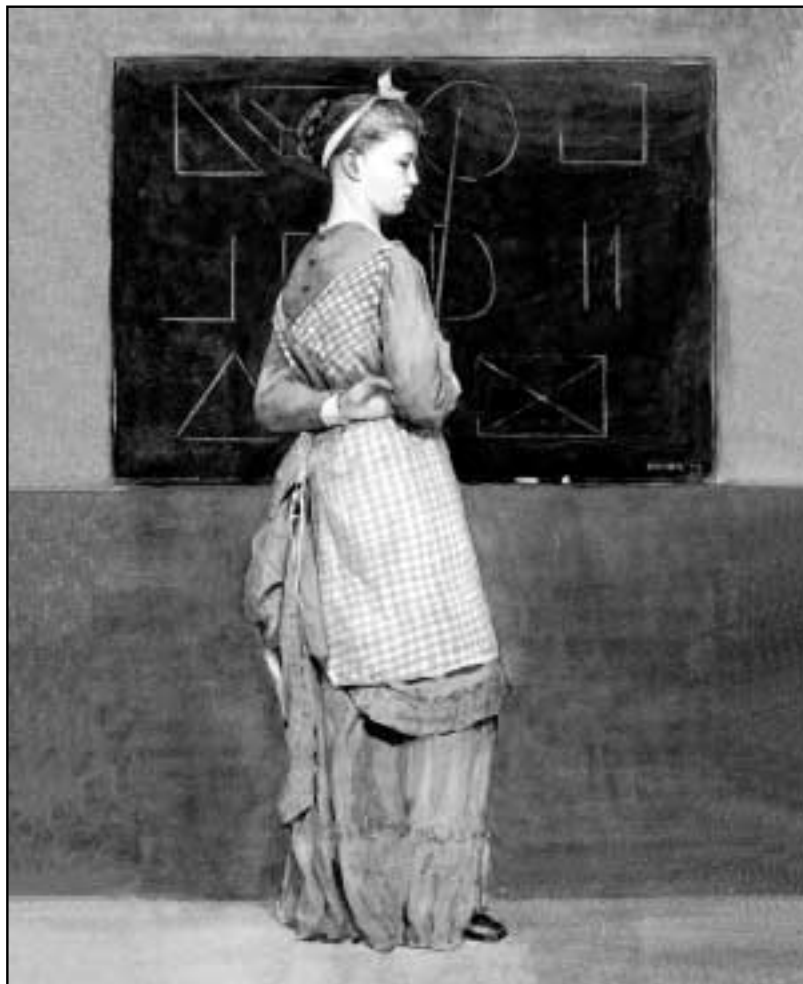


Loccumer Pelikan

3/02

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Pisa und der
Religionsunterricht

Wer bin ich?
Identität und
Fragment

Religion im Spiel

Beten im Raum

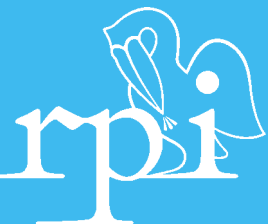
Die offene Tür
nutzen

Klosterschule

Websites zum
Judentum

Filme für RU
und KU

Ein-Bildungs-
Kapitel



Religionspädagogisches Institut Loccum
der ev.-luth. Landeskirche Hannovers

Bernhard Dressler	Editorial	113
<i>grundsätzlich</i>		
Hilmar Grundmann	Die Ergebnisse der PISA-Studie als Herausforderung für den Religionsunterricht?	115
Kerstin Gäfgen-Track	PISA und der Religionsunterricht – oder neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff	121
<i>praktisch</i>		
Bärbel Husmann	Wer bin ich? Zum Verhältnis von Identität und Fragment	127
Bernd Abesser	Religion ist im Spiel – Zeichendeutung in PC- und Video-Spielen	132
<i>Schule und Gemeinde</i>		
Stephan Schaede	Beten im Raum – ein kirchenpädagogischer Zugang zum Gebet	139
Ulrike Schimmelpfeng	Die offene Tür nutzen – Besuche bei Familien zu Beginn der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden	146
Susanne Link-Köhler	Klosterschule Ein Tag im Kloster am Reformationstag	148
<i>informativ</i>		
Dietmar Peter	RPI Online – Websites zum Thema ‚Judentum‘	154
	Buchbesprechungen	155
	Religionsunterricht in der “Verlässlichen Grundschule”	156
Petra Müller	Filme für den Religionsunterricht	157
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	159
	Leserbrief	161
Andreas Mertin / Ein Essay	Ein-Bildungs-Kapitel Fotografie – Malerei – Bildung – Protestantismus	163
	Veranstaltungen	167
	Impressum	153
	Aus dem Schnabel gefallen	U3

editorial

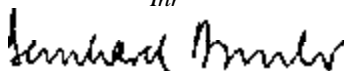


Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Alle Welt redet immer noch von PISA. Das ist auch gut so. Eigentlich. Zwar gilt Bildung schon seit längerem wieder als Megathema, aber erst durch den inzwischen sprichwörtlichen "PISA-Schock" hat dieses Thema die öffentliche und politische Resonanz gefunden, die es verdient. Seit der Veröffentlichung der PISA-Studie Ende des vergangenen Jahres und seit ich an dieser Stelle im Heft 1/2002 eine erste knappe Einschätzung aus religionspädagogischer Sicht zu formulieren wagte, ist die Diskussionslage allerdings nicht gerade übersichtlicher und fruchtbarer geworden. Es war auch wohl ein zu frommer Wunsch, die Ergebnisse von PISA sachlich zu diskutieren und aus dem Wahlkampfheraushalten zu können, insbesondere nach der zwischenzeitlichen Veröffentlichung der Ergebnisse des innerdeutschen Ländervergleichs. Erschreckend ist aber doch, wie wenig die Chance zur Sachlichkeit und zur Nachdenklichkeit genutzt wird. So z.B. wird der in anderen europäischen Ländern sichtbare Vorteil integrativer Systeme in Deutschland völlig tabuisiert. Stattdessen wird die geplante flächendeckende Einführung von Ganztagschulen als eine entscheidende Innovation angepriesen – als habe PISA nicht gezeigt, dass von der Vermehrung schlechten Unterrichts gar nichts zu erwarten ist. Zur Verbesserung der didaktischen Qualität des Unterrichts müsste unter anderem die Lehrerfortbildung intensiviert werden. Die weitgehende Abschaffung zentraler unterrichts- und fachbezogener Fortbildung in Niedersachsen bleibt indes unkorrigiert. Vor allem aber ist die semantische Ausdünnung des Bildungsbegriffs erschreckend. Natürlich geht es an der Schule auch um Wissenserwerb, um Kompetenzen und Qualifikationen. Natürlich geht es nicht darum, die verquastenen Ideale eines alten Bildungsdünkels zu reanimieren. Aber was soll man davon halten, wenn Bildungsziele beispielsweise zunehmend als "Fitness" definiert werden? Fit für die Globalisierung, fit für den Arbeitsmarkt, fit für das Internet. Man kann es nicht oft genug wiederholen: Gerade die nach PISA unter verschärften Konkurrenzdruck geratenden sogenannten "kleinen" Fächer wie Musik, Kunst und eben auch Religion leisten einen entscheidenden Beitrag dazu, Schulen von unzulänglichen Qualifizierungsbetrieben wieder zu Bildungsstätten zu entwickeln, in denen es neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten auch um Orientierungen des bewussten Lebens geht, um die Förderung von Selbst- und Weltdeutung, um die Gewinnung von Selbstachtung und Respekt gegenüber anderen, um die Fähigkeit, aufgeklärtes Wissen mit lebenstragenden Gewissheiten zu verbinden und so in einer immer unsichereren Welt ohne falsche Sicherheiten auskommen zu können. Nicht zufällig beginnt dieses Heft mit zwei Beiträgen zur Diskussion nach PISA: Hilmar Grundmann fragt nach den Ergebnissen der PISA-Studie als Herausforderungen für den Religionsunterricht und Kerstin Gäfgen-Track stellt PISA und den Religionsunterricht in den Zusammenhang der Frage nach einem protestantischen Bildungsbegriff. Damit stellt sich Dr. Gäfgen-Track der Leserschaft des "Pelikan" zugleich mit einem Grundsatzartikel als die neue Schulreferentin und die für das RPI zuständige Dezernentin im hannoverschen Landeskirchenamt vor. Ihren Vorgänger, Ernst Kampermann, werden wir mit einer Fachtagung am 30./31. Oktober in Loccum würdigen und verabschieden.

Für das gerade begonnene neue Schuljahr wünsche ich Ihnen neue schulpädagogische Schubkraft durch eine auf die Dauer doch noch nachhaltig wirksame Diskussion der PISA-Ergebnisse!

Ihr



Dr. Bernhard Dressler

– Rektor –



Hilmar Grundmann

Die Ergebnisse der PISA-Studie als Herausforderung für den Religionsunterricht?

I. Vorbemerkungen

Keine Frage: Auch wenn die Wogen, die die Ergebnisse der PISA-Studie über die Leistungsfähigkeit der 15-jährigen Schüler bzw. unseres Schulsystems ausgelöst haben, längst nicht mehr so hoch schlagen wie in den ersten Wochen nach ihrer Veröffentlichung Anfang Dezember vergangenen Jahres, so ist doch unstrittig, dass der Schock immer noch sehr tief sitzt. Das liegt vor allem daran, dass nun niemand mehr an der Tatsache vorbei kann, dass es um das deutsche Schulsystem weit- aus weniger gut bestellt ist, als wir uns immer eingeredet haben, vor allem nicht im internationalen Vergleich. Mehr noch: Nichts war so falsch wie unsere Auffassung, dass das deutsche Schulsystem den Schulsystemen aller anderen Länder überlegen sei, haushoch sogar, und zwar mit der Begründung, dass die Dreigliedrigkeit unseres nicht nur von uns so hoch gelobten Systems in Grund-, Haupt- / Realschule und Gymnasium – übrigens einzigartig in der Welt – schon von vornherein dafür Sorge, dass die Probleme gar nicht erst entstehen, mit denen sich der Rest der Welt herumschlagen müsse. Schön wär’s ja gewesen. Aber seit PISA wissen wir: Nichts davon ist wahr, das Gegenteil ist vielmehr der Fall, d.h. die (Zer-)Gliederung des deutschen Systems ist ganz offensichtlich die eigentliche Ursache dafür, dass die deutschen Schüler im internationalen Vergleich so schlecht dastehen,¹ übrigens ganz im Gegensatz zu den Berufsschülern, die regelmäßig bei internationalen Vergleichen die vordersten Plätze belegen. Und seit PISA haben es manche auch schon immer gewusst, warum die Gliederung in die drei erwähnten Schul-

formen die Wurzel allen Übels ist: Weil sie dazu verführt, jene Schüler, die leistungsmäßig oder aus anderen Gründen nicht mithalten können, auf eine Schule ‘abzuschieben’, die einen geringer wertigen Abschluss verleiht, anstatt sich darum zu bemühen, gerade diese Schüler ganz besonders zu fördern. Das ist wohl auch so, und deswegen ist es auch nicht von der Hand zu weisen, wenn manche sogar soweit gehen, wie z.B. Bernhard Dressler, das Schulsystem in Deutschland als “das Schulsystem mit der brutalsten Selektionswirkung und einer trotzdem nur geringen Leistungsdifferenzierung”² zu attackieren. Auf jeden Fall haben die Anhänger dieser Auffassung die von der PISA-Studie zutage geförderten Ergebnisse auf ihrer Seite. So hat diese Studie nämlich ermittelt, dass Jugendliche aus bestimmten sozialen Schichten in unserem Lande nicht deswegen so schlecht abgeschnitten haben, weil es ihnen an entsprechenden kognitiven Fähigkeiten mangelt, sondern weil bestimmte Kompetenzen wie z.B. die Lesekompetenz nicht in ausreichendem Maße gefördert werden. Genauer, so jedenfalls der Vorwurf der PISA-Autoren: Es gelingt den deutschen Schulen im Vergleich zu den kanadischen, amerikanischen und allen voran den schwedischen Schulen nicht, herkunftsbedingte Nachteile der Schüler wie z.B. die Defizite der Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien oder aus Migrantenfamilien dadurch auszugleichen, dass sie auf besondere Weise gefördert, konkret ihre deutschen Sprachkenntnisse verbessert werden.

Aber ist die Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems tatsächlich verantwortlich dafür, dass die deutschen Schüler im internationalen Vergleich so schlecht abgeschnitten haben, so

schlecht sogar, dass manche geradezu von einem Desaster bzw. "PISA-Debakel"³ sprechen? Zweifel sind angebracht, vor allem dann, wenn man die Erfahrungen heranzieht, die Länder mit eingliedrigem Schulsystemen machen bzw. die Schwierigkeiten berücksichtigt, mit denen sie zu kämpfen haben. Wenn eingliedrige Schulsysteme dennoch dem deutschen Schulsystem offensichtlich überlegen sind, so m.E. aus einem Grunde, den Dressler in seinem ohne pardon formulierten 'editorial' auch anspricht, d.h. wenn er darauf hinweist, dass die Lernkultur in Deutschland unterentwickelt⁴ sei, also die Wertschätzung der Schüler dem schulischen Unterricht ganz generell und den Unterrichtenden insbesondere gegenüber. Allerdings gilt dies sicher bedingt auch für die Lehrkultur, was z.B. dann der Fall ist, wenn, wie bereits gesagt, die Unterrichtenden weniger leistungsbereite Schüler oder solche mit scheinbar weniger entwickelten kognitiven Fähigkeiten nicht als besondere Herausforderung an ihre pädagogische Profession auffassen, sondern zum Anlass nehmen, sie an Schulen 'abzuschieben', die geringere Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler stellen, und dies wohlwissend, dass sie damit nicht etwa ein Problem gelöst, sondern dass sie sich dieses Problems auf legale Weise entledigt haben. Das ist natürlich in Ländern mit einem eingliedrigem Schulsystem per se nicht möglich, was wiederum den Schluss nahe legt, dass die eigentliche Ursache allen Übels denn doch in der Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems zu suchen ist. Aber dennoch bleibt, dass nicht das System dafür verantwortlich gemacht werden kann, was es hervorbringt, sondern allein diejenigen, die mit damit umgehen, d.h. ob sie seine Stärken nutzen oder seine Schwächen ausnutzen. Ein Beleg dafür ist übrigens eine andere OECD-Studie. Denn dieser Studie zufolge verfügen die gegenwärtig 55 bis 64 Jahre alten Deutschen "über die zweithöchste Lese- und Schreibfähigkeit in der Erwachsenenbevölkerung in Europa."⁵ Und das Schulsystem war zu ihren Schulzeiten das Gleiche wie das gegenwärtige.

Allerdings hat sowohl die Lernkultur wie auch die Lehrkultur, die zusammengenommen die Unterrichtskultur bestimmen, sehr viel damit zu tun, wie die verantwortlichen Politiker mit der Schule generell und mit den dort Unterrichtenden insbesondere umgehen. Auf jeden Fall kann man nicht sagen, dass sie sich in der Vergangenheit dadurch hervorgetan haben, dass sie die Lehrer in ihrer Rolle als Erzieher gestärkt und die Schulen in ihrer Funktion als Bildungseinrichtung gefördert haben. Das Gegenteil ist viel mehr der Fall. Erinnert sei zum einen an die Reproduktion von Klischees in der Öffentlichkeit über die Leistungsbereitschaft der Lehrer an unseren Schulen, an der sich, wie bekannt, so mancher führende Politiker in unserem Lande beteiligt hat, und zum anderen an den Umgang der politisch Verantwortlichen mit den Schulen selbst. Damit ist z.B. die chronische Unterversorgung der Schulen mit (jüngeren) Lehrern gemeint, ferner die seit Jahren ständig nachlassende Bereitstellung von notwendigen Unterrichtsmaterialien, die nachlassende Bereitschaft zur Beseitigung baulicher Mängel und nicht zuletzt die Beförderung der Vorstellung, dass die Schulen ausschließlich dazu da seien, die Jugendlichen mit verwertbaren Qualifikationen auszustatten, nicht aber auch dazu, sie in die Lage zu versetzen,

ihrem Leben Sinn zu geben bzw. die Sinnhaftigkeit ihres Tuns erfahren zu können. Das auffälligste Beispiel für diese Behauptung: Das ist die Geringschätzung jener Unterrichtsfächer, sei es an den allgemein bildenden, sei es an den berufsbildenden Schulen, in denen nicht die Vermittlung instrumentellen Wissens im Zentrum steht, sondern die Förderung reflexiver und ästhetischer Fähigkeiten, also Fähigkeiten, die auf das Innwerden, auf das Wahrnehmen und Deuten der Welt gerichtet sind, in denen ferner Lernprozesse in den Mittelpunkt gerückt werden, in denen es darum geht, Ich-Stärke auszubilden und die Schüler mit gelungenen Lebensentwürfen und humanen Vorbildern zu konfrontieren, die ihnen helfen, sich in der immer flüchtiger und zerbrechlicher werdenden Welt zurechtzufinden bzw. die ihnen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen; kurz: in denen menschliches Verhalten, individuelle Einstellungen und Haltungen auf dem Prüfstand stehen. Erinnert sei in diesem Zusammenhang z.B. daran, dass der Deutschunterricht an den weiterführenden allgemein bildenden Schulen in vielen Bundesländern gekürzt wurde⁶, und dies in Anbetracht des Sachverhaltes, dass in keinem europäischem Land so wenig muttersprachlicher Unterricht erteilt wird wie in Deutschland. So beträgt z.B. der prozentuale Anteil des muttersprachlichen Unterrichts am gesamten Unterricht in Italien 23%, in Dänemark 20%, in Frankreich 17% und in Deutschland ganze 12%.⁷ Erinnert sei ferner an die permanent vorgetragene Forderung der Handelskammern, an den allgemein bildenden Schulen das Schwergewicht auf die Vermittlung von abprüfbarbarem Wissen zu legen.⁸ Und erinnert sei nicht zuletzt an den massiven Druck der Kultusministerien auf die berufsbildenden Schulen, im Deutschunterricht und sogar im Religionsunterricht den Berufsbezug durchzusetzen, d.h. mit Blick auf den Religionsunterricht den Lebensbezug der Inhalte durch den Berufsbezug zu ersetzen.⁹ Wissen die Kultusministerien eigentlich, was sie da tun bzw. was sie da den Jugendlichen antun? Aber wie dem auch sei: Nimmt man all dies zusammen, dann darf man sich in der Tat nicht wundern, wenn es um die Unterrichtskultur so – schlecht – bestellt ist, wie es darum gegenwärtig bei uns in der Tat bestellt ist, d.h. dass von einer positiven, nämlich leistungsfördernden Lern- und Lehrkultur an unseren Schulen immer weniger die Rede sein kann. Erstaunlich ist es allerdings, oder auch nicht, dass in Anbetracht der Ergebnisse der PISA-Studie m.W. bisher kein Kultusminister auf den Gedanken gekommen ist, hier den Hebel anzusetzen, d.h. auch solche Maßnahmen einzuleiten, die dazu beitragen, die Lern- und Lehrkultur in unserem Lande zu verbessern. Denn ich bleibe dabei: Sie sind das A und O für erfolgreiches Lernen, eben weil sie über die Leistungsbereitschaft aller am Unterrichtsgeschehen Beteiligten entscheiden, und wenn Lern- und Lehrkultur unterentwickelt sind, dann hilft auch ein noch so hoch entwickeltes und ausgeklügeltes Schulsystem nicht. Oder anders formuliert: Die Schüler müssen auch wollen, was sie sollen, und wenn sie nicht wollen, was sie sollen, dann hilft es – fast – nichts, wenn man beim Sollen ansetzt wie die meisten der von den Kultusministerien bisher als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie vorgeschlagenen Maßnahmen, wie z.B. verbesserte Angebote für Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien. Und wo sollte man nun in

der Tat mit Maßnahmen ansetzen, um den Trend umzukehren, d.h. um die Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen zu verbessern bzw. sie wieder auf Erfolgskurs zu bringen? Dazu später mehr.

II. Was gemessen wurde und wie

Zunächst zur PISA-Studie selbst. Es handelt sich dabei um eine Studie, die von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) in Auftrag gegeben wurde und an der sich neben den 28 OECD-Ländern noch vier weitere Länder beteiligt haben. Dabei steht PISA für ‘‘Programme for International Student Assessment‘ – ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation ... und ist Teil eines Indikatorenprogramms der OECD, dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen.’’ (S. 3)¹⁰ Holland hat allerdings keine Ergebnisse zur Verfügung gestellt, so dass am Ende 31 Länder in die Wertung gekommen sind. Die PISA-Studie ist auf drei Erhebungen und drei ‘‘Hauptbereiche’’ (S. 4) hin angelegt, wobei die Hauptbereiche aus der Lesekompetenz, der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung bestehen. Die erste Erhebung hat im Jahre 2000 stattgefunden, die nächste wird im Jahre 2003 durchgeführt und die übernächste im Jahre 2006. Dabei wird jedes Mal ein anderer Hauptbereich ‘‘gründlicher und differenzierter getestet’’, während ‘‘in den beiden anderen Bereichen ... jeweils globale Leistungsprofile erfasst’’ (S. 4) werden. In der Erhebung des Jahres 2000 war es die Lesekompetenz, die ‘‘gründlicher und differenzierter getestet’’ wurde. Das ist auch der Grund, warum ich mich hier auf die im Zusammenhang mit dieser Kompetenz ermittelten Ergebnisse beschränke. Und diese Ergebnisse haben es in sich, zumal wenn man hinzunimmt, dass aufgrund des Umfangs des Samples jeder Zweifel an der Repräsentativität dieser Studie ausgeschlossen ist. So wurden in jedem Land zwischen 4.500 und 10.000 SchülerInnen getestet, insgesamt 180.000 SchülerInnen im Alter von 15 Jahren – davon in Deutschland 5.000 Jugendliche von 219 Schulen. Parallel zu dieser internationalen Untersuchung fand in Deutschland eine zweite statt, an der noch einmal 50.000 15-jährige SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I von 1.466 Schulen teilgenommen haben. In dieser Untersuchung ging es darum, die Leistungsunterschiede auf nationaler Ebene zu testen, d.h. einmal von Bundesland zu Bundesland und zum anderen zwischen den verschiedenen Schulformen. Diese Ergebnisse sollen Mitte dieses Jahres der Öffentlichkeit präsentiert werden, und keine Frage, dass sie ein weiteres Mal eine heftige Diskussion auslösen werden, vor allem wenn zutrifft, was durchgesickert ist: Dass nämlich die 15-jährigen Schülerinnen aus den norddeutschen Bundesländern um einiges den gleichaltrigen Schülern aus den süddeutschen Ländern hinterherhinken. Und bekannt geworden ist auch, dass in Hamburg und Berlin ‘nachgetestet’ werden muss, und zwar weil zu wenige der ausgesuchten Schüler ihre Ergebnisse abgeliefert haben.

Von nicht unerheblicher Bedeutung für die Bewertung der einzelnen Ergebnisse ist die Beantwortung der Frage, wie die Lesekompetenz gemessen worden ist, d.h. genauer mit Hilfe welcher Textsorten. Dies ist deswegen aus ‘deutscher’ Sicht eine Frage von besonderer Bedeutung, weil die Autoren der PISA-Studie ausdrücklich das Schwergewicht nicht auf solche Texte gelegt haben, die ‘‘üblicher Weise in der Schule’’ (S. 1) anzutreffen sind, sondern auf solche, die ‘‘Erwachsenen im Laufe ihres Lebens’’, vor allem ‘‘im Berufsleben ... begegnen’’. (S. 1) Wörtlich heißt es: ‘‘Jugendliche und Erwachsene begegnen in ihrem privaten oder beruflichen Alltag und im öffentlichen Leben verschiedensten Arten von Texten. In PISA wurde deshalb eine große Bandbreite an Textsorten verwendet.’’ (S. 10) Das heißt konkret, dass Textsorten, die im traditionellen Literaturunterricht an deutschen Schulen üblicher Weise behandelt werden wie z.B. poetische Texte, in der PISA-Studie nur eine äußerst untergeordnete Rolle spielen. Statt dessen dominieren die sog. ‘‘nicht kontinuierlichen’’ Texte bzw. ‘‘bildhaften Darstellungen’’ (S. 10) wie Diagramme / Graphen, Tabellen, schematische Zeichnungen, Karten, Formulare und Anzeigen neben Anweisung, Argumentation, Beschreibung, Darlegung und Erzählung, die als ‘‘kontinuierliche Texte’’ (S. 10) bezeichnet werden, eine Terminologie übrigens, die neu ist. Dies ist natürlich nicht ganz unproblematisch, und zwar weil es nichts anderes bedeutet als dass die Lesekompetenz mit Hilfe von Textsorten getestet worden ist, mit denen die Schüler an deutschen Schulen kaum konfrontiert werden, d.h. dass sie im Umgang mit diesen Textsorten eher ungeübt sind. Aber nicht nur das. Auch jene Fähigkeiten, die lt. PISA-Studie zusammengenommen die Lesekompetenz ausmachen, stehen nicht gerade im Zentrum des Literaturunterrichts an unseren Schulen. Das ergibt die Beschreibung dessen, was PISA unter Lesekompetenz versteht. So ist diese Kompetenz, wie es nachdrücklich heißt, ‘‘mehr als einfach nur lesen zu können.’’ Vielmehr ist darunter die Fähigkeit zu verstehen, ‘‘geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.’’ Und da die Autoren der PISA-Studie offensichtlich darum wissen, dass das hier beschriebene Leseverständnis nicht in Einklang zu bringen ist mit dem Leseverständnis, das in unseren Schulen dominiert, zumindest nicht im Literaturunterricht, fügen sie denn auch erklärend hinzu, was für ihr Leseverständnis spricht: Dass Lesekompetenz, wenn in ihrem Sinne definiert, ‘‘nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben’’ (S. 10) ist. Um ein paar Beispiele zu nennen, die belegen, warum die Lesekompetenz, von der die PISA-Autoren ausgehen, sich nicht mit der Lesekompetenz deckt, die im traditionellen Literaturunterricht gefördert wird. Vorausgeschickt sei allerdings, dass auch nach literaturdidaktischer Auffassung Lesekompetenz mehr ist als nur die Fähigkeit, einen Text erlesen zu können. Aber damit ist es denn mit der Gemeinsamkeit

auch schon vorbei. So gehört z.B. die Fähigkeit, 'geschriebene Texte in ihrer formalen Struktur verstehen zu können', nach gegenwärtiger pädagogisch-didaktischer Auffassung nicht zur Lesekompetenz, d.h. die Förderung dieser Fähigkeit wird seit Jahren als überflüssig abgetan. Das Gleiche trifft für die Fähigkeit zu, 'Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht nutzen zu können', mehr noch: Ihre Förderung gilt im schulischen Unterricht geradezu als verpönt, geht man doch von der Vorstellung aus, dass es sich bei literarischen Texten um Bildungsgüter handelt, und Bildungsgüter unterscheiden sich nach unserer Auffassung von Qualifikationen bekanntlich dadurch, dass sie ihren Nutzen sozusagen in sich tragen bzw. dass sie ausschließlich dem Einzelnen selbst zugute kommen, während der Erwerb von Qualifikationen stets anderen zugute kommt, d.h. der Einzelne erwirbt sie nicht für sich, sondern allein zu dem Zweck, damit sie andere nutzen bzw. verwerten können. Um den prinzipiellen Unterschied zwischen der Lesekompetenz nach Auffassung der PISA-Autoren und der Lesekompetenz, wie sie in unserem Literaturunterricht gefördert wird, auf den Punkt zu bringen: Erstere definieren diese Kompetenz pragmatisch, verwertungsorientiert bzw. zweckgerichtet; deutsche Literaturlehrer eher zwecklos bzw. subjektorientiert, d.h. für sie steht der persönlichkeitsbildende Aspekt der Lesekompetenz im Vordergrund.

III. Was dabei herausgekommen ist

Aber damit kein Missverständnis entsteht: Diese unterschiedliche Auffassung darüber, was die Lesekompetenz ausmacht bzw. worauf es bei ihrer Förderung ankommt, vermag zwar die Ergebnisse der deutschen Schüler etwas zu relativieren, erklärt aber noch lange nicht ihr schlechtes Abschneiden im internationalen Vergleich. Nun zu diesen Ergebnissen selbst, d.h. zu den aus deutscher Sicht auffälligsten. So nehmen die deutschen Schüler auf der 'Gesamtskala Lesen' den 21. und auf den Gesamtskalen 'mathematische Grundbildung' und 'naturwissenschaftliche Grundbildung' den 20. bzw. 22. Rang ein, d.h. wenn man es sportlich sehen will, sie liegen weit abgeschlagen auf den Abstiegsplätzen der Tabelle, und zwar in allen drei Ligen. Dies ist genaugenommen kein Zufall, sondern vielmehr eine eindrucksvolle Bestätigung der in der PISA-Studie aufgestellten These, dass ein direkter Zusammenhang besteht zwischen der Lesekompetenz und allen anderen für die kognitive Entwicklung wichtigen Kompetenzen, d.h. es hängt von der Entfaltung der Lesekompetenz ab, ob und inwieweit sich alle anderen wichtigen Kompetenzen auch entwickeln. Aber nicht die schlechte Platzierung der deutschen Schüler auf den erwähnten drei Gesamtskalen ist der eigentliche Grund dafür, dass so viele im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie von einem Debakel reden. Der besteht vielmehr darin, dass nahezu 23% der getesteten 15-jährigen Schüler über eine so gering ausgebildete Lesekompetenz verfügen, dass sie von den PISA-Autoren als "potenzielle Risikogruppe" (S. 15) eingestuft werden. Das heißt, diese Jugendlichen sind nur fähig, "auf einem elementaren Niveau zu lesen" (S. 15), und das reicht nach Jürgen Baumert, einer der Väter der PISA-Studie, nicht einmal aus,

um z.B. "einen Einstellungstest der Industrie- und Handelskammer"¹¹ oder der Ausbildungsbetriebe zu bestehen. Das gilt insbesondere für jene 10% der 15-jährigen Jugendlichen, die weder in der Lage sind, in einem Text "explizit angegebene Informationen zu lokalisieren", also die vorhandenen Informationen zu ermitteln, noch "den Hauptgedanken oder die Intention eines Autors in einem Text" zu erkennen, und dies selbst dann nicht, wenn es sich dabei um ein Thema handelt, das ihnen vertraut ist oder wenn "der Hauptgedanke relativ auffällig ist", z.B. "weil er am Anfang des Textes erscheint oder wiederholt wird". Und schon gar nicht sind sie in der Lage, "einfache Verbindungen zwischen Informationen aus dem Text und allgemeinem Alltagswissen" (S. 11) herzustellen. In der PISA-Studie werden diese Jugendlichen als "extrem leseschwach" eingestuft, verfügen sie doch nicht über das "*Minimum* eines halbwegs verständigen Umgangs mit authentischen Texten." (S. 35). Keine Frage, dass solche 'extrem leseschwachen' Schüler auch in den anderen Ländern, die sich an der PISA-Untersuchung beteiligt haben, ermittelt wurden. Aber es sind sehr viel weniger, d.h. das Dramatische dieses Anteils von 10% 'extrem leseschwacher' Jugendlicher unter den deutschen Schülern besteht darin, dass er im Vergleich zu den anderen Ländern so hoch ist, nämlich immerhin 4%-Punkte über dem "Durchschnitt aller OECD-Mitgliedsstaaten" (S. 15). Nur in ganzen vier Ländern (Brasilien, Mexiko, Lettland und Luxemburg) ist dieser Anteil noch höher. Nicht viel besser sieht es bei weiteren 13% der getesteten 15-Jährigen aus, die als 'leseschwach' bezeichnet werden. So waren sie nur dann in der Lage, einen Text zu verstehen, wenn es sich dabei um einen Inhalt handelt, der äußerst geringe Anforderungen an die Interpretationsfähigkeit stellt. Fazit der PISA-Studie: "Mit etwa 20% des Altersjahrgangs ist der Anteil schwacher und schwächster Leser in Deutschland ungewöhnlich groß" (S. 15), und damit eben auch der Anteil jener, die ohne jede Aussicht sind, sich am gesellschaftlichen Leben aktiv beteiligen zu können, d.h. sie müssen sich mehr oder weniger gefallen lassen, auf den gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Mündel behandelt zu werden, weil sie sich dort nicht mündig verhalten können. Dabei wird in PISA ausdrücklich darauf hingewiesen, woran es diesen Schülern vor allem mangelt: An der Fähigkeit nämlich, über einen Text reflektieren und seine Aussagen bewerten zu können. Im Übrigen nicht nur den hier gemeinten 'extrem leseschwachen' und 'leseschwachen' Schülern, sondern in dieser Hinsicht schneiden die deutschen Schüler insgesamt schlechter ab als die Schüler aller anderer OECD-Staaten, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben. Fürwahr ein Ergebnis, das schockierender kaum sein kann, vor allem wenn man berücksichtigt, dass wir immer das Gegenteil behauptet haben, genauer: Wir haben die zunehmenden Klagen darüber, dass die Schüler am Ende ihrer Schulzeit immer weniger die Kulturtechniken wie erwartet beherrschen, mit dem Argument relativiert bzw. zurückgewiesen, dass sie dafür um so besser in der Fähigkeit des Reflektierens und des Bewertens ausgebildet seien. Nun steht fest: Nichts davon ist wahr. Und wie ist es mit der Lesekompetenz der anderen 77% der deutschen Schüler bestellt, die nicht als 'extrem leseschwach' und 'leseschwach' eingestuft worden sind, d.h. schneiden sie

zumindest um einiges besser ab? Das ist in der Tat so, aber keineswegs in dem Maße, dass es irgendeinen Grund gäbe, in Euphorie zu verfallen. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall. Denn auch sie erreichen nicht einmal OECD-Durchschnitt, genauer: In mehr als der Hälfte der an der PISA-Untersuchung beteiligten Länder verfügen die Schüler mit besseren Leseleistungen über eine höher entwickelte Lesekompetenz als die entsprechenden deutschen 15-jährigen Jugendlichen. Zwei weitere 'deutsche' Besonderheiten kommen hinzu, wobei die eine die PISA-Autoren ebenso überrascht hat wie die andere. Das ist einmal das Ergebnis, dass in keinem Land "der Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent leistungsschwächsten und den 5 Prozent leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern" (S. 13) so groß ist wie in Deutschland. Darüber sind übrigens die meisten Kommentatoren keineswegs überrascht. Und sie wissen auch, worauf dieses Ergebnis zurückzuführen ist: Eben auf die erwähnte Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems. Das gilt auch für die andere 'deutsche' Besonderheit. Damit ist gemeint, dass in keinem der OECD-Teilnehmerstaaten der Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz der Schüler einerseits und der "Sozialschichtzugehörigkeit" (S. 34), der sie angehören, andererseits so direkt ist wie in Deutschland. Genauer: Je sozial privilegierter die Familie, aus der die Schüler kommen, desto höher ist ihre Lesekompetenz entwickelt. Umgekehrt gilt das Gleiche: Je niedriger die soziale Schicht der Schüler, desto geringer ihre Lesekompetenz. Im Jargon der PISA-Studie: Der Anteil der "Risikopersonen", also der Anteil derjenigen, die zu den 'extrem leseschwachen' und 'leseschwachen' Jugendlichen gehören, "ist in der Sozialschicht, die durch Familien ungelerner Arbeiter bestimmt wird, am größten." (S. 35) Damit kein Missverständnis entsteht: Der hier beschriebene "Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der am Ende der Sekundarstufe I erworbenen Lesekompetenz" ist lt. PISA "in allen Ländern ... nachweisbar" (S. 40). Aber nachweisbar ist auch, dass er in keinem anderen Land so unmittelbar ist wie bei uns, nicht einmal in den Vereinigten Staaten, die ja bekanntlich, worauf denn auch in der PISA-Studie ausdrücklich hingewiesen wird, "immer wieder als Beispiel für größte soziale Disparitäten in den Bildungschancen angeführt werden." (S. 40) Und das bei der in den 70er Jahren so leidenschaftlich geführten Debatte über die Nachteile der Kinder aus der Unterschicht gegenüber den Kindern aus der Mittelschicht und der Notwendigkeit der Kompensation dieser herkunftsbedingten Benachteiligungen im Unterricht unserer Schulen! Erinnert sei an die vielen Veröffentlichungen über den restringierten Sprachcode der Unterschicht und den elaborierten Sprachcode der Mittelschicht, an die vielen Auseinandersetzungen über den Sinn des kompensatorischen Sprachunterrichts und ganz generell über die Verpflichtung der Gesellschaft, gesellschaftlich zu verantwortende Defizite auch in gesellschaftlicher Verantwortung zu beseitigen und die Betroffenen nicht ihrem Schicksal zu überlassen. Genützt hat es offensichtlich nichts. Auf jeden Fall sehen die meisten der Kommentatoren¹² in diesen 'sozialen Disparitäten' den eigentlichen Skandal bzw. den Bankrott unseres – dreigliedrigen – Schulsystems, und zwar deswegen, weil es ganz offensichtlich genau an der Stelle versagt, wo eigentlich seine ganze Stärke zur Geltung kom-

men müsste: zu allererst für die Schwächsten unserer Gesellschaft da zu sein.

Exkurs: Bei dieser Gelegenheit sei am Rande auf ein Experiment hingewiesen, das ich kürzlich in einem Seminar mit Studenten gemacht habe, die allesamt u.a. das Fach Germanistik studieren. Auf ausdrücklichen Wunsch der Studenten wurden ihnen einige der Aufgaben zur Lösung vorgelegt, die auch die 15-jährigen Schüler im Rahmen der PISA-Untersuchung zu lösen hatten. Das Ergebnis, das natürlich alles andere als repräsentativ ist und deswegen hier auch nur angedeutet werden soll: Die Studenten waren von dem Anspruch der Aufgaben überrascht und noch mehr überrascht über das Niveau ihrer eigenen Lesekompetenz im Sinne der PISA-Studie. So musste ein Teil der Studenten zugeben, dass sie nicht die oberste der fünf Kompetenzstufen erreicht hatten, nach denen die PISA-Studie die Leseleistungen der Schüler eingeteilt und bewertet hat. Eine ähnliche Erfahrung wurde bei einem Experiment mit knapp 500 Studenten der Betriebswirtschaftlehre an der Universität Leipzig gemacht. Dort mussten die Studenten im Rahmen einer Klausur eine mathematische Aufgabe (aus dem Gebiet des Prozentrechnens) lösen, die in der PISA-Studie zur Ermittlung der mathematischen Grundbildung den 15-jährigen Schülern gestellt worden war, übrigens ohne dass die Studenten wussten, dass es sich dabei um eine Aufgabe aus der PISA-Studie handelte. Das in der Tat erschütternde Ergebnis: 43% der Studenten haben diese Aufgabe nicht richtig lösen können.

IV. Was tun, z.B. im Religionsunterricht?

Nimmt man all das zusammen, was bisher an Maßnahmen vorgeschlagen worden ist, um mit Erfolg gegen die von der PISA-Studie zutage geförderten Defizite der deutschen Schüler und des deutschen Schulsystems zu Felde zu ziehen, dann ergibt sich ein erstaunlich einheitliches Bild. So ist man sich ganz offensichtlich einig, und zwar von der Kultusministerkonferenz über die Gewerkschaften bis hin zu den Experten in Sachen Bildung und Schule: Neue Lehrer und neue Schulen braucht das Land, d.h. einmal Lehrer, die sich als "Profis fürs Lernen"¹³ verstehen, und zum anderen Schulen, die als "Kinderschulen"¹⁴ einzurichten sind, d.h. Ganztagschulen, in die die Kinder bereits mit 5 Jahren eingeschult und rundum betreut werden. Die PISA-Studie selbst schlägt einen anderen Weg vor. So steht für sie zwar fest, dass die entscheidenden Lektionen in den Grundschulen versäumt werden, aber sie macht darüber hinaus klar, dass die Lesekompetenz mit Erfolg auch in den späteren Schuljahren noch gefördert werden kann, und zwar dann, wenn jene Faktoren systematisch gefördert werden, die "bestimmen, wie gut ein Schüler oder eine Schülerin liest". (S. 17) Das sind neben der kognitiven Grundfähigkeit die Decodierfähigkeit, das Lernstrategiewissen und das Leseinteresse. "Mit gutem Grund" könne nämlich angenommen werden, so die Autoren der PISA-Studie, "dass die drei genannten Faktoren *pädagogisch beeinflussbar* (kursiv, H.G.) sind" (S. 17). Also sei hier auch mit den entsprechenden Fördermaßnahmen anzusetzen. Wenn dem so ist, dann ist natürlich auch klar, dass hier bestimmte Unterrichts-

fächer auf ganz besondere Weise herausgefordert sind, jene nämlich, in denen die Förderung genau der Faktoren im Zentrum der Unterrichtsprozesse steht, die lt. PISA-Studie die Lesekompetenz ausmachen. Und klar ist auch, welche Fächer dies sind: in erster Linie der Literaturunterricht und – wahrscheinlich mehr noch – der Religionsunterricht. Die Begründung liegt auf der Hand: Weil es in beiden Fächern darum geht, Texte sinnentnehmend lesen zu lernen, d.h. die Auseinandersetzung sowohl mit literarischen Texten wie mit Texten aus religiösen Schriften im schulischen Unterricht hat genau genommen nur das eine Ziel, nämlich den Sinn des jeweiligen Textes zu ermitteln, wobei der Unterschied darin besteht, dass der Sinn religiöser Texte mehr oder weniger feststeht – eine Behauptung, die m.E. nicht im Widerspruch zur Exegese steht –, während literarische Texte in der Regel mehrere Sinnangebote enthalten und es Sache des Lesers ist, für welche Deutung er sich entscheidet. Und was ist sinnentnehmendes Lesen in diesem Sinne anderes als das, was nach Auffassung der PISA-Autoren die Lesekompetenz ausmacht, nämlich, um es zu wiederholen: die Fähigkeit, einen Text decodieren zu können, lernstrategisches Wissen einzusetzen und Interesse an der Lektüre von Texten generell bzw. Lesefreude. Allerdings haben religiöse Texte unter diesem Gesichtspunkt literarischen Texten eines voraus, und das ist hier wesentlich: Erstere sind direkter, irritierender und damit in gewisser Hinsicht sinnlicher bzw. ästhetischer. Das liegt ganz einfach daran, dass sie oft höhere Anforderungen an unsere Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit stellen, ferner dass das (Welt-)Wissen, das sie vermitteln wollen, für uns häufig irritierender ist als das Wissen in literarischen Texten; schließlich dass sie in erster Linie belehren und nicht unterhalten wollen, kurz: Religiöse Texte sind per se so angelegt, dass sie den Leser häufig weitaus mehr zur Reflexion herausfordern, häufig auch zum Überschreiten unserer Erfahrungsräume, aber auch zum Innwerden, zur Besinnung auf sich selbst, als dies in der Regel literarische Texte vermögen; noch kürzer: Sie fordern zur ästhetischen Tätigkeit auf ganz besondere Weise heraus. Dabei besteht unter dem Aspekt der Wirksamkeit das Entscheidende darin, dass – literarische wie religiöse – Texte nicht gezielt zu ästhetischer Tätigkeit herausfordern, sondern dies geschieht sozusagen nebenbei, und dennoch zwangsläufig, d.h. niemand kann sich dieser Tätigkeit entziehen, wenn er sich auf sie einlässt – und genau das macht den Erfolg der von diesen Texten ausgelösten ästhetischen Tätigkeit aus, macht diesen Erfolg sozusagen unvermeidbar und zudem besonders ergiebig.

Aber man muss den Religionsunterricht, genauer den Religionslehrer auch lassen. Damit ist gemeint, dass nicht durch staatlich verordnete Vorgaben dafür gesorgt wird, dass den Schülern das vorenthalten wird, was das Besondere des Religionsunterrichts ausmacht, nämlich jene Lernprozesse zu initiieren, für die dieses Fach zuständig ist, und zwar genuin, und die zudem – nebenbei – der Förderung der Lesekompetenz zugute kommen. Das ist z.B. dann der Fall, wenn man dieses Unterrichtsfach überhaupt in Frage stellt oder wenn ihm nur eine untergeordnete Rolle im Kanon der schulischen Unterrichtsfächer zugestanden wird. Oder noch schlimmer, worauf bereits hingewiesen wurde: Wenn vom Kultusmini-

sterium gefordert wird, im Religionsunterricht an den berufsbildenden Schulen den Lebensbezug der Inhalte durch den Berufsbezug zu ersetzen. Was dabei am Ende herauskommt, hat die PISA-Studie ans Tageslicht befördert: Nicht nur in ihrer Persönlichkeitsentwicklung deformierte Jugendliche, sondern zudem solche, die, weil nicht ausbildungsfähig, zu einem ‘potenziellen Risiko’ für die Gesellschaft werden. Die Frage ist natürlich: Wollen wir das? In gewisser Weise ist der Fächerkanon an unseren Schulen vergleichbar mit einem Orchester. Fängt man an, z.B. um Kosten einzusparen, die weniger lauten Instrumente zu reduzieren oder ganz abzuschaffen, weil man glaubt, dass man auf sie ihrer leisen Töne wegen am ehesten verzichten könne, dann geht dies ja nicht nur zu Lasten des Beitrages, den diese Instrumente zum Gesamt des Orchesters leisten, sondern es führt auch dazu, und zwar zwangsläufig, dass sich das Orchester insgesamt verändert. Genau das ist es, was wir wohl in der Vergangenheit im Umgang mit unseren Schulen übersehen haben: Dass am Ende die Schule insgesamt aus den Fugen gerät, wenn durch einseitige Beschneidung bestimmter Unterrichtsfächer die Balance zwischen der Vermittlung instrumentellen Wissens und der Förderung der Ich-Entwicklung verloren geht. Und dass sie gegenwärtig aus den Fugen geraten ist, ist offensichtlich ausgemacht, und zwar nicht weil die Ergebnisse der PISA-Studie so sind, wie sie sind, sondern weil sich kein anderes Fazit aus den Reaktionen ziehen lässt, die diese Ergebnisse ausgelöst haben. Auf jeden Fall ist mir nicht eine einzige Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie bekannt, in der diese Ergebnisse nicht zum Anlass genommen werden, um über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems den Stab zu brechen.

Anmerkungen

1. Vgl. Hilmar Grundmann, Vom Volk der Dichter und Denker zum Volk der Alphabeten?, in: Die berufsbildende Schule, Heft 2 / 2002, S. 41ff. Und: Ders., Die Ergebnisse der PISA-Studie als Herausforderung für den (Deutsch-) Unterricht an berufsbildenden Schulen?, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 1 / 2002, S. 127ff.
2. Bernhard Dressler, editorial, in: Loccumer Pelikan, Heft 1 / 2002, S. 1
3. Steffen Welzel, Preis der frühen Auslese. E&W-Gespräch mit Klaus Klemm, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 12 / 2001, S. 10
4. Bernhard Dressler, editorial, a.a.O., S. 1
5. Almut Hoppe, Lehrplansynopse, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2 / 2001, S. 262
6. Ebd., S. 223ff.
7. Vgl. ebd., S. 260
8. Vgl. Hilmar Grundmann, ‘Schöne neue Arbeitswelt’. “Reform” durch Elitförderung und Privatisierung des öffentlichen Schulsystems gefordert, in: hlz (Hamburger Lehrerzeitung) 2 / 3 2001, S. 17ff.
9. Vgl. Hilmar Grundmann, Zum Berufsbezug des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen oder zu den Auswüchsen eines ‘abnehmerorientierten’ berufsschulischen Unterrichts, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 3 / 2000, S. 377ff. In leicht veränderter Form wieder abgedruckt in: Loccumer Pelikan, Heft 1 7 2002, S. 3ff.
10. OECD PISA 2000, Schülerleistungen im internationalen Vergleich, Nationaler Ergebnisbericht, zit. nach www.mpib-berlin.mpg.de/pisa. Alle in Klammern gesetzten Seitenzahlen beziehen sich auf diese Quelle.
11. Wieso, weshalb, warum? Über die Ursachen der Bildungsmisere und wie man Schule besser machen kann. Jürgen Baumert und Hermann Lange im ZEIT-Gespräch, DIE ZEIT, zit. nach: www.zeit.de 2001/50/Hochschule/200150_pisa-interview-1.html, 18.1.2002, S. 2
12. Vgl. z.B. Max Loewe, Am Geld allein liegt’s nicht, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 12 / 2001, S. 7
13. Vgl. Hilmar Grundmann, 23% der 15-Jährigen berufsunfähig? Zu den Ergebnissen der PISA-Studie und den Konsequenzen für die berufsbildenden Schulen, erscheint in: Winklers Flügelstift, Heft 2 / 2000
14. Ebd.

Kerstin Gäfgen-Track

PISA und der Religionsunterricht – oder neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff

Karl Friedrich Haag zum 60. Geburtstag

Die zunehmende Ökonomisierung auch alltäglichen Lebens hat selbstverständlich in den letzten Jahren auch nicht vor der Schule und schon gar nicht der Universität haltgemacht. Zum einen fand die lautstarke Forderung, den Bedürfnissen der Industrie müsste auch im schulischen und universitären Bereich Raum gegeben werden, zunehmend kultuspolitisches Gehör und immer mehr Eingang auch in die Lehrpläne, ohne dass eine ausgeprägte gesellschaftlichen Debatte diesen Prozess begleitet hätte. Zum anderen prägten gesellschaftliche Veränderungen vom familiären Umfeld angefangen bis hin zur globalen medialen Durchdringung der Lebenswirklichkeit auch den Unterricht mit. Seit Monaten wird nun wieder öffentlich über die Frage der Bildung, nicht nur von Seiten der Wirtschaft her diskutiert. Die PISA-Studie hat diese Diskussion angestoßen, nachdem deutsche Schülerinnen und Schüler in dieser Studie eher schlecht abgeschnitten haben. Ziel dieser Studie ist es, den Ländern „...vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen.“¹ Jeder und jede meint, zur Bildung etwas zu wissen, äußert sich auf dem Hintergrund dieser Studie mehr oder weniger grundsätzlich zur Bildungsfrage, aber es ist die Frage, ob jeder und jede, die sich zur Debatte über die Bildung zu Wort meldet, wirklich etwas weiß oder ob er oder sie gar gebildet ist. Der feine, aber entscheidende Unterschied zwischen Wissen und Bildung, er taucht ganz fern an den Rändern der Diskussion immer wieder auf – es ist wichtig, dass diese Unterscheidung in der Debatte nicht untergeht.

Eine persönliche Geschichte zu Beginn zur Frage: Was ist eigentlich Bildung oder wer ist gebildet?

Letztes Jahr lag ich im Krankenhaus, im Zwei-Bett-Zimmer. Die Frage nach dem Beruf kommt immer: Kinderpflegerin die Zimmergenossin und ich, die Pastorin. Am Abend sagte die Zimmergenossin: „Sie schauen doch sicher auch immer Günther Jauch 'Wer wird Millionär'? Da geht es doch um Bildung.“ Zu ihrer Verblüffung hatte ich die Sendung noch nie gesehen, war aber damit einverstanden, dass das Fernsehen angeschaltet wurde. Die Frau hat bei allen Fragen mit geraten und immer dann, wenn sie sich unsicher war oder gar keine Antwort wusste, mich gefragt. Und ich wusste es auch nicht immer... Als ich wieder eine Frage gegen Ende der Sendung nicht beantworten konnte, sagte sie ganz enttäuscht zu mir: „Ich hab‘ immer gedacht, eine Pastorin wäre gebildet und nun wissen sie auch nicht alles.“

Pastorin, Pastor sein – wird oftmals gleichgesetzt mit „gebildet sein“. Jahrhunderte lang war und ist das evangelische

Pfarrhaus ein Ort von Bildung, Kultur und Kunst. Christlicher Glauben und Bildung, sie sind in der Person des Pastors eine enge Bindung eingegangen. Theologie neben der Philosophie die klassische Wissenschaft schlechthin: der christliche Glauben als ein auch wissenschaftlich reflektierter, der sich den kritischen Anfragen und dem radikalen Nachdenken immer gestellt hat.

In dieser Tradition des verantworteten Nachdenkens über den Glauben steht auch der Religionsunterricht der Gegenwart. Religionsunterricht an Schulen, deren Bildungsbegriff wiederum in unserem Land durch die PISA-Studie infrage gestellt wurde. Der Religionsunterricht als Teil schulischen Unterrichts ist gegenwärtig aus dieser Diskussion um die PISA-Studie nicht heraus zu halten, ganz im Gegenteil: Ich möchte aufzeigen, welche Chancen der christliche Begriff von Bildung in dieser Diskussion besitzt und wie auf dem Hintergrund dieser Diskussion der Religionsunterricht ein Schlüsselfach für die Bildung von Schülerinnen und Schüler sein kann.² Im jetzt veröffentlichten Untersuchungsbe- reich geht es primär um reading literacy, Lesekompetenz. Der Religionsunterricht hat als ein zentrales Ziel die Einübung in verstehendes Lesen: Ein Lesen, das die Welt lesbar macht und ein Lesen, das zum Leben und Handeln in der so gelesenen Welt befähigt und dabei die Frage nach dem dreieinigen Gott und seinem Handeln in dieser Welt ins Spiel bringt.

Die PISA-Studie versteht unter reading literacy: die Fähigkeit, auch einen unbekanntem Text zu verstehen, aus ihm Informationen zu gewinnen, um eine Aufgabe zu lösen, aber auch kritisch und bewertend mit diesem Text umzugehen. PISA ist bei allen Fragen in drei Schritten vorgegangen: Informationen aus einem Text ermitteln, textbezogen interpretieren und den Text reflektieren und bewerten.³

So verstehend und interpretierend lesen zu können, wird als eine Schlüsselkompetenz in der modernen Welt angesehen. Schülerinnen und Schüler, die in der globalen Zukunft ihre Frau und ihren Mann im Leben stehen sollen, müssen lesen können, und zwar nicht nur Buchstaben zu Wörtern verbinden, die Fakten lernen, sondern alles dies, was da gerade auch im Computer zu lesen ist, auch begreifen. Damit sieht es an deutschen Schulen schlecht aus, vielleicht weil wir vom in Deutschland Jahrhunderte lang gepflegten Bildungsideal aufgrund von ökonomisch bedingten Interessenslagen meinen immer mehr Abschied nehmen zu müssen. Bildungspolitisch sind zu einem gewissen Grade Überlegungen wirksam geworden, die von den Vermutungen ausgehen, dass Latein, Kunst und Musik nicht mehr gebraucht würden im

Computer-Zeitalter. Naturwissenschaften, Betriebswirtschaft und Mathematik als harte Fakten seien primär notwendig für das globale Weltwirtschaftssystem. Sie seien es, die heute zählten und nicht zarte Gedichte oder farbenfrohe Bilder. Genau auf dieser argumentativen Linie hat die niedersächsische Kultusministerin in ihrer "Bildungsoffensive für Niedersachsen" für Klassen 7 und 8 des Gymnasiums eine Stunde mehr Physik und 3 Stunden mehr Chemie verfügt.⁴ Hier wie bei vielen anderen bildungspolitischen Überlegungen habe ich den Eindruck, fit for the global market – das ist das Prinzip, dem Bildung neuerdings zunehmend verpflichtet wird. Und PISA ist deswegen so erschütternd, weil deutlich werden könnte, die Deutschen sind dabei ihre Markt entscheidende Ressource zu verlieren: das Humankapital, den gebildeten Menschen. Das Paradoxe dabei ist, dass gerade das Bestreben, fit for the global market zu werden, eben die Konsequenz nach sich zieht, dass wir gerade so in der Breite immer weniger fit for the global market werden. Ich hoffe, dass diejenigen noch einmal neu nachdenklich werden, die von Fakten, Fakten, Fakten reden, von den Bedürfnissen der Wirtschaft, denen die Bildung gerecht werden müsse, und die Verwertbarkeit von Wissen fordern (Drittmittel-Forschung). Mit J. Habermas gesprochen, PISA macht auch deutlich, dass ein Bildungsbegriff der instrumentellen Vernunft allein ein zu enger und nicht zukunftsfähiger ist.



Foto: M. Künne

Wenn fit – dann fit for life in a global world. Ein Bildungsbegriff, der zentral vom Menschen ausgeht, ist dafür unerlässlich. Angesichts von PISA ist zu fragen, welches Bildungsverständnis gesellschaftlich gewollt, und auch welche Bildung gesellschaftlich gebraucht wird, um in einer zunehmend globalisierten und ökonomisierten Welt gemeinsam mit anderen gestaltend⁵ und bewahrend leben zu können. Es geht um die Fähigkeit, die Welt verstehend und interpretierend "zu lesen". Die Welt lesen können, um in ihr leben zu können, selbst bestimmt, verantwortlich und Zukunft eröffnend. Dies sind Kompetenzen, die der Religionsunterricht vermittelt und dieser Unterricht wiederum basiert auf einem theologischen Bildungsbegriff, den ich bewusst in die gegenwärtige Bildungsdebatte einbringen möchte. Die Antwort auf PISA ist ein neuer, vielleicht in manchem gar alter Bildungsbegriff, und vor allen Dingen auch seine brei-

te gesellschaftliche Akzeptanz. Es war gut an der PISA teilzunehmen, wenn die nun entfachte Diskussion die Lust an der Bildung und die Leidenschaft für die Bildung wecken würde.

Der Begriff "Bildung" ist theologischen Ursprungs. Meister Eckhart, ein mittelalterliche Mystiker (1260-1327), hat ihn vermutlich erstmals verwandt – Bildung kommt von "Bild", genauer von "Ebenbild". Der Mensch ist "Ebenbild Gottes": "Gott schuf den Menschen zu seinem Bild, zum Bild Gottes schuf er ihn, und schuf sie als Mann und Weib." (Gen 1, 27) Von diesem Gedanken der "Gottesebenbildlichkeit" her ist "Bildung" für Meister Eckhart das mystische Bestreben, das wahre Bild Gottes, und das ist für ihn allein Jesus Christus, in sich, in der eigenen Seele immer weiter aufzunehmen, ja

abzubilden.⁶ Die Seele "bilden", um Jesus Christus immer weiter Raum in der Seele, im Leben zu geben. Jesus Christus bildet sich in die Seele des Menschen "hinein" oder "ein". Eine zweite biblische Schlüsselstelle ist für Meister Eckhart dabei 2 Kor 3,18: "wir werden verklärt werden in sein Bild von einer Herrlichkeit zur anderen von dem Herrn, der der Geist ist." Das ist ein mystischer Grundgedanke und damit ist "Bildung" in ih-

rem Ursprung eine geistliche, spirituelle Übung: Bildung durch das Studium der Heiligen Schrift, durch Meditation und Gebet.

Erasmus von Rotterdam (1466-1536) hat unter dem Eindruck des in der Renaissance wieder entdeckten Bildungsideals der griechisch-römischen Antike dann den Bildungsbegriff in eine bis heute noch gültige Richtung weiterentwickelt: Bildung ist die Entwicklung und Ausprägung der Vernunft und des ethischen Handelns. So kann die im Menschen angelegte Gottesebenbildlichkeit weiter entfaltet werden. Auch bei Erasmus ist das Bild des wahren Menschseins in der Gestalt Jesu Christi vorgegeben. Deshalb ist alle Bildung auf Christus als personales Vorbild, gerade in ethischer Hinsicht konzentriert.

Die sich an Erasmus anschließende Reformation hat den Protestantismus auch als eine Bildungsbewegung stark gemacht.⁷ Das Lesen biblischer Schriften in der Muttersprache ist für die Reformatoren ein zentrales Anliegen. Vom Gedanken des allgemeinen Priestertums her soll jeder und jede in der Lage sein, die Grundlagen des Glaubens an den dreieinigem Gott

selbst zu erforschen und auf das eigene Leben anzuwenden. Dazu war die Bildung, gerade im Lesen breiter Bevölkerungsschichten notwendig.⁸ „Allermeist aber geschieht’s um der Einfältigen und des jungen Volkes willen, welches soll und muß täglich in der Schrift und Gottes Wort geübt und erzogen werden, daß sie der Schrift gewöhnt, geschickt, geläufig und kundig drinnen werden, ihren Glauben zu vertreten und andere mit der Zeit zu lehren und das Reich Christi helfen zu mehren.“⁹

Prägend für den reformatorischen Bildungsbegriff ist die Erfahrung. „Das sind die falschen Christen, die da viel hören und lernen, aber nimmermehr kommen sie zur Erkenntnis der Wahrheit, sie verstehen’s nicht, sie lernen wohl die Wort reden, aber ihr Herz erfähret’s nicht, sie bleiben wie sie sind, sie schmecken und fühlen nicht...“¹⁰

Das Gelesene, Gehörte soll in Beziehung zur eigenen Erfahrung gesetzt neue Erfahrungen eröffnen. Bildung ist aus reformatorischer Sicht Grundlage der Ausbildung von eigenständigem Glauben und Leben: „Glauben lernen“ und von daher das eigene Leben neu bestimmt sein lassen, ist die pädagogische Grundprämisse Martin Luthers, die alle Religionspädagogik bis heute prägt. Auch für Luther ist Bildung eine theologische Größe: Ziel aller Bildung ist letztlich die Erkenntnis Gottes und das Eindringen in die Wahrheit Gottes, die durch die Torheit des Kreuzes in der Welt zur Erfahrung kommen will (1. Kor 1,18ff). Bildung ist für Luther deshalb immer Werk des Heiligen Geistes: „Spiritus sanctus ... dat intelligentiam per quam discimus cognoscere.“¹¹

Wenn das Menschsein vom Gedanken der „Gottesebenbildlichkeit“ her gedacht wird, bedeutet dies, von der Gottesebenbildlichkeit her gewinnt der Mensch seine Identität, seine Würde und seine Unantastbarkeit. Dies soll nicht zuletzt vor überzogenen Bildungsansprüchen warnen und zu einem pädagogisch sensiblen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern einladen. Es heißt auch, Bildung ist vom Menschen her zu denken und nicht vom Markt. Um des Menschen selbst willen ist der Mensch zu bilden, so entfaltet er sein wahres Menschsein. Es gibt ein elementares Menschenrecht auf Bildung¹², dessen Verwirklichung weltweit leider viel zu wenig politische Beachtung findet.

Wenn der Bildungsbegriff entscheidend mit dem Gedanken

der Gottesebenbildlichkeit verknüpft ist, ergeben sich daraus für mich folgende Überlegungen:

- Gott schuf den Menschen als Mann und als Frau zu seinem Bild: Der Mensch ist von Anfang an ein Beziehungswesen. Er ist nur denkbar in seiner Beziehung zu Gott. Gott will zu jedem Menschen eine Beziehung haben, deshalb hat Gott die Menschen geschaffen. Gott ist ein Gott in Beziehung zu den Menschen (und zu sich selbst – Trinität). Der Mensch ist ein Mensch in Beziehung: zu Gott, zu sich selbst und zu anderen Menschen. Bildung hat deshalb primär die Aufgabe, die Fähigkeit zur Beziehung zu fördern und zu stärken. Und dies bedeutet die *Fähigkeit zur Kommunikation*: zu hören oder auch zu lesen, um zu verstehen und zu sprechen

oder zu schreiben, um verstanden zu werden. Kommunikation ist der Schlüssel für gelingende Beziehungen.

- Der Mensch ist ein Beziehungswesen, deshalb gehört zur Förderung der Beziehungsfähigkeit des Menschen auch das Einüben von sozialem Leben, von Leben in der Gemeinschaft, Familie, Gruppe, Gesellschaft, globalen Welt. *Soziales Lernen* ist wesentlich für das Gelingen von Bildung: den anderen wahr-



Foto: J. Köhler

nehmen, sich selbst wahrnehmen, etwas gemeinsam tun, gemeinsam handeln. Die Erfahrung in Deutschland ist, dass jeder und jede zu oft allein vor sich hinlernt. Die PISA – Studie hat auch die Debatte um die Frage des Sitzbleibens neu belebt. In den skandinavischen Schulen, die bekanntlich viel besser abgeschnitten haben, bleibt kein Kind bis zur Klasse 9 sitzen. Es wird vielmehr darauf geachtet, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler mit den schwächeren lernen, ihr Wissen weitergeben. Oder die Entwicklung von Projekten: gemeinsam entdecken, wo Not ist, egal ob vor der eigenen Schultür oder weit entfernt auf einem anderen Kontinent. Überlegen, wie kommt es zur Not, wie kann dem abgeholfen werden. Beziehungen leben von der Solidarität.¹³ Wir erleben es zur Zeit in unserem Land deutlich, wie viel soziale Kälte immer weiter um sich greift durch eine zunehmende Entsolidarisierung – das ist nicht zuletzt ein Bildungsproblem.

Schulen sind deshalb auch als soziale Orte zu gestalten, die vielfältigen Aktivitäten und Begegnungen Zeit und Raum geben. Es gilt in der Schule, soziale Tugenden zu

fördern. Das Konzept der Ganztagschule bietet hier besondere Chancen: Schule kann sich öffnen für Angebote außerschulischer Träger. Der bisher eher geschlossene Lernort Schule kann neuen Aktivitäten Raum und Zeit geben: das soziale Umfeld von Schule kann entdeckt, bedacht werden.¹⁴ Ja mehr noch: es kann in ihm soziales Handeln eingeübt werden. Schule als elementarer Bestandteil lokaler Gemeinschaften. Dass hier eine besondere Möglichkeit auch für Kirche und Gemeinde gegeben ist, ist evident.

K.F. Haag hat in diesem Zusammenhang immer wieder auf die Bedeutung eines Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen hingewiesen: "Der staatlich organisierte und geförderte Religionsunterricht ... konnte dem Staatswesen einen unschätzbaren Dienst erweisen, sofern er den Staat davor bewahrt, in seinem Bildungssystem totalitäre Züge anzunehmen. Dort, wo man 'Gott über alle Dinge fürchtet und liebt', selbst dort, wo man den Gedanken Gottes auch nur ernsthaft *denkt*, ist der Staat nicht mehr das letzte, nicht als absolute Macht akzeptierbar. Insofern trägt gerade auch der Religionsunterricht ganz wesentlich zur Bildung des politikbewussten, 'politisch mündigen' und demokratiefähigen Bürgers bei."¹⁵

- Zur biblischen Rede von der Gottesebenbildlichkeit gehört sowohl das Wissen um die menschliche Möglichkeit, schuldig zu werden, als auch um die Begrenzungen und Begrenztheiten menschlichen Lebens. Wir werden immer wieder schuldig an uns selbst durch Missachtung unserer eigenen Bedürfnisse genauso wie durch Selbstprojektionen oder Allmachtsphantasien. Wir werden schuldig an anderen Menschen: wir verletzen sie mit Nichtbeachtung genauso wie mit harten, schlagenden Worten. Wir werden schuldig aber auch an der Natur, indem wir sie gnadenlos ausbeuten. Das ist das eine. Das andere: wir wollen die Begrenztheit und die Begrenzungen menschlichen Lebens nicht anerkennen, wie Älterwerden, Kranksein, notwendige Zeiten der Regeneration. Die Faszination all der gentechnischen Möglichkeiten liegt auch in der Faszination des Gedankens, so "unsterblich" zu werden: alle Krankheiten werden besiegt, neue Zellen ersetzen verbrauchte. Bildung ist deshalb bewusstes "*Bewahren von Begrenztheiten*" (R. Wunderlich). Bildung fördert die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Menschen, seine Freiheit, seine Fähigkeiten zum Tun des Guten, zum Aufbruch in Neues. Bildung im christlichen Sinne verstanden ist potentialorientiert. Der Gedanke der Gottesebenbildlichkeit als Grundlage des Bildungsbegriffs ist die Chance, ihn als Fähigkeiten und Möglichkeiten fördernden, Freiheit zum Sein und zum Handeln eröffnenden Begriff einerseits zu begreifen: Bildung als Hybris bannendes Korrektiv. Kritisches Urteilen, um unterscheiden zu können, wählen zu können und eigene Standpunkte zu gewinnen. Erziehung zur Kritik- und Urteilsfähigkeit, auch dies macht die PISA – Studie deutlich, ist wesentlich für einen angemessenen Bildungsbegriff.

Damit wird ein weiteres, klassisch protestantisches Prinzip in den Bildungsbegriff eingetragen: Es geht nicht darum, einen vorgegebenen, normativen Standpunkt als den wahren zu vermitteln, sondern den Menschen dahingehend zu bilden, einen *eigenen Standpunkt auszubilden*.

- Dies hängt eng mit dem ebenfalls protestantisch verstandenen Freiheitsbegriff zusammen: Bildung soll *Freiheit im Denken und Handeln* eröffnen. Der Mensch soll lernen, mit der von Gott geschenkten Freiheit umzugehen, sie zu gebrauchen und nicht zu missbrauchen bzw. auch die Freiheit haben, den eigenen Missbrauch zu erkennen und damit neu verantwortlich umzugehen. Kindheit und Jugendzeit existieren heute immer weniger in einem geschützten Raum, den Familie und Schule jahrhundertlang eröffnen konnten. Globalisierung, Individualisierung und Medien lassen den geschützten Raum immer brüchiger werden. Die dadurch auch gewonnene Freiheit führt unabdingbar zu einem Verlust von Sicherheit. Reines Faktenwissen und das Anhäufen von beruflichen Qualifikationen befähigen nicht zu einem verantwortlichen Umgang mit Freiheit oder umgekehrt: sie können Deformationen von Freiheit nicht verhindern. Freiheit ist qualitativ mehr als das Auswählen aus einem schier unendlichen Angebot von Konsumartikeln, Fernsehsendern oder events. Kreativität ist eine Grundlage von Freiheit und eine Grundlage von gelingendem Denken. Sie basiert auf Selbstbewusstsein, Ich-Stärke und Identität. Bildung und Lernen werden so zur "Sprachschule für die Freiheit".¹⁶ Hier im Umgang mit der Freiheit geht es auch um den *Umgang mit der Macht* – gerade auch dieser Umgang will in der Schule gelernt werden: Die Ermächtigung, die eigene Macht zu entwickeln und die Ermächtigung anderer, Macht zu entwickeln ebenso wie der verantwortliche Umgang mit Macht. Es ist gegenwärtig entscheidend für die Entwicklung einer Persönlichkeit, ob es gelingt, inmitten der allgegenwärtigen Ohnmachtserfahrungen¹⁷ dem einzelnen Erfahrungen von Ermächtigung und Macht zur Gestaltung zu eröffnen. Menschlichkeit, Mitmenschlichkeit, Solidarität einzuüben, ist eine Aufgabe von Bildung, gerade in einem sich deutlicher ausformenden globalen Ellbogenkapitalismus. Wahrnehmen von Freiheit, Einüben in den Umgang mit Macht, dies bedeutet auch Bildung mit dem Ziel, Menschen zu befähigen, *Verantwortung zu übernehmen*. Auch hier kann die Rede von Gott klare ethische Konsequenzen aufzeigen: ich bin verantwortlich für mein Tun und auch mein Lassen, für mein Denken, für mein ganzes Leben. Diese Verantwortung will wahrgenommen und, ganz wichtig, will ständig reflektiert werden. Von Erich Weniger, einem großen Bildungstheoretiker des 20. Jahrhunderts, stammt die These: Bildung ist "der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann."¹⁸ Verantwortung ist gefragt bei den großen Themen, wie Krieg und Frieden, Arbeit und Lohn, Bio- und Genforschung, politische Gestaltung von Gemeinwohl.
- Bildung muss heute mehr denn je befähigen, mit Differenzen leben zu können, nicht zuletzt um des Überlebens

in der globalen Welt willen. Mindestens genauso problematisch für unser Land sind die Ergebnisse einer anderen internationalen Schüleruntersuchung, der CIVIC – Studie zur politischen Bildung von Schülern.¹⁹ In dieser Studie wird deutlich, dass unter deutschen Schülerinnen und Schülern verglichen mit anderen Industrienationen die größte Angst im Umgang mit allem Fremden herrscht und damit auch eine hohe Ablehnung von Fremdem. Den anderen, den Fremden wahrnehmen, seine Fremdheit verstehen und vor allem tolerieren können: interkulturelle Verständigung als zentrales Ziel von Bildung. Das Problem des Umgangs mit dem Fremden, mit der Pluralität von Lebensformen, Kulturen, Religionen, ist zentral in der globalisierten Welt: wo diese Pluralität nicht ausgehalten, weil verstanden und bejaht wird, ist der Rechtsextremismus in Deutschland ebenso eine Folge wie der religiöse Fundamentalismus, der sich bis hin zum 11. September steigern kann. *Interkulturelles Lernen* in einer multikulturellen Welt ist primäre Aufgabe von Bildung, nicht nur von Kindern. Das Leben in der modernen Welt ist komplex und darin anstrengend: es gibt eine schier unendliche Fülle von Möglichkeiten, auch für die Beantwortung der Frage nach der Wahrheit. Dies müssen Menschen miteinander aushalten lernen. Den Streit um die Wahrheit führen lernen, alltäglich und wo immer es möglich ist, die Toleranz zeigen, den anderen sein Leben leben zu lassen.

- **Ganzheitlichkeit** ist der letzte Mosaikstein in meinem Bildungsbegriff: Lernen mit Kopf, Herz und Händen. Der ganze Mensch hat das Recht, sich als Persönlichkeit auszubilden. Überlegungen Wolfgang Klafkis aufnehmend, verstehe ich Bildung als persönlichen, lebensbegleitenden Prozess von Wahrnehmung, Reflexion und Handeln. Bildung als elementare Erfahrung, ohne die Leben nicht gelingen kann, Individualität nicht verwirklicht wird. Bildung ist Lebenswissen, Wissen fürs Leben und Wissen vom Leben. Bildung ist ein Recht jedes Menschen, um Leben zu können.

Theologie und Kirche können einen theologisch verantworteten Bildungsbegriff in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskurs über die Bildung einbringen. Für den öffentlichen Religionsunterricht an Schulen ist ein solcher Bildungsbegriff konstitutiv und dort wird er exemplarisch in die Praxis umgesetzt. Ein Religionsunterricht, in dem ein solcher Bildungsbegriff lebendig ist, leistet einen unverzichtbaren Beitrag für die Entwicklung und Bildung der Schülerinnen und Schüler.

Dabei macht gerade der Religionsunterricht ganz bewusst, dass Religion ein eigenständiger Bereich menschlichen Lebens, menschlicher Kultur ist, der verantwortlich zu reflektieren ist und im Religionsunterricht reflektiert wird. Der Religionsunterricht leistet damit einen Beitrag zur persönlichen religiösen Orientierung und Bildung. Er vermittelt Kenntnisse über die Grundlagen des christlichen Glaubens, macht damit dialogfähig zu Fragen von Glauben und Leben und befähigt zu einem eigenständigen Urteil. Damit werden

Schülerinnen und Schüler befähigt zur eigenständigen Fähigkeit, bei religiösen Phänomenen zu unterscheiden in Zeiten der multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft. Religionsunterricht übt in Kommunikation ein, aber auch in eine Kultur des Streitens. Dabei ist für mich Religionsunterricht mehr als die Vermittlung von Werten, sondern es geht im Religionsunterricht um eine begründete Lebens- und Handlungsorientierung. Mit W. Huber "geht es ... um die Wahrnehmung und Gestaltung des Verhältnisses zu Gott, zu der von Gott geschaffenen Welt, zum Mitmenschen und zu sich selbst"²⁰. Religionsunterricht stellt und beantwortet Fragen nach Gott, und zwar nach einem bestimmten Gott. Der RU übt in die Rede von Gott ein und eröffnet Begegnung mit dem christlichen Glauben seiner Gestalt in Alltag und religiöser Praxis. Der Religionsunterricht mit seinem über die Bildung hinauschießendem Element des Verweises auf die Transzendenz des trinitarischen Gottes inmitten der Immanenz der Schöpfung schließt den Kreis von der Bildung zur Gottesebenenbildlichkeit und umgekehrt.

Anmerkungen

1. PISA 2000. Programme For International Student Assessment. Schülerleistungen im internationalen Vergleich, hg. im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, S.3 (über den Server des MPI in Berlin)
2. Vor einem anderen Hintergrund argumentiert in diesem Sinn auch die Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht. Vgl. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 1994, S.31-36
3. Vgl PISA 2000, S.11
4. Bildungs Offensive für Niedersachsen. In: SVBl 7/2001, S.250
5. Die Fähigkeit zu gestalten, ist für K. Barth zentral für die Bildungsaufgabe, vgl Ders., Evangelium und Bildung, ThS 2, Zollikon-Zürich 1947, S. 3f
6. K. Barth's Bildungsbegriff schließt sich dieser Argumentation an und entwickelt streng christologisch viele noch heute aktuelle Überlegungen zu einem theologischen Bildungsbegriff: "Das Evangelium als die Botschaft von Jesus Christus, dem 'gebildeten' Menschen, offenbart die Möglichkeit, die Notwendigkeit, den Sinn, den Umfang und die Lösung der Bildungsaufgabe." Ders., aaO, S.10
7. Vgl hierzu M. Sander-Gaiser, Theologisch verstandenes Lernen als Zugang zum Religionsunterricht unter <http://www.uni-leipzig.de/~sander/>
8. "Die Offenbarung durch das Wort und die Unmittelbarkeit zu Gott verlangen, dass man nicht nur in der Messe die Botschaft vernahm, sondern den Zugang zur Verkündigung durch eigene Lektüre der Heiligen Schrift selbst eröffnen konnte." J. Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Universitas, 57, 2002, S.115
9. WA 19, 73, 18ff
10. WA 33, 651, 23 – 652,2
11. WA 29, 580, 16
12. Art. 26.1, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
13. Zur Notwendigkeit "sozialer Bindekräfte" s. Report on Wealth Creation and Social Cohesion in a free Society, London 1995
14. Vgl Empfehlungen des Forum Bildung vom 19. November 2001 (im Internet unter www.forum-bildung.de)
15. K.F. Haag, Anmerkungen zu einem öffentlich verantworteten Religionsunterricht. In: Religiöse Bildung? Konturen eines öffentlich verantworteten Religionsunterrichts. Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium/Aktuelle Information 35, S. 27
16. Vgl E. Lange, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Funktion und Problem der Kirche, München/ Gelnhausen, 1980
17. Der Amoklauf des Schülers von Erfurt im April 2002 zeigt in erschütternder Weise auch, welche entsetzliche Folgen offenbar übermächtige Ohnmachtserfahrungen hervorbringen können.
18. s. E. Weniger, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1964, S.138
19. Die Civic Education Study wurde von IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam erarbeitet und spielt in der gegenwärtigen Diskussion leider eine viel zu geringe Rolle.
20. W. Huber, So wichtig wie Mathematik. Warum wir an öffentlichen Schulen einen konfessionellen Religionsunterricht brauchen. In: Zeitzeichen 2, 2001, S.144



Bärbel Husmann

Wer bin ich?

Zum Verhältnis von Identität und Fragment

Bausteine für eine fächerverbindende Unterrichtseinheit in der Kursstufe

Der Titel der Unterrichtseinheit ist dem Kapitel "Identität und Fragment" des letzten Buches von Henning Luther entlehnt. Luther, 1991 kurz vor seinem 44. Geburtstag verstorben, war seit 1986 Professor für Praktische Theologie in Marburg; sein Buch mit dem Titel "Religion und Alltag" lag bei seinem Tod druckfertig vor.

Henning Luther hat seinem Kapitel den Text "Wer bin ich?" von Dietrich Bonhoeffer vorangestellt, ein Gedicht, das Bonhoeffer seinem Brief an Eberhard Bethge vom 8.7.1944 beilegte, nur wenige Monate vor seinem gewaltsamen Tod am 9. April 1945. Bonhoeffer war damals 39 Jahre alt.

Ob die jeweilige Todesnähe mit der positiven Würdigung von Fragmentarischem etwas zu tun hat, mag dahingestellt bleiben. Wenn die Schüler und Schülerinnen etwas von dieser Unterrichtseinheit mitnehmen, das auf eine Versöhnung mit Unvollkommenem zielte, sie vielleicht von dem Druck befreite, die Verwirklichung ihres Selbst "auf

Teufel komm raus" ganz und gar selbst leisten zu müssen, dann hätten sie nicht nur ein entscheidendes theologisches Denkmodell kennengelernt und für sich selbst handelnd erschlossen, sondern wären im besten Fall auch ein wenig entlastet worden.

Für die fotografischen Umsetzungen ist es nötig, mit den SchülerInnen Vorübungen zu machen, damit sie eine gewisse Unbefangenheit gewinnen können, die nötig ist, um MitschülerInnen zu fotografieren bzw. sich selbst fotografieren zu lassen. Eine solche Vorübung¹ ist z.B.:

Zwei Schüler und Schülerinnen stehen einander gegenüber. Sie haben die Aufgabe miteinander zu kommunizieren, in dem der/die eine (nur) "Ja" sagt, der/die andere (nur) "Nein". Die Lautstärke und Modulation des Sprechens kann und soll variiert werden, dem Einsatz von Mimik und Gestik sind keine Grenzen gesetzt. Während der Übung wird bereits probeweise (von einer dritten Schülerin/einem dritten Schüler) foto-

grafiert. Alle Beteiligten sollen beide Rollen (die des Fotografierens und des Fotografiertwerdens) ausprobieren. Für die Übung und die anschließenden fotografischen Aufgaben benötigt man Platz, am besten einen Raum ohne Bestuhlung mit freundlicher Atmosphäre. Anregungen für fotografisch-fragmentarische Inszenierungen habe ich den Fotografien von Nathan Beck und Ralph Gibson in *Perspektiven Religion. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2000, S. 165 und 167* entnommen. Viele Anregungen habe ich auch meinen ehemaligen SchülerInnen am Augustin-Wibbelt-Gymnasium in Warendorf² zu verdanken.

Anmerkungen

1. Diese Übung verdanke ich meinem ehemaligen Kunst-Kollegen Holger Hartmann in Warendorf. Von ihm stammen auch die Ideen unter Punkt 3 der "Anregungen für die Bearbeitung" bei (M5).
2. TeilnehmerInnen am Grundkurs Ev. Religionslehre und am Grundkurs Kunst, 13. Jahrgang, Schuljahr 2000/01.

M 1

Wer bin ich?

1 Wer bin ich? Sie sagen mir oft,
ich träte aus meiner Zelle
gelassen und heiter und fest
wie ein Gutsherr aus seinem Schloss.

5 Wer bin ich? Sie sagen mir oft,
ich spräche mit meinen Bewachern
frei und freundlich und klar,
als hätte ich zu gebieten.

Wer bin ich? Sie sagen mir auch,
10 ich trüge die Tage des Unglücks
gleichmütig, lächelnd und stolz,
wie einer, der Siegen gewohnt ist.

Bin ich das wirklich, was andere von mir sagen?
Oder bin ich nur das, was ich selbst von mir weiß?

15 Unruhig, sehnsüchtig, krank, wie ein Vogel im Käfig,
ringend nach Lebensatem, als würgte mir einer die Kehle,

hungernd nach Farben, nach Blumen, nach Vogelstimmen,
dürstend nach guten Worten, nach menschlicher Nähe,
zitternd vor Zorn über Willkür und kleinlichste Kränkung,
20 umgetrieben vom Warten auf große Dinge,
ohnmächtig bangend um Freunde in endloser Ferne,
müde und leer zum Beten, zum Denken, zum Schaffen,
matt und bereit, von allem Abschied zu nehmen?

Wer bin ich? Der oder jener?

25 Bin ich denn heute dieser und morgen ein anderer?
Bin ich beides zugleich? Vor Menschen ein Heuchler
und vor mir selbst ein verächtlich wehleidiger Schwächling?
Oder gleicht, was in mir ist, dem geschlagenen Heer,
das in Unordnung weicht vor schon gewonnenem Sieg?

30 Wer bin ich? Einsames Fragen treibt mit mir Spott.
Wer ich auch bin, Du kennst mich, Dein bin ich, o Gott!

aus: Dietrich Bonhoeffer: Widerstand und Ergebung. Neuausgabe, München: Chr. Kaiser Verlag, 2. Auflage 1977, S. 381f. (Beilage zum Brief an Eberhard Bethge vom 8.7.1944)

Anregungen für die Bearbeitung:

1. Informieren Sie sich im Lexikon oder in Ihrem Religionsbuch über Dietrich Bonhoeffer und ordnen Sie sein Gedicht zeitlich ein.
2. Einigen Sie sich zu dritt auf eine Frage aus dem Gedicht (z.B. Zeile 13 oder 25), die Sie besonders anspricht, und versuchen Sie, für sich selbst darauf eine begründete Antwort zu formulieren.
3. Schreiben Sie ein eigenes Gedicht mit dem Titel "Wer bin ich?"

M 3

Dietrich Bonhoeffer: Aus einem Brief

- 1 Je länger wir aus unserem eigentlichen beruflichen und persönlichen Lebensbereich herausgerissen sind, desto mehr empfinden wir, dass unser Leben – im Unterschied zu dem unserer Eltern – fragmentarischen Charakter hat. Die Darstellung der großen Gelehrtegestalten des vorigen Jahrhunderts in Harnack's "Geschichte der Akademie" macht mir das besonders deutlich und stimmt einen fast wehmütig. Wo gibt es heute noch ein geistiges "Lebenswerk"? Wo gibt es das Sammeln, Verarbeiten und Entfalten, aus dem ein solches entsteht? Wo gibt es noch die schöne Zwecklosigkeit und doch die große Planung, die zu einem solchen Leben gehört? Ich glaube, auch bei Technikern und Naturwissenschaftlern, die als einzige noch frei arbeiten können, existiert so etwas nicht mehr. Wenn mit dem Ende des 18. Jahrhunderts der "Universalgelehrte" zu Ende geht und im 19. Jahrhundert an die Stelle der extensiven Bildung die intensive tritt, wenn schließlich aus ihr sich gegen Ende des vorigen Jahrhunderts der "Spezialist" entwickelt, so ist heute eigentlich jeder nur noch "Techniker" – selbst in der Kunst (in der Musik von gutem Format, in Malerei und Dichtung nur von höchst mäßigem!). Unsere geistige Existenz aber bleibt ein Torso. Es kommt wohl nur darauf an, ob man dem Fragment unseres Lebens noch ansieht, wie das Ganze eigentlich angelegt und gedacht war und aus welchem Material es besteht. Es gibt schließlich Fragmente, die nur noch auf den Kehrrichtaufen gehören (selbst eine anständige "Hölle" ist noch zu gut für sie) und solche, die bedeutsam sind auf Jahrhunderte hinaus, weil ihre Vollendung nur eine göttliche Sache sein kann, also Fragmente, die Fragmente sein müssen – ich denke zum Beispiel an die Kunst der Fuge. Wenn unser Leben auch nur ein entfernter Abglanz eines solchen Fragmentes ist, in dem wenigstens eine kurze Zeit lang die sich immer stärker häufenden, verschiedenen Themata zusammenstimmen und in dem großen Kontrapunkt vom Anfang bis zum Ende durchgehalten wird, so dass schließlich nach dem Abbruch – höchstens noch der Choral: "Vor Deinen Thron tret ich hiermit" [Joh. Seb. Bachs unvollendet gebliebene, abgebrochene "Kunst der Fuge" wurde mit diesem Choral als Schluss überliefert, Anm. d. Verf.] – intoniert werden kann, dann wollen wir uns auch über unser fragmentarisches Leben nicht beklagen, sondern daran sogar froh werden.

aus: Dietrich Bonhoeffer: Widerstand und Ergebung. Neuausgabe, München: Chr. Kaiser Verlag, 2. Auflage 1977, S. 245f. (Brief an Eberhard Bethge vom 23.2.1944)

Anregungen für die Bearbeitung:

1. Beschreiben Sie die Kennzeichen eines fragmentarischen Lebens nach Dietrich Bonhoeffer und nach Henning Luther (M2).
2. Henning Luther hat seinen Überlegungen zum Fragment diesen Briefausschnitt Bonhoeffers vorangestellt. Erläutern Sie, inwiefern sich Luther inhaltlich auf Bonhoeffer berufen kann.

Henning Luther: Identität und Fragment

- ¹ Der Begriff des Fragments entstammt dem ästhetischen Vorstellungsrahmen. Er lässt sich aber insofern auf unseren Diskussionskontext übertragen, als vielfach der Sozialisations- und Personalisationsvorgang implizit wie ein künstlerischer Gestaltungsprozess verstanden wird, über dessen Ergebnis ähnlich wie bei Kunstwerken nach bestimmten Kriterien der Gelungenheit befunden wird. Der Begriff des Fragments kontrastiert dem der Totalität, also der in sich geschlossenen Ganzheit, der Einheitlichkeit und dauerhaften Gültigkeit.
- ⁵ Herrschender, klassischer Kunstauffassung erscheint das Fragment als defizienter Modus, so dass der Begriff des Fragments als Negativurteil für nicht gelungene, unvollständig gebliebene oder zerstörte Werke verwendet werden konnte. Mindestens zwei Bedeutungen des Fragments sind dabei zu unterscheiden. Da sind zum einen Fragmente als Überreste eines zerstörten, aber ehemals Ganzen, der Torso, die Ruine, also die Fragmente aus Vergangenheit.
- ¹⁰ Zum anderen sind da die unvollendet gebliebenen Werke, die ihre endgültige Gestaltungsform nicht – noch nicht – gefunden haben, also die Fragmente aus der Zukunft. Fragmente – seien es die Ruinen der Vergangenheit, seien es die Fragmente aus Zukunft – weisen über sich hinaus. Sie leben und wirken in Spannung zu jener Ganzheit, die sie nicht sind und nicht darstellen, auf die hin aber der Betrachter sie zu ergänzen trachtet. Fragmente lassen Ganzheit suchen, die sie selber aber nicht bieten und finden lassen.
- ¹⁵ Von Fragmenten geht daher eine Bewegung der Unruhe aus, die nicht zu einem definitiven Stillstand führt. Hierin mag gerade für die nichtklassizistischen Künstler wie z.B. die Romantiker der besondere Reiz des Fragments gelegen haben, dem sie gegenüber der abgeklärten Ruhe des glatten, vollendeten Kunstwerks den Vorzug gaben. Ich will nun versuchen, diese wenigen Bemerkungen zur Ästhetik des Fragments auf die Problematik der Ich-Entwicklung anzuwenden. Hinsichtlich einzelner Rollen, die der einzelne in seinem Leben (in Beruf, Familie etc.) zu erfüllen hat, mag es angebracht sein,
- ²⁰ die Bewältigung dieser Aufgaben analog zur Gestaltung von Kunstwerken nach Kriterien der Gelungenheit, d.h. als abgerundete, ganze Werke zu beurteilen. Blickt man jedoch auf menschliches Leben insgesamt, d.h. sowohl in seiner zeitlichen Erstreckung als auch in seiner inhaltlichen Breite, so scheint mir einzig der Begriff des Fragments als angemessene Beschreibung legitim. Dieser umfassende Blick auf menschliches Leben, der auch die Perspektive auf das Leben in sozialen Gefügen – seine gesellschaftliche Vermitteltheit – übersