Religion im Leben Jugendlicher, in: Baader, Meike S. (Hg. u.a.): Schüler 2005. Auf der Suche nach Sinn – woran Kinder und Jugendliche heute glauben, Seelze 2005, S. 16f.

Susanne Michaelsen ist Sondervikarin an den Berufsbildenden Schulen Neustadt am Rübenberge.

Die Vokation ist da! Vier Fragen und vier Antworten

Von Friedhelm Kraft

Was ist eine Vokation?

Die Vokation bzw. „Kirchliche Bestätigung von Religionslehrkräften“ ist eine von den Evangelischen Kirchen in Niedersachsen verliehene Lehrerlaubnis, die der Schulbehörde die (formale) Eignung der Lehrkraft für das Fach Religion bestätigt.

Ist die Vokation Voraussetzung für die Einstellung in den Schuldienst?

Die Vokation ist keine Eingangsvoraussetzung für eine Einstellung in den Schuldienst. Sie wird in der Regel erst nach dem Einstellungsverfahren (innerhalb von zwei Jahren) erworben. Die Aushändigung der Vokationsurkunde ist an das erfolgreiche Bestehen der zweiten Staatsprüfung gebunden.

Ist die Vokation mit dem Erwerb der Fakultas Religion gleichzusetzen?

Mit der Vokation bzw. der „Kirchlichen Bestätigung“ erwirbt die Religionslehrkraft keine Fakultas für den Evangelischen

Religionsunterricht. Es bleibt weiterhin dabei, dass Religionsunterricht von Lehrkräften mit der Fakultas und ohne eine Fakultas Religion (fachfremd) erteilt wird.

Können alle Religionslehrkräfte eine Vokation erhalten?

Alle Religionslehrkräfte können eine Vokation bzw. „Kirchliche Bestätigung“ auf Antrag erwerben. Voraussetzung ist aber, dass sie an einer Vokationstagung teilgenommen haben. Diese Tagungen unterscheiden sich in Zielrichtung und Umfang je nachdem, ob die Religionslehrkräfte die Fakultas Religion erworben haben bzw. das Fach Religion fachfremd unterrichten.

Die ausführliche Broschüre „Evangelische Religion unterrichten in Niedersachsen. Informationen und Unterlagen zur Vokation“ der Konföderation Evangelischer Kirchen in Niedersachsen kann unter www.rpi-loccum.de/download/vokation.pdf herunter geladen werden.

Religion als Abiturfach – Gute Nachrichten aus Niedersachsen

Von Bärbel Husmann

Die Ergebnisse einer im Oktober durchgeführten Fragebogenuntersuchung zum vierstündigen Religionsunterricht in Niedersachsen liegen nunmehr vor und sind ausgewertet. Zur Erinnerung: Mit der Neufassung der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe war bestimmt worden, dass Schülerinnen und Schüler nur dann ein Fach als Prüfungsfach im Abitur wählen können, wenn sie dieses zuvor in einem vierstündigen Unterricht belegt hatten. Zudem war durch die neue Oberstufenverordnung den Schulen ein Rahmen gegeben worden, in welchem sie im Hinblick auf ihre eigene Tradition und ihre eigene Klientel von Schülerinnen und Schülern Schwerpunkte setzen konnten (und mussten). Vorgeschrieben war dabei nur die Einrichtung eines naturwissenschaftlichen und eines sprachlichen Schwerpunktes, empfohlen die Einrichtung eines gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunktes.

Niedersachsen und Baden-Württemberg sind bisher die einzigen Bundesländer, in denen Religion in der Oberstu-

fe vierstündig erteilt werden kann. Der Besuch des so genannten vierstündigen „Neigungsfaches“ eröffnet in Baden-Württemberg die Chance, sich im Abitur in Religion schriftlich prüfen zu lassen.¹ Die Erfahrungen aus dem Süden mit dem vierstündigen „Neigungsfach“ Religion sind gut: Religion als schriftliches Prüfungsfach wird vielfach gewählt. Viele Religionskolleginnen und -kollegen in Niedersachsen, vor allem an Gymnasien mit kleinen Oberstufen und auf dem Lande, waren skeptisch. Sie befürchteten, mit der Vierstündigkeit sei das Ende des Faches Religion im Abitur besiegelt, und zwar deswegen, weil die Chancen als sehr gering eingeschätzt wurden, Religion als vierstündiges Fach zu etablieren. Den Befürchtungen zum Trotz haben sich vielerorts Fachgruppen mit hohem Engagement sowie guten Erfahrungen (und respektablen Prüfungszahlen) aus der Vergangenheit im Rücken für ihr Fach eingesetzt.

Das Ergebnis der Umfrage, die von der Landesschulbehörde zustimmend zur Kenntnis genommen wurde, zeigt,

dass dieses Engagement sich gelohnt hat. Mit einem Rücklauf von 58 Prozent aller Schulen in Niedersachsen mit gymnasialer Oberstufe liegt keine optimale, aber eine valide Datenbasis von 157 (von 251) Gymnasien, acht (von 13) Integrierten Gesamtschulen und sieben (von 31) Kooperativen Gesamtschulen vor.

Vierständiger RU an 117 Schulen

Gut zwei Drittel der Schulen, die den Fragebogen zurückgeschickt haben, bieten vierständigen Religionsunterricht an, die meisten davon (110) auf grundlegendem Anforderungsniveau, 27 Schulen auch auf erhöhtem Anforderungsniveau, zum Großteil sogar parallel zum vierständigen Kurs auf grundlegendem Niveau.

Religion im Abitur bei 18 Prozent der Schülerschaft

Betrachtet man die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die an den vierständigen Kursen teilnehmen, d.h. die in Religion Abitur machen werden, so sind dies 18 Prozent aller Schülerinnen und Schüler des betreffenden Jahrgangs. Dies ist ein ausgesprochen gutes Ergebnis.²

Vergleichszahlen aus den vorangegangenen Jahren gibt es in dieser Art nicht. Lediglich vergleichen könnte man die Schülerzahlen in den Leistungskursen Religion am 8.9.2005 mit 46 in Ev. Religion und 40 in Kath. Religion und die an den vierständigen Kursen in Ev. und Kath. Religion auf erhöhtem Anforderungsniveau teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an den o.g. 27 Schulen, deren Gesamtzahl mit 435 angegeben wurde.

Konfessionelle Kooperation

Dieses Ergebnis verdankt sich auch der Tatsache, dass beide Kirchen das Verfahren erleichtert haben (und dies in die Verordnung zur gymnasialen Oberstufe Eingang gefunden hat), mit welchem der Religionsunterricht in der Oberstufe jeweils für Schülerinnen und Schüler der anderen Konfession geöffnet werden kann. Im Erlass „Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ vom 23. Juni 2005 (Schulverwaltungsblatt S. 426) ist unter Punkt 8. geregelt, dass Schülerinnen und Schüler, für die kein Religionsunterricht ihrer Konfession angeboten werden kann und die im Religionsunterricht der anderen Konfession Abitur machen wollen, ihre Beleg- und Einbringverpflichtung vollständig in der anderen Konfession erbringen können (sonst müssen mindestens die Hälfte der Kurse in der eigenen Konfession sein). Dann entfällt auch die Verpflichtung, sich vom Religionsunterricht der eigenen Konfession abzumelden. In 8.1.2 steht: „Voraussetzung für die Teilnahme am RU eines anderen Bekenntnisses ist die Zustimmung der Mehrheit der an der Schule tätigen Religionslehrkräfte der aufnehmenden Religionsgemeinschaft in der zuständigen Fachkonferenz.“

Alle Schulen, die Religion vierständig eingerichtet haben, geben an, dass die entsprechenden Kurse von die-



Britta Eisen, *Leben*

ser konfessionellen Kooperation leben, d.h. sie sind offen für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler. Das setzt auf einer didaktischen (und nicht auf der juristischen) Ebene, voraus, dass die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen sich Mühe geben, gemeinsam voneinander zu lernen bzw. solche Lerngelegenheiten zu arrangieren.³

Kooperation mit anderen Schulen

Etwa 15 Prozent aller Schulen, die Religion vierständig eingerichtet haben, realisieren dieses Angebot, indem sie mit anderen Schulen kooperieren. Solche Kooperationen gibt es in immerhin (mindestens) 14 niedersächsischen Städten: Bad Harzburg, Braunschweig, Cuxhaven, Emden, Göttingen, Hannover, Hildesheim, Leer, Nienburg, Oldenburg, Peine, Wilhelmshaven, Wolfenbüttel und Wolfsburg. Auch dieses ist ein gutes Ergebnis.⁴

Anmerkungen

- 1 Daneben gibt es in Baden-Württemberg weiterhin Religion als zweistündig unterrichtetes Fach, in welchem im Abitur eine mündliche, so genannte „Präsentationsprüfung“ abgelegt werden kann.
- 2 Bezieht man die Zahl der am vierständigen Unterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auf die Zahl derer, die in Schulen mit vierständigem Religionsunterricht an Religion teilnehmen, dann ergibt sich eine Teilnahmequote von 40 Prozent. Das heißt: Wenn es vierständigen Religionsunterricht gibt, dann nehmen auch 40 Prozent der an Religion Interessierten daran teil.
- 3 Es gelten die Rahmenrichtlinien und die thematischen Schwerpunkte des Faches der Konfession, der die Lehrkraft angehört. Wer die thematischen Schwerpunkte beim Zentralabitur in Ev. und Kath. Religion vergleicht, wird allerdings schnell sehen, dass die Gemeinsamkeiten groß sind.
- 4 Vgl. Husmann, Bärbel / Bartelt, Georg: Religion im Abitur – Perspektiven für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen, in: Loccumer Pelikan 1/2005, 34-37.

„Die Kinder des Kain“ – Kindermusical für den Grundschulbereich erschienen

Von Fritz Baltruweit

Im Rahmen der „Gottesdienstentwürfe zur Ökumenischen Dekade *Gewalt überwinden* 06“ ist das Singspiel „Die Kinder des Kain“ erschienen. In dem Kindermusical wird die alte Geschichte vor dem Gegenwartshorizont ausgelegt.

Henoch, Sohn von Letha und Kain, verstrickt sich in Streitereien – und leidet unter der Härte seines Vaters. Alle wissen, was Kain „auf dem Kerbholz“ hat, nur Henoch nicht. Als das herauskommt, haut er verbittert von zu Hause ab – zu den Großeltern Adam und Eva. Sie nehmen ihn froh auf, wollen Neues über ihren Sohn Kain erfahren und die alte „Sache“ endlich verstehen. Schließlich bricht Henoch zum Paradies auf. Engel verweigern ihm den Zugang – aber er darf einen Blick ins Paradies werfen, der ihn verwandelt.

Ein generationsübergreifender Gottesdienstentwurf integriert die Szenen des Singspiels in eine Liturgie. Die Lieder sind nicht nur als Noten im Heft, sondern auch als Songversion und als Playbackversion auf der CD enthalten, die dem Heft beiliegt. Die CD enthält umfangreiches Bild- und Tonmaterial – die Texte des Heftes als pdf und als Word-Dateien.

Exemplare können im Haus kirchlicher Dienste für einen Kostenbeitrag von drei Euro (inkl. CD) bestellt werden. Die (Rollen-)Hefte mit dem Spiel „Die Kinder des Kain“ gibt es (ohne CD) für 0,50 Euro (DOV@kirchliche-dienste.de, Tel. 0511/1241-590, Fax -274).

„Durch das Kreuz ins Leben“

Eine Ausstellung von Britta Eisen

Vom 1. Februar bis 31. März 2007 zeigt das Religionspädagogische Institut Loccum Arbeiten der Stadthäger Malerin Britta Eisen. Der »Loccumer Pelikan« stellt einige der gezeigten Bilder in dieser Ausgabe vor.

Die Ausstellung *Durch das Kreuz ins Leben* besteht aus fünf Bilderzyklen, die sich mit verschiedenen Facetten der Passion und Auferstehung auseinandersetzen.

Im ersten Zyklus, der den Titel der Ausstellung trägt, interpretiert die Künstlerin Passion und Auferstehung im engeren, im biblischen, Sinne. Die vier Arbeiten *Mein Gott, mein Gott, warum hast Du mich verlassen*, *das Kreuz* – gefertigt aus einem Stück Birkenholz, das der Sturm der Malerin vor ihr Atelier geworfen hat –, *Auferstehung* und *Er ist auferstanden, er ist wahrhaftig auferstanden, Halleluja!* „symbolisieren den Weg Jesu – und so auch unseren Weg – durch das Kreuz ins Leben“, erläutert Britta Eisen.

Der siebenteilige zweite Zyklus mit dem Titel *Ins Leben* „hat den gleichen Grundgedanken wie der erste Zyklus, beschreibt jedoch eher den »weltlichen« Weg ins Leben zurück“.

Die Bilder des dritten Zyklus *Leben* symbolisieren unseren Alltag.

Im vierten Zyklus, der eigentlich eine Serie aus Einzelarbeiten ist, interpretiert die Malerin einige Bibel-

verse, während sich der fünfte Zyklus mit Psalmen beschäftigt.

Die Arbeiten der ersten vier Zyklen wurden in Acryl- bzw. Mischtechnik auf die Leinwand gebracht, während die *Bilder zu Psalmen* in Mischtechnik auf Büttenpapier gearbeitet sind. Alle Bilder sind von großer Farbintensität, die in den Schwarzweißabbildungen hier im »Pelikan« nur andeutungsweise zum Ausdruck kommt.

Britta Eisen (Jahrgang 1962) widmet sich seit 1996 der Malerei und nahm zunächst fünf Jahre lang Unterricht bei freischaffenden Künstlerinnen. Bei verschiedenen Studienaufenthalten an Kunstakademien vertiefte die gelernte Krankenschwester ihre Kenntnisse und Fertigkeiten.

Seit 2003 verfügt sie über ein eigenes Atelier in ihrer Geburtsstadt Stadthagen, in dem sie als freischaffende Malerin tätig ist und zudem Workshops in Freier Malerei anbietet. Darüber hinaus begleitet sie Kunstprojekte in Kindergärten und Schulen.

Zahlreiche Einzel- und Gemeinschaftsausstellungen unter anderem in Neustadt a. Rbg., Herford, Wolfenbüttel, Hameln und Bückeburg sowie verschiedene Kunstaktionen im Rahmen von Charity-Projekten kennzeichnen die Stationen ihres künstlerischen Schaffens.

Weitere Informationen über Britta Eisen, ihr Atelier „grenzenlos“ und ihre Kurse in Freier Malerei sind im Internet unter www.brittaeisen.de zu erhalten.

Buch- und Materialbesprechungen

Mirjam Zimmermann (Hg.): Religionsunterricht mit Jugendliteratur, Reihe RU-praktisch sekundar, 152 Seiten, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006, ISBN 978-3-525-61020-6, 24,90 Euro.

Jugendliteratur im Religionsunterricht? Das erscheint zunächst wenig einleuchtend, denn mit der Bibel verfügt der Religionsunterricht ohnehin schon über eine umfassende Sammlung an Büchern mit Geschichten, die erzählt, kreativ angeeignet und interpretiert werden wollen. Im Mittelpunkt steht dabei allerdings immer die Frage, welche Bezüge zwischen dem biblischen Text und der eigenen Lebensgeschichte hergestellt werden können. An dieser Stelle kann die Auseinandersetzung mit Werken der Jugendliteratur zu einem wichtigen unterstützenden Baustein der religionspädagogischen Arbeit werden, denn sie setzt bei den Erfahrungen heutiger Menschen an und schafft von ihrem Wesen her Sprachanlässe. Hinter den angebotenen Handlungsmustern, den Ängsten und Hoffnungen, den Fragen und Nöten und den Lebensgefühlen und Lebenssituationen der agierenden Menschen verbergen sich häufig anthropologische Grundfragen nach Sinn und nach dem, was den Menschen unbedingt angeht. In der Auseinandersetzung macht sie den Schülerinnen und Schülern Identifikationsangebote oder setzt sie durch Distanzierung in ein kritisches Verhältnis zu den Handelnden.

Vor diesem Hintergrund schlägt die von Mirjam Zimmermann herausgegebene Unterrichtshilfe neun ausgewählte Titel der Jugendliteratur vor, die sich besonders eignen, im Religionsunterricht zur Sprache gebracht zu werden. Die ausgewählten Bücher thematisieren Lebensfragen wie Geburt und Tod, Leid, Freundschaft und Liebe, Schuld und Vergebung, Verantwortung und Gerechtigkeit. Die resultierenden Unterrichtsvorschläge greifen Themen wie Schöpfung, Tod/Trauer, Martin Luther oder Bioethik auf und sind jeweils den Klassenstufen fünf bis zehn zugeordnet. Jeder Unterrichtsvorschlag wird mit einem kurzen Überblick über das Werk „in zwei Sätzen“ eingeleitet. Ihm folgen eine ausführlichere Inhaltsangabe „in groben Zügen“, einige Angaben zu der Autorin bzw. dem Autor sowie didaktische und methodische Hinweise für den Religionsunterricht. Ein Materialteil mit Kopiervorlagen schließt sich an.

Die Rückbindung an biblische Texte könnte in einzelnen Einheiten allerdings ausgeprägter sein. So wird z. B. in der Didaktik zum Thema „Behinderung“ (Vorstadtkrokodile) darauf hingewiesen, dass Ausgegrenztsein zu den großen Themen der Bibel gehört. Allerdings wird dieser didaktische Befund in den sich anschließenden methodischen Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung und in den Materialien an keiner Stelle umgesetzt.

Den neun Unterrichtsvorschlägen ist ein Kriterienkatalog zur Beurteilung von Jugendliteratur und eine Auflistung handlungs- und produktionsorientierter Methoden der

Textarbeit vorangestellt. Die Autorinnen und Autoren der einzelnen Unterrichtssequenzen bieten mit der Publikation vielfältige und interessante Ideen und Materialien zur Thematisierung existenzieller Grundfragen im Religionsunterricht an. Einzelne problemorientiert ausgerichtete Bausteine oder Einheiten bedürfen dabei einer Ergänzung bzw. Weiterführung durch die Unterrichtenden.

Dietmar Peter

Hanne Leewe / Reiner Andreas Neuschäfer: Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen. Gottesbilder, 160 Seiten, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005, ISBN 978-3-525-61419-8, 24,90 Euro.

„Entdeckungen machen, Auseinandersetzungen führen, Möglichkeiten erproben“ – mit diesen in der Einleitung (Kap. A) angeführten Intentionen lässt sich auch der didaktische Ansatz der Arbeitshilfe über das Thema Gottesbilder beschreiben. Für die Autorin Hanne Leewe und den Autor Reiner Andreas Neuschäfer bedeutet Lernen über Gott ebenso die Alltags-Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Erschließung des Themas zu nutzen wie die eigenen Position zur Diskussion zu stellen. Alle den Unterricht erreichenden Kräfte, auch die unterschwellig durch Mode, Medien etc., können in der Frage nach Gott relevant werden. Konzeptionell bedeutet das, dass neben der Erfahrungs- und Lebensweltorientierung die vorliegende Arbeitshilfe bewusst fragmentarisch Impulse und Ideen für den Unterricht vorhält.

Fachwissenschaftlich-theologisch liegt die Entscheidung zu Grunde, biblisch von Gott zu reden. Das hat zur Folge, dass in der Arbeit zum christlichen Gottesbild mit der Rolle des Ersten Testaments jüdische Gotteserfahrungen grundlegend mit einbezogen sind, es aber in Bezug auf islamische Vorstellungen bei vereinzelt Ausnahmen bleibt. Im Praxisteil werden die islamischen Bezüge mit dem Symbol des Sichelmondes gekennzeichnet, was zwar eine Lesehilfe ist, aber ungewollt dem Islam eine Sonderstellung unter den monotheistischen Religionen zuweist. Dem Anspruch eines interreligiösen Lernens und der Entwicklung eines Verständnisses der fremden Religion wird das nicht ganz gerecht. Wer hier gründlicher vorgehen will braucht ergänzendes Material. Didaktisch wie auch methodisch verfolgt das Werk eine stringente Kompetenzorientierung. Die bekannten Ebenen der Kompetenzorientierung, die Sach-, die Methoden- und die Selbstkompetenz werden bereits in der Einleitung ausdifferenziert, was der Lehrkraft zu einem Überblick über die im Einzelnen zu erwerbenden Kompetenzen verschafft. Durch die besondere Bewertungspraxis und den regelmäßigen Einbezug der spirituellen Dimension in den Unterricht wird das Anliegen, die religiöse Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern konsequent verfolgt.

Den größten Teil des Unterrichtswerkes bilden die Bausteine (Kap. B), die sich in sieben Schwerpunkte des Themas aufgliedern:

1. Einstimmungen
2. Die Vielzahl und Vielfalt biblischer Gottes-Vorstellungen
3. Gottes-Vorstellung und Gottes-Offenbarung
4. Aspekte biblischen Redens von und mit Gott (*dieses ist das umfangreichste Kapitel und wird untergliedert in die acht Aspekte Exodus, Schöpfung, Leiden, Gebet, Frieden, Theodizee, Gericht und Liebe*)
5. Reden von Gott heute (*dieses Kapitel ist untergliedert in Weibliche Gottesbilder, Missbrauch des Gottesnamens, Gemeindeleben, praktischer Atheismus und Atheismus im Christentum*)
6. Von Beweisen, Fragen und (An-)Klagen
7. Ausklang und Abschluss – Lerngruppen-Kooperation.

Innerhalb dieser Gliederung bilden Abschnitt IV und V mit biblischen und aktuellen Gottesvorstellungen den Hauptteil. Bereits im Inhaltsverzeichnis erhält der Nutzer eine herausgestellte kurze Darstellung zur Binnenstruktur der Bausteine. Vorangestellt werden theologisch-didaktische Aspekte, die den Unterrichtenden auf knapp einer Seite übersichtlich und klar über den Fokus des entsprechenden Themenschwerpunktes informieren. Dem folgen die Darstellung der Intentionen, die zum größten Teil im Sinne der Kompetenzorientierung vorgehen, an einigen Stellen aber wieder klassisch zielorientiert formuliert werden. Eine Angabe von Literatur und Medien ermöglicht eine vertiefende Arbeit am Thema sowohl für die Lehrerinnen und Lehrer, als auch für die Schülerinnen und Schüler.

In den abschließenden Verlaufsvorschlägen wird deutlich, dass die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler im Lernvorgang im Vordergrund steht, und zwar nicht nur als gestalterisches Element, sondern in Er- und Verarbeitung der thematischen Aspekte. Dem Anspruch des Reihenkonzepts, die Schülerinnen und Schüler in wissenschaftliches Arbeiten einzuüben, wird der Band dadurch gerecht. Unter den Vorschlägen finden sich zu jedem Arbeitsblatt Aufgabenstellungen, die die Vorbereitung der Lehrkraft erleichtern.

Die Materialien sind sehr textlastig. Zwar sind die Texte im Hinblick auf die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II angemessen, aber wünschenswert wären auch hier Materialien, die verschiedene Sinne ansprechen. Das wenige Bildmaterial ist nur in einigen Fällen zielgruppengerecht gewählt. Allerdings wird versucht durch die methodischen Anregungen weitere als nur die kognitive Lerndimension zu berühren.

Der Band bietet dem Lehrer eine hilfreiche und umfassende Grundlage für die Arbeit am Thema Gottesbilder. Er ist nutzerfreundlich aufgebaut und ermöglicht eine direkte Anwendung im Unterricht. Das Material bietet den Schülerinnen und Schülern neben der Arbeit mit abwechslungsreichen Methoden eine Bandbreite interessanter, anregender, auch kritischer Positionen und Deutungen zum Thema Gottesbilder.

Evelyn Schneider

Susanne Bürig-Heinze: Mensch macht Mensch. Christliche Ethik und Gentechnologie, Religionsunterricht praktisch Sekundarstufe II, 135 Seiten, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005, ISBN 978-3-525-61418-1, 24,90 Euro.

Der theologisch-didaktische Überblick bildet in Teil A der Unterrichtshilfe eine knappe Einführung in Thema und Aufbau der Einheit. Zunächst wird in groben Zügen die Aktualität des Themas umrissen. Die thematische Vielfalt, die das Feld der Gentechnologie bildet, wird im Sinne eines exemplarischen Lernens auf Bereiche der Humanmedizin reduziert, andere Bereiche wie beispielsweise die Entwicklung biologischer Waffen oder auch gentechnologischer Nahrungsmittel werden in der Einheit nicht bearbeitet. Dabei wird auch berücksichtigt, dass in unsrer Zeit in Fragen der Urteilsbefugnis und ethischen Wertstellungen die Individualität einen hohen Stellenwert hat, was zu vielfältigen, oft gegensätzlichen Positionen führt. In der Zeit des Wertpluralismus wird deshalb als Ziel für eine ethische Erziehung die Erhellung, Entwicklung und Kommunikation von Werten erforderlich.

Die theologische Grundlegung für die Arbeit mit dem Thema wird nur sehr knapp geführt und schöpfungstheologisch auf die Gottebenbildlichkeit und den Schöpfungsauftrag, sowie rechtfertigungstheologisch auf den unbedingten Wert des Menschen begrenzt. Auch in den theologisch-didaktischen Einleitungen der einzelnen Bausteine wird die fachwissenschaftliche Diskussion dieser Topoi nicht vertieft. So muss sich die Lehrkraft diesbezüglich selbst fachliche Kenntnisse einholen.

Das zentrale Anliegen der Arbeitshilfe liegt in der Entwicklung einer differenzierten ethischen Urteilsfähigkeit unter Berücksichtigung des Wertpluralismus in unserer Zeit. Deshalb dient der Autorin als Grundstruktur für den Aufbau der Einheit der sechsschrittige Weg zur ethischen Urteilsfindung von Heinz Eduard Tödt:

1. Problemfeststellung
2. Die Situationsanalyse
3. Die Prüfung von Alternativen
4. Die Frage nach den grundlegenden Werten
5. Der Urteilsentscheid
6. Die rückblickende Adäquanzkontrolle

Nach Ansicht der Autorin bietet dieses Konzept eine gute Alltagstauglichkeit (was zumindest für den sechsten Schritt erklärungsbedürftig ist) und die Chance, die Perspektivenvielfalt zu berücksichtigen.

Diese sechs Schritte bilden auch das Grundgerüst für das Konzept der Einheit, die aber durch einen siebten („Positionen der Nachbarschaftsreligionen“) erweitert wird. Zu fragen ist, warum diese interreligiöse Fragestellung so holprig nachklappt und nicht durchgängig in der Urteilsbildung aufgenommen wird, zumal Perspektivenreichtum ein Grundanliegen der Einheit ist. Eine tabellarische Übersicht erleichtert dem Nutzer den Einblick in den Aufbau der Einheit. Alternativ zum Sechs-Schritte-Konzept schlägt die

Autorin einen an theologischen Disziplinen orientierten und einen an Einzelbiographien vorgehenden Aufbau vor.

Die fachlich-didaktischen Aspekte führen in den thematischen Teil – mithin in den jeweiligen Schritt des Tödtschen Konzepts – ein, geben gute Hintergrundinformationen zu den behandelten Inhalten und reflektieren das dafür gewählte Material.

Die Darstellung der Intentionen gleicht, wie schon in der Einleitung die Formulierung der übergeordneten Ziele, der klassischen Nennung von Unterrichtszielen. Das ist für den Nutzer durchaus hilfreich. Dennoch fehlt eine der aktuellen Entwicklung entsprechende Reflexion der zu erwerbenden Kompetenzen. Förderlich im Blick auf die Einübung in das wissenschaftliche Arbeiten ist auch hier die Sammlung von geeigneter Literatur zum Thema. Vor allem die Vielzahl von Internetadressen weist auf ein hohes Maß an Aktualität der Fundstellen.

In den Vorschlägen zur didaktischen Umsetzung und zur Methodik wird dem diskursiven Moment des Themas Rechnung getragen: Pro/Contra-Diskussionen, Übernahme von Positionen, Gruppenarbeiten bilden ein bevorzugtes Vorgehen. Auch im Textmaterial spiegelt sich der diskursive Schwerpunkt wider: Deskriptionen und Gesetzestexte wechseln mit Interviews, Gesprächen, Sachtexten und einigen lyrischen Texten. Wo es nützlich ist, werden Sachtexte mit schematischen Darstellungen erläutert.

Im Teil D finden sich Vorschläge für eine Klausur, ein mündliches Abitur und zwei Facharbeiten, allerdings ohne Lösungsvorschläge.

Für die Lehrerschaft bietet der Band eine gut vorbereitete Unterrichtseinheit, die ggf. auch nach eigenen Schwerpunkten gestaltet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler profitieren von einer soliden Einführung in den Weg ethischer Urteilsfindung und eine abwechslungsreich gestaltete Arbeit an einem ethischen Thema, das nicht erst in ihrer Zukunft eine hohe Relevanz für sie hat.

Evelyn Schneider

Sabine Andresen: Einführung in die Jugendforschung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2005, ISBN 978-3-53417516-1, 155 Seiten, 14,90 Euro.

Warum sollen Lehrerinnen und Lehrer ein Buch zur Jugendforschung lesen? Weil, so gibt Sabine Andresen die Ansicht eines Jugendforschers aus den 1920er Jahren wieder, „die psychologische Forschung nicht Sache des einzelnen Lehrers sein könne, sondern diese bereits vor dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen als Wissen zur Verfügung stehen und den Lehrern handhabbar dargeboten werden müsse“ (S. 68f.). Diese Einschätzung beschreibt auch heute noch die Defizite mindestens der universitären Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern.

Sabine Andresen, Jahrgang 1966 und seit 2004 Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bielefeld, hat mit ihrem Einführungsband diese Lücke ein klein

wenig geschlossen. Das Buch ist von überschaubarem Umfang und schreckt nicht gleich durch epische Breite ab; vor allem ist es gut und verständlich geschrieben, hat, wie alle Bände der Reihe „Grundwissen Erziehungswissenschaft“, ein übersichtliches Layout, das mit wenigen fett gedruckten Kernbegriffen im Fließtext und den logischen Gedankengang nachziehenden Leitbegriffen in der Randspalte für eine hervorragende Lesbarkeit sorgt. Die breite Randspalte lässt sich aber auch gut für eigene Notizen nutzen. Wer mag, kann nach jedem Kapitel mittels der Fragen in einem grau unterlegten Kasten („Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel xy gelesen haben“) überprüfen, was vom Gelesenen „hängen geblieben“ ist.

Aber auch ohne solche Überprüfung wird die Leserin, der Leser behalten, was Pubertät von Adoleszenz unterscheidet, was ein Moratorium im Zusammenhang mit Jugendtheorien bedeutet, wovon manche Standardwerke der pädagogischen Literatur handeln und wie sie einzuordnen sind – etwa Rousseaus Entwicklungsroman *Emile* (1762), Sprangers *Psychologie des Jugendalters* (1924), Eriksons *Jugend und Krise* (1968) oder der von Karin Flaake und Vera King herausgegebene Sammelband *Weibliche Adoleszenz* (1992).

Immer sind Andresens Ausführungen eingebettet in den biografischen und kulturell-politischen Kontext, so dass sich nach der Lektüre des Buches zum einen ermessen lässt, welchen „akademischen und intellektuellen Verlust ... die deutsche Wissenschaft durch den Nationalsozialismus und die bereitwillige Hingabe der deutschen Universitäten an Rassenwahn und Antisemitismus erlitten hat“ (S. 70). Zum anderen werden historische Linien aufgezeigt zwischen der bürgerlichen Jugendbewegung im „Wandervogel“ bis hin zur „Hitlerjugend“ sowie die Verwobenheit jeglicher Jugendforschung mit zeitgeschichtlicher Politik und der Entwicklung der Psychoanalyse.

Die Leserin, der Leser können so ein Überblickswissen erwerben, ein Netzwerk, in das die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen, sei es aus Lektüre oder aus direkter Anschauung, eingeflochten werden können.

Das vorletzte Kapitel des Buches (S. 119-131) widmet sich der empirischen Jugendforschung im Prozess der Demokratisierung und Pluralisierung, hier werden vor allem die seit 1953 erscheinenden Shell-Studien thematisiert. Seit 1981 kennzeichnet die Shell-Studien methodisch eine Verknüpfung von quantitativen Forschungsmethoden (Fragebögen) mit qualitativen (narrative Interviews). Das letzte Kapitel schließlich (S. 131-141) befasst sich mit den Genderaspekten der modernen Jugendforschung.

Insgesamt wird eines deutlich: „Die“ Jugendlichen gibt es nicht. Und selbst wenn es sie gäbe: Das Verhältnis zwischen empirischen Ergebnissen und normativen Vorstellungen muss für die Erziehungswissenschaft wie auch für jede einzelne Pädagogin und jeden einzelnen Pädagogen immer wieder neu austariert und bestimmt werden. Dabei muss geprüft werden, inwieweit die eigenen Vorstellungen vom „Jugendalter“ beeinflusst sind von der je eigenen Jugend (und möglicherweise deren Mystifizierung oder Ablehnung), von der Verankerung der meisten heutigen

Lehrerinnen und Lehrer im Bildungsbürgertum und von der Prägung durch die demokratische, konsumorientierte Nachkriegsgesellschaft der BRD.

Zu solchen selbstreflexiven Gedankengängen und zu weiterer Lektüre regt das Buch von Sabine Andresen an. Ihm seien viele Leserinnen und Leser gewünscht.

Bärbel Husmann

Empfehlenswerte Kinderbibeln, vorgestellt von Hilde Rosenau, hrsg. v. der Deutsche Bibelgesellschaft und dem Dt. Verband Ev. Büchereien, Reihe: Wissenswertes zur Bibel, ISBN 978-3-438-06613-8, 48 Seiten, 2,00 Euro.

Welche Bibel ist geeignet: für meine Familie, für mein Patenkind, für die Gemeinde, für die Schulklasse? Die von der Deutschen Bibelgesellschaft und vom Deutschen Verband Ev. Büchereien herausgegebene Broschüre „Empfehlenswerte Kinderbibeln“ ist hier eine gute Orientierungshilfe und erleichtert die Entscheidungsfindung.

Das 48-seitige Heft stellt 18 Kinderbibeln vor und führt jeweils auf:

- eine illustrierte Titelabbildung mit Quellennachweis und Preisangabe;
- eine Textauswahl aus dem Alten und Neuen Testament;
- die Erzählsprache wird gewürdigt, der Inhalt mit der theologischen Ausrichtung beurteilt, die Art der Bilder wird beschrieben;
- dann werden Besonderheiten hervorgehoben und dabei Empfehlungen zur Verwendung gegeben;
- schließlich folgt noch die Zielgruppe mit Altersangaben und eine Textprobe.

Friedrich-August Schäfer

Korrektur zum Pelikan 4/06, Seite 169

Marmortafel in der Markuskirche Hannover

Im Artikel „Herr, mache du mich zum Werkzeug deines Friedens“ im „Loccumer Pelikan“ 4/2006 hat sich ein Fehler eingeschlichen: Im Abschnitt „Werkstätten des Friedens“ muss es heißen: „Das missbräuchlich benutzte Zitat Offb 2,10 „Sei getreu bis in den Tod, so will ich dir die Krone des Lebens geben“ wurde in der Markuskirche [statt „Marktkirche“] Hannover schon vor mehr als 20 Jahren kommentiert durch die auf grünem Marmor eingemeißelte Bitte „HERR MACHE DU MICH ZUM WERKZEUG DEINES FRIEDENS 1985“.

Christiane Kürschner

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Ute Beyer-Henneberger, Felix Emrich, Bärbel Husmann, Dr. Friedhelm Kraft und Lena Kuhl (verantwortlich).
Schlussredaktion und Herstellung: Anne Sator

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 11.000
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 0 57 66 / 81-0; Telefax: 0 57 66 / 81-184
Internet: www.rpi-loccum.de
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de

Bankverbindungen:
Volksbank Steyerberg, BLZ 256 625 40, Kto.-Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto.-Nr. 222 000

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

- Fritz Baltruweit, Hinter der Michaeliskirche 3-5,
31134 Hildesheim
- Klaus Bröhenhorst, Immengarten 22,
31134 Hildesheim
- Prof. Dr. Beate Hofmann, Ev. Fachhochschule Nürnberg,
Bärenschanzstr. 4, 90429 Nürnberg
- Bärbel Husmann, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
- Bettina Kraft, Greifswalder Str. , 158
10409 Berlin
- Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
- Prof. Dr. Hans-Martin Lübking, Pädagogisches Institut
der Evangelischen Kirche von Westfalen,
Iserlohner Str. 25, 58239 Schwerte
- Susanne Michaelsen, BBS Neustadt, Bunsenstr. 6,
31535 Neustadt
- Dietmar Peter, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
- Ralf Rogge, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
- Friedrich-August Schäfer, Galiotweg 10,
26723 Emden
- Evelyn Schneider, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
- Dirk Stelter, Haus kirchlicher Dienste, Archivstraße 3, 30169
Hannover
- Prof. Dr. Peter Zimmerling, Institut für Praktische Theologie
der Universität Leipzig, Otto-Schill-Str. 2,
04109 Leipzig

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Bibeln für Schulen und Kindertagesstätten

Hannover. Mit dem Projekt „Bibeln für Enkel“ stellt die Hannoversche Bibelgesellschaft e. V. Bibel-Klassensätze für Schulen und Kinderbibelpakete für Kindertagesstätten bereit. Geliefert werden Lutherbibeln oder „Gute Nachricht“-Ausgaben und für Kindertagesstätten eine Auswahl aus dem Kinderbibel-Programm der Deutschen Bibelgesellschaft.

Die Anträge stellenden Schulen sollen die Nachbar-Kirchengemeinden benennen, aus denen ihre Schülerinnen und Schüler kommen. Dadurch will das Projekt auch Gelegenheit zur Kooperation und zu weiteren Kontakten von Gemeinden und Schulen schaffen. Die Gemeinden werden um einen finanziellen Beitrag zum Projekt gebeten und natürlich zur Übergabe der Bibeln an die Schule (oder Kindertagesstätte) eingeladen. Finanzierungslücken schließt die Bibelgesellschaft.

Hannoversche Bibelgesellschaft e.V., Gerd Brockhaus (GschF), Quantelholz 62, 30419 Hannover; Tel. 0511/2716301, Fax 0511/2716302; bibelzentrum.marienwerder@evlka.de; www.bibelgesellschaft-hannover.de.

Kulturgeschichte der Bibel erscheint im Juni

Göttingen (epd, 29.12.06). Im Göttinger Verlag Vandenhoeck & Ruprecht erscheint im Juni eine „Kulturgeschichte der Bibel“. Die Beiträge in dem Band beschäftigen sich laut Verlagsankündigung vom Freitag mit dem historischen, sozialen und kulturellen Umfeld, in dem die Bibel geschrieben wurde. Herausgeber des Buches ist Anton Grabner-Haider, Professor für Religionsphilosophie an der Universität Graz. – Anton Grabner-Haider (Hg.): Kulturgeschichte der Bibel, Göttingen 2007, ca. 480 Seiten, 39,90 Euro.

Neue Bilder-Bibel erzählt Kindern „up Platt“

Hannover (epd, 08.01.07). Die hannoversche Landeskirche will eine Kinderbibel auf Plattdeutsch herausgeben. „Dat groote Bibel-Billerbook up Platt“ sei mit Bildern des niederländischen Künstlers Kees de Kort illustriert, sagte die kirchliche Beauftragte für plattdeutsche Verkündigung, Pastorin Anita Christians-Albrecht. Gemeinsam mit dem ostfriesische Pastor Wilko Burgwal hat sie eine hochdeutsche Ausgabe der Kinder-Bibel ins Plattdeutsche übersetzt. Die Texte seien knapp gefasst und reich illustriert, erläuterte Christians-Albrecht: „Die Bibel mit ihren Bildern bietet vor allem die Chance, Kindern im jeweils eigenen Platt zu erzählen.“ Ziel sei es, anschaulich vom Glauben zu sprechen und die Regionalsprache vor dem Aussterben zu bewahren.

Das Bibel-Bilderbuch mit 352 Seiten erscheint im Februar bei der Niederländischen Bibelgesellschaft. Gefördert wurde das Bibel-Projekt von der Sparkassenstiftung Niedersachsen, der Klosterkammer und weiteren Spendern. „Dat groote Biller-Bibelbook up Platt“ kann für 22 Euro bei Anita Christians-Albrecht vorbestellt werden. (Fax: 05136/890569, Mail: anita.christians-albrecht@t-online.de)

Arbeits- und Themenheft zu Paul Gerhardts Geburtstag

Göttingen (epd). Zum 400. Geburtstag des lutherischen Barock- und Kirchenlieder-Dichters Paul Gerhardt am 12. März 2007 hat der Deutsche Verband Evangelischer Büchereien das Themenheft „Dem Herren mußst du trauen“ veröffentlicht. Es gebe in Text und Bild einen Überblick über mehr als 25 Buchtitel und einige CDs, die aktuell zum Jubiläumsjahr erschienen seien, sagte Verbands-Geschäftsführerin Gabriele Kassenbrock.

Zusätzlich stelle das Heft Bausteine für Gemeindeveranstaltungen vom Singen über einen Gedichtevergleich bis zu einer Wanderung mit Paul Gerhardt-Liedern vor. Die Vorschläge sollten dazu anregen, sich mit dem Leben und den Texten Gerhardts auseinanderzusetzen.

Paul Gerhardt (1607-1676) hat mehr als 130 Lieder verfasst, darunter so bekannte wie „Geh aus, mein Herz“, „Befiehl du deine Wege“ und „Nun ruhen alle Wälder“. 26 von ihnen sind bis heute im Evangelischen Gesangbuch enthalten. Nach Martin Luther ist Gerhardt der am häufigsten im Gesangbuch vertretene Autor.

Das 32-seitige Themenheft kann beim Deutschen Verband Evangelischer Büchereien, Bürgerstr. 2a, 37073 Göttingen gegen eine Schutzgebühr von zwei Euro plus Versandkosten bestellt werden. (epd, 06.12.06)

Broschüre informiert über Pilgern und Einkehr

Celle/Hannover (epd, 13.12.06). Das Interesse an spirituellen Angeboten wie Pilgerwegen, Einkehrtagen und geistlichen Übungen nimmt nach Erfahrungen des Celler Pastors Gabriel-Alexander Reschke zu. Auch wenn die kirchliche Bindung der Menschen abnehme, seien viele doch auf der Suche nach religiösem Erleben, sagte Reschke. „Sie brauchen seelische Entlastung und das Gefühl, aufgehoben zu sein.“ Viele suchten durch innere Einkehr Klärung über den eigenen Lebensweg und ihre berufliche oder private Zukunft.

In dem Heft „Meditation, Einkehr, Exerzitien, Pilgerwege“ hat Pastor Reschke für die hannoversche Landeskirche eine Vielzahl an Angeboten zusammengestellt. Es informiert über Tageszeitengebete, Pilgerwege, Segnungsgottesdienste, Einkehr- und Fastentage. Anbieter sind unter anderem Tagungsstätten, Klöster und Stifte. Das 56-seitige Heft ist vom Haus Kirchlicher Dienste der Landeskirche in Hannover herausgegeben und seit Dezember erhältlich.

4. Jugendkampagne „Respekt! – Youth For Peace“

Frankfurt/Main (EKD-Newsletter, 16.11.06) Mit der Jugendkampagne „Respekt! – Youth For Peace“ ruft das Offene Forum der „Ökumenischen Dekade zur Überwindung von Gewalt“ dazu auf, neue Wege zu gehen, „Respekt!“ zu wagen, „fremde“ Menschen kennen zu lernen und gemeinsam eine gerechte und gewaltfreie Gesellschaft zu gestalten. Mit einer großen Plakat- und Postkartenaktion laden die Verantwortlichen Jugendliche aus Deutschland ein, ihre „Respekt“-Projekte vorzustellen. Ob Gedicht oder Rap-

Song, ob interkulturelle Jugendgruppe oder Videoclip – Ideen von Jugendlichen sind gefragt.

„Respekt – Youth for peace“ ist ein Beitrag auf dem Weg zur Dritten Europäischen Ökumenischen Versammlung, der im September 2007 in Sibiu (Hermannstadt) endet.

Alle „Respekt!“-Projekte werden unter „www.respekt-kampagne.de“ im Internet veröffentlicht. Zum Abschluss der Kampagne im Herbst werden die besten „Respekt!“-Aktionen prämiert.

Janosch mit Mediapreis ausgezeichnet

Stuttgart/Hannover (epd, 14.12.06). Der Autor Janosch ist im Dezember in Stuttgart mit dem mit 10.000 Euro dotierten Hans Bausch Mediapreis des Südwestrundfunks (SWR) ausgezeichnet worden. Geehrt wurden sowohl das erzählerische Können als auch die Wertevermittlung von Janosch.

In der Laudatio würdigte die hannoversche Landesbischofin Margot Käßmann den Künstler, der über 300 Veröffentlichungen schuf, unter anderem „Oh wie schön ist Panama“ und die Figur der Tigerente. Janosch habe Sehnsüchte und Träume, Abenteuerlust und Neugier in kleinen und großen Menschen geweckt. Er trete ein für Freundschaft, Wärme, Toleranz und Treue. Mit seinen Büchern vermittele er Leitlinien für ein Miteinander. Werte entwickelten sich aus einer Lebenshaltung und Grundorientierung, sagte Käßmann.

Der 75-jährige Horst Eckert mit dem Künstlernamen Janosch habe Entscheidendes zur praktischen Medienpädagogik beigetragen, auch indem er Eltern auffordere, „nicht strenger, sondern klüger zu werden und den Kindern ein Beispiel zu geben“. Käßmann: „Seien wir selbst Vorbilder, was Solidarität und Freundschaft und Lebensfreude betrifft.“

Neuer Öffentlichkeitsbeauftragter für Sprengel Hannover

Hannover (epd, 12.12.06). Pastor Joachim Lau aus Marklohe im Landkreis Nienburg ist neuer Beauftragter für Öffentlichkeitsarbeit im Kirchensprengel Hannover. Der 36-jährige Theologe ist Nachfolger von Pastor Dirk Stelter, der neuer Leiter der Arbeitsstelle Ökumene im Haus kirchlicher Dienste wurde. Die Pressesprecher der Sprengel der Landeskirche halten den Kontakt zu den Medien, planen Projekte der Öffentlichkeitsarbeit und unterstützen in den Regionen Kampagnen der Landeskirche.

Der Sprengel Hannover umfasst derzeit die Stadt und die Region Hannover. Nach der Strukturreform kommen vom 1. Juli 2007 an die bisher zum Sprengel Calenberg-Hoya gehörenden Kirchenkreise Nienburg, Stolzenau-Loccum und Grafschaft Schaumburg dazu. Der Sprengel Calenberg-Hoya wird aufgelöst.

Neuer Präsident der evangelischen Kirchenmusiker

Hannover (epd, 19.01.07). Der hannoversche Kirchenmusikdirektor Lothar Mohn ist seit Januar Präsident des Verbandes evangelischer Kirchenmusikerinnen und Kirchenmusiker in Deutschland. Mohn ist Kantor an der lutherischen Neustädter Kirche in Hannover und als Kirchenmusikdirektor zuständig für die Stadt und Region. Der 52-Jäh-

rige löste den bisherigen Präsidenten Bernhard Reich aus Calw in Württemberg ab. Reich führte den Verband seit zwölf Jahren.

Dem Verband gehören rund 7.000 haupt- und nebenberufliche Kirchenmusiker in 21 Landesverbänden an.

Hildesheimer Theologe Brändle geht in den Ruhestand

Hildesheim (epd, 17.01.07). Die Universität Hildesheim hat den Theologie-Professor Werner Brändle in den Ruhestand verabschiedet. Brändle hatte am Hildesheimer Institut für Evangelische Theologie seit 1989 den Lehrstuhl für Systematische Theologie und Religionspädagogik inne. Von 1998 bis 2000 war er auch Vizepräsident der Universität. Zudem war der 65-Jährige auf dem Gebiet der theologischen Weiterbildung in der hannoverschen Landeskirche tätig. Nach seiner Pensionierung will Brändle nach Angaben der Hochschule an dem wissenschaftlichen Projekt „Das Verhältnis von Kultur, Pädagogik und Religion in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts“ weiterarbeiten.

Ausstellung „Bilder, die lügen“ in Bremen

Bremen (epd, 16.01.07). Mit einer Wanderausstellung zeigt die Stiftung „Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“ im Bremer Focke-Museum, wie in den Medien Bilder gefälscht werden. „Bilder, die lügen“ heißt die Schau, die bis zum 15. April mit 400 Beispielen bis in die jüngste Gegenwart dokumentiert, wie getäuscht wird. In Zeiten digitaler Bildbearbeitung seien die Möglichkeiten schier grenzenlos, sagte Kurator Jürgen Reiche.

Die Palette der vorsätzlichen Fälschung reicht vom Ausschnitt und der Umdeutung per Bildunterschrift über die Retusche bis zur Montage. Aufsehen erregte 1996 der Fall des Journalisten Michael Born, der Fernsehmagazinen nachgestellte Beiträge über den Ku-Klux-Klan und kurdische Extremisten verkaufte. Das Schweizer Boulevard-Blatt „Blick“ machte in einem Bericht über das Massaker von Luxor aus einer Wasserpfütze eine Blutlache.

Die Ausstellung ist nach Art eines „Lügen-ABC“ aufgebaut und tourt schon seit einigen Jahren durch Deutschland. „Es geht darum, ein kritisches Bewusstsein für ein wachsendes Fälschungs-Potential zu entwickeln“, betont der Kurator. Um ihm zu begegnen, hofft er auf einen ethisch begründeten Journalismus, empfiehlt den Mediennutzern aber gleichzeitig Informationen aus unterschiedlichen Quellen. (www.hdg.de, www.focke-museum.de und www.bpb.de).

Evangelisches Bildungszentrum legt Programm vor

Bad Bederkesa (epd, 11.12.06). Klimawandel, Familienpolitik und Bevölkerungsentwicklung gehören zu den Schwerpunkten im neuen Jahresprogramm des Evangelischen Bildungszentrums Bad Bederkesa. Geplant sind rund 170 Veranstaltungen in acht Themenfeldern. Dazu gehören Seminare, Kurse und Workshops für Berufsgruppen genauso wie für Ehrenamtliche und für Familien. Im Auftrag der hannoverschen Landeskirche organisiert Bad Bederkesa eine Weiterbildung zum Freiwilligen-Manager. Das Programm kann unter Telefon 04745/9495-0 und im Internet unter www.ev-bildungszentrum.de angefordert werden.

Veranstaltungen März bis Juni 2007

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im **Jahresprogramm 2007** (Beilage zum Pelikan Heft 4/2006) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Kirchenpädagogik

„Ein Platz für Madonna“

Maria in der Hoffnung und Pieta – die Mutter Jesu aus evangelischer Sicht

Für haupt-, neben- und ehrenamtlich Tätige im Bereich der Kirchenpädagogik sowie Religionslehrkräfte und Interessierte.

23. bis 24. März 2007

Leitung: Christiane Kürschner, Susanne von Stemm

Treffpunkt KU

„Konfis und Gottesdienst – zwei fremde Welten?!“

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten.

18. bis 19. Juni 2007

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

„Religiöse Feiern zwischen Abschied und Neubeginn“

Projektideen für die Zusammenarbeit in Kindertagesstätte, Grundschule und Förderschule

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Förderschule unterrichten.

7. bis 9. März 2007

Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch, Ralf Rogge

Fachtagung

„Gottesdienste und multireligiöse Feiern im Kontext von Schule“

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

15. bis 16. März 2007

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

„Gottesbilder“

Themen des Religionsunterrichts und ihre „Spielräume“

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Hauptschule oder Realschule Evangelischen Religionsunterricht erteilen. (Ferienkurs)

23. bis 25. März 2007

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

Konferenz „Theologie und Didaktik der Psalmen“

Für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion.

23. bis 25. April 2007

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

Geschlossener Teilnehmerkreis, Mitarbeit nach Rücksprache möglich.

11. bis 12. Mai 2007

Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Kolloquium Kindertagesstätten „Kinderspiritualität“

Für Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung.

1. bis 2. März 2007; Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge

Religionspädagogische Langzeitfortbildung Kindertagesstätten

Für sozialpädagogische Fachkräfte. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover.

4. Kurswoche: 12. bis 16. März 2007

5. Kurswoche: 25. bis 29. Juni 2007

Leitung: Ralf Rogge, Ulrike Fey-Dorn

„Einführung in die Religionspädagogik“

Für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

7. bis 11. Mai 2007

Leitung: Ralf Rogge, Andrea Lucker

„Gott auf die Spur kommen“ – Anregungen zu einer ganzheitlichen, sinnorientierten Pädagogik nach Franz Kett

Für sozialpädagogische Fachkräfte.

30. Mai bis 1. Juni 2007

Leitung: Ulrike Fey-Dorn

Kursreihe „Warum sind Räuber böse?“

Zum Umgang mit ethischen und religiösen Fragen von Kindern

Für sozialpädagogische Fachkräfte in nichtkirchlichen Kindertagesstätten. Seminarkosten je Modul: 50,00 Euro.

Modul II: 14. und 15. Juni 2007; Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge

■ FÖRDERSCHULE

Kursreihe „Religion unterrichten in der Förderschule“

Kurs 1: „Religion unterrichten – wozu überhaupt?“

Themen der Religionspädagogik und ihre Gestaltungsmöglichkeiten in der Förderschule

Für Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, die an Förderschulen (fachfremd) Religion unterrichten. Geschlossener Teilnehmerkreis.

26. bis 28. April 2007

Leitung: Christine Labusch

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist i.d.R. ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die **Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 € pro Tag**. Ruheständler zahlen 50 Prozent der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (50,00 €).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 €), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

„Vertrauen – das Fundament aller Beziehungsarbeit“
 Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die an Förderschulen, in Integrations- und Kooperationsklassen unterrichten.
 31. Mai bis 2. Juni 2007
 Leitung: Christine Labusch, Monika Harbart

■ GRUNDSCHULE

„Kompetenzorientiert unterrichten mit dem Kerncurriculum für die Grundschule“
 Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, Evangelischen oder Katholischen Religionsunterricht erteilen.
 28. Februar bis 2. März 2007
 Leitung: Lena Kuhl
 20. bis 22. Juni 2007
 Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Franz Thalmann

Kursreihe „Religion unterrichten“
Kurs 3: „In Gleichnissen und Wundergeschichten lernen“
 Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, Evangelischen Religionsunterricht erteilen. Geschlossener Teilnehmerkreis.
 12. bis 14. März 2007
 Leitung: Lena Kuhl

„Schulgottesdienste und religiöse Schulfeste“
Modelle für die konfessionelle Kooperation in der Grundschule
 Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, Evangelischen oder Katholischen Religionsunterricht erteilen.
 16. bis 18. April 2007; Ort: Hildesheim
 Leitung: Lena Kuhl, Franz Thalmann

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildung
„Evangelischer Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“
 Geschlossener Teilnehmerkreis
Kurs IX: Weltreligionen: Judentum und Islam
 7. bis 10. März 2007

Kurs X: Theodizee
 19. bis 21. April 2007
 Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

Konferenz
„Arbeitsmotivation und Stressbewältigung im Schulalltag“
 Für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Haupt- und Realschulen.
 15. bis 16. Mai 2007
 Leitung: Dietmar Peter

„Konflikte wahrnehmen, verstehen und gestalten“
 Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Hauptschule oder Realschule Evangelischen Religionsunterricht erteilen.
 14. bis 16. Juni 2007
 Leitung: Dietmar Peter

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

Kursreihe „Kollegiale Beratung und Teamentwicklung“
Beiträge der Religionslehrkräfte zur Schulkultur
 Für Teilnehmerinnen und Teilnehmer der laufenden Kursfolge. Geschlossener Teilnehmerkreis.
 23. bis 25. Mai 2007
 Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

„Kurzgespräche in der schulischen Seelsorge- und Beratungsarbeit“
 Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen, Gymnasien und Fachgymnasien Evangelischen Religionsunterricht erteilen. Die Fortbildung umfasst eine Seminarwoche und zwei Seminareinheiten. Die Teilnahme an allen drei Seminaren ist verbindlich.
 16. bis 17. April 2007
 10. bis 11. Mai 2007
 Leitung: Evelyn Schneider

Didaktische Seminare
 Für Pastorinnen und Pastoren, die aus der Gemeinde in den Schuldienst wechseln, und für Vikarinnen und Vikare, die ein Berufsschulsondervikariat absolvieren.

Mit dem nebenstehenden Abschnitt können Sie sich schon jetzt anmelden.

Absender

Name _____

Vorname _____

Straße _____

Plz Ort _____

Telefon _____

E-Mail _____

Es erfolgt **keine** Anmeldebestätigung

Antwort

Religionspädagogisches Institut
 Loccum
 Postfach 2164
 31545 Rehburg-Loccum

Methoden und Medien

28. Febr. bis 2. März 2007

Leitung: Evelyn Schneider, Dirk Bischoff

**Religionspädagogische Konzeptionen/Pastoraltheologie
BBS-Pfarramt**

18. bis 19. April 2007; Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider, Dirk Bischoff

Organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen

19. Juni 2007; Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider, Dirk Bischoff

Konferenz „Arbeit und Arbeitslosigkeit“

Für Schulpastorinnen und Schulpastoren in Niedersachsen.

14. bis 15. März 2007

Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

Konferenz

Für Fachleiterinnen und Fachleiter und Fachberater für Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen.

9. Mai 2007

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

**„Kurzgespräche in der schulischen
Seelsorge- und Beratungsarbeit“**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen, Gymnasien und Fachgymnasien Evangelischen Religionsunterricht erteilen.

16. bis 17. April 2007

10. bis 11. Mai 2007

Leitung: Evelyn Schneider

Konferenz „Werte“

Für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Gesamtschulen.

28. Febr. bis 2. März 2007

Beginn: 18.30 Uhr

Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz „Arbeit und Arbeitslosigkeit“

Für Schulpastorinnen und Schulpastoren in Niedersachsen.

14. bis 15. März 2007

Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

Abiwerkstatt 1**„Menschliches Handeln im Spannungsfeld von Freiheit und
Verantwortung in konfessionell gemischten Lerngruppen“**

Für Religionslehrerinnen und -lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gymnasien und Gesamtschulen. (Ferienkurs)

26. bis 28. März 2007

Leitung: Bärbel Husmann

„Religion im Alltag – Was ist mir, uns heilig?“

Für Fachobleute Evangelische Religion an Gesamtschulen.

19. bis 21. April 2007

Leitung: Wilhelm Behrendt

„Eine alte Frage neu gestellt: Naturwissenschaft und Glaube“

Für Religionslehrerinnen und -lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gymnasien und Gesamtschulen.

28. bis 30. Juni 2007

Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki, Rudolf Tammeus

„Biografisches Lernen an biblischen Lebensläufen“

Für Studierende Evangelische Theologie/Lehramt an Gymnasien der Universität Göttingen. Geschlossener Teilnehmerkreis.

29. Juni bis 1. Juli 2007; Beginn 10.00 Uhr

Leitung: Bärbel Husmann

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Kursreihe „Fit in Medien!“**Medienkompetenz in Schule und Gemeinde****Kurs 2: Medien und Spiritualität**

Vierteilige Kursreihe für Lehrerinnen und Lehrer in den Sekundarstufen I und II, die Evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone. Geschlossener Teilnehmerkreis.

15. bis 17. März 2007

Leitung: Steffen Marklein, Dr. Roland Rosenstock

Anmeldung zu Seminar/Fortbildung:

vom _____ bis _____ Leitung: _____

Arbeitsbereich Schule

tätig als

- Student/in
 Referendar/in
 Lehrer/in
 Lehrer/in i.R.
 Schulleiter/in

Schulform

- Grundschule
 Hauptschule
 Realschule
 Gymnasium
 IGS/KGS
 Berufsbildende Schule
 Förderschule

Kirchengemeinde

tätig als

- Student/in
 Vikar/in
 Pastor/in
 Diakon/in
 Erzieher/in

Ich bitte um vegetarische Kost

 Ja Nein

Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden

 Ja Nein

falls ja – bitte Altersangabe _____

Datum/ Unterschrift _____



„Medienbörse Sekundarstufe I“

Für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe I Evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

21. bis 23. Juni 2007

Leitung: Steffen Marklein

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Arbeitskreis zur Förderung theologischer Urteilsbildung in Kirche und Gesellschaft

23. bis 24. Februar 2007

Leitung: Bärbel Husmann, Prof. Dr. Dr. Werner Brändle

■ KONFIRMANDENARBEIT

„Meditation und Phantasie Reisen in der Konfirmandenarbeit“

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie im KU Mitarbeitende.

12. bis 14. März 2007

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Peter Schröder-Ellies

„Fit für die Konfirmandenarbeit“

Für jugendliche Ehrenamtliche.

26. bis 28. März 2007

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Martin Michalek, Michael Steinmeyer

FEA-Kurs „Die Schule im Blick!?“ – Kirchliche Angebote für Kinder und Jugendliche im Kontext von (Ganztags-) Schulen

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Kirchenmusikerinnen und Kirchenmusiker.

21. bis 25. Mai 2007

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Thomas Ringelmann

Kirchenkreisvertreterkonferenz

„Regionale Angebote zur Förderung der Konfirmandenarbeit“

Für Kirchenkreisbeauftragte für die Konfirmandenarbeit.

19. bis 20. Juni 2007

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

KU-Kongress

„Kirchenpädagogik als Chance für die Konfirmandenarbeit“

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, haupt- und ehrenamtliche Kirchenpädagoginnen und -pädagogen und Interessierte im Kirchenkreis Lüneburg.

26. Juni 2007; Beginn: 15.00 Uhr

Ort: St. Nikolaikirche Lüneburg

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Christiane Kürschner

„Konfi-Camp und andere Exoten“

Pilgern, Campen, Verrücktes wagen

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie Interessierte.

27. bis 29. Juni 2007

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Kursreihe „Ein Raum für Gott“

Grundkurs Kirchenpädagogik

Für kirchenpädagogisch Interessierte und Ehrenamtliche aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, Diakoninnen und Diakone, Erzieherinnen und Erzieher. Der Kurs umfasst 80 Stunden und schließt die Teilnahme an den Treffpunkten Kirchenpädagogik (s. dort) ein. Kosten: 150,00 Euro. Für die Tagesseminare gilt Selbstverpflegung.

Treffpunkt: 23. bis 24. März 2007

Ort: RPI Loccum

Leitung: Christiane Kürschner, N.N.

Tagesseminare (10.00 bis 18.00 Uhr):

14. April 2007

12. Mai 2007

2. Juni 2007

Ort: Kirchenräume im Stadtgebiet von Hannover

Leitung: Christiane Kürschner, N.N.

Kursreihe „Kirchen lebendig werden lassen: sie entdecken – sie erschließen – und sie öffnen“.

Ausbildung zu ehrenamtlichen Kirchenführerinnen und Kirchenführern

Für Interessierte, die Kirchenführungen zu einem besonderen Angebot für Touristen machen und Menschen auf vielfältige Weise mit dem Glauben in Berührung bringen wollen.

27. April 2007, 18.00 Uhr, bis 29. April 2007, 13.00 Uhr

Ort: Heimvolkshochschule Hermannsburg

Leitung: Christiane Kürschner, Wilhelm Niedermolte, Klaus Stemmann

Sprengeltreffen

„Kirchenpädagogik als Chance für die Konfirmandenarbeit“

Für Pastorinnen und Pastoren, haupt- und ehrenamtliche Kirchenpädagoginnen und -pädagogen und Interessierte.

26. Juni 2007; Beginn: 15.00 Uhr

Ort: St. Nikolaikirche Lüneburg

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Christiane Kürschner

■ VIKARSKURSE

Vikarskurs 01, Vorbereitung des Bildungsprojektes

26 bis 28. Februar 2007

Leitung: Bernd Abesser

Vikarskurs 03, Lehrgang I

19. bis 30. März 2007

Leitung: Bernd Abesser

Vikarskurs 03, Mentorentreffen

20. und 21. März 2007

Leitung: Bernd Abesser

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema

Passion und Ostern – ein Kreuzweg

von Mitte Februar bis Mitte Mai 2007

Erarbeitet von:

Petra Buschatz, Bettina Focke,

Tanja Holtz, Ingrid Illig,

Susanne Klein, Lena Kuhl,

Christine Labusch, Imke Rode-Wagner,

Jutta Sydow und Tanja Voss.

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

RU praktisch sekundar – die neue Reihe

V&R



Mirjam Zimmermann (Hg.)
**Religionsunterricht
 mit Jugendliteratur**
 Sekundarstufe I

Erarbeitet von
 E.-D. Hameister, L. Köhler,
 A. Laible, H. Richter, M.
 Schallenmüller, J. Schieber,
 A.-K. Schwantes, N. Zapf
 und M. Zimmermann.

2006. 150 Seiten mit zahl-
 reichen Abb. und Kopiervor-
 lagen, kartoniert
 € 24,90 D

ISBN 978-3-525-61020-6

**Jugendliteratur in den
 Religionsunterricht** so

einzubeziehen, dass sie weder zum fachfremden Exkurs wird
 noch zum Steinbruch für biblisch-theologische Einsichten
 – das ist die Kunst, die die Unterrichtsentwürfe vermitteln,
 nachvollziehbar und direkt umsetzbar.

Mit Unterrichtsentwürfen zu Jugendbüchern von u.a. Torun
 Liam, Charlotte Kerner, Klaus Kordon, Jutta Richter, Arnulf
 Zitelmann.

»Die Neuerscheinung ist für Religionslehrkräfte eine vielsei-
 tige Ideen- und Materialiensammlung, die aktuelle Literatur
 und Religion sinnvoll miteinander verbindet.«

Patrick G. Boneberg, Kultusministerium, Magazin Schule

Im August 2007 erscheint in dieser Reihe:

Manfred Karsch / Christian Rasch

Religionsunterricht mit Filmen

2007. Ca. 160 Seiten mit zahlreichen Abb. und Kopiervorlagen, DIN A4,

kartoniert ca. € 24,90 D

ISBN 978-3-525-61022-0



Ingrid Schoberth
**Religionsunterricht
 mit Luthers
 Katechismus**
 Sekundarstufe I

Sekundarstufe I

Unter Mitarbeit von R.
 Trötsch, M. Brons, N. Lietzke,
 I. Kowaltschuk.

2006. 142 Seiten mit zahl-
 reichen Abb. und Kopiervor-
 lagen, kartoniert

€ 24,90 D

ISBN 978-3-525-61021-3

Der Kleine Katechis-
 mus Luthers wird als
 verbindlicher Kern
 eines diskursiven, ent-

deckenden und gestaltenden Unterrichts fruchtbar gemacht:
 Die zehn Unterrichtswege zu den großen Themen des RU
 sind ein kreatives Ringen um Verbindliches, das sich lohnt.

Soeben erschienen:

Gudrun Guttenberger / Bärbel Husmann (Hg.)

Begabt für Religion

Religiöse Bildung und Begabungsförderung

2007. 208 Seiten, kartoniert

€ 16,90 D / € 17,40 A / SFr 30,80

ISBN 978-3-525-61032-9

Wie sieht fordern und fördern im Fach Religion aus?
 Was sagt die Wissenschaft und wie kann das praktisch
 umgesetzt werden? Das Buch schließt eine Forschungs-
 lücke.

Vandenhoeck & Ruprecht

Weitere Informationen Vandenhoeck & Ruprecht, Schulbuch 37070 Göttingen info@v-r.de www.v-r.de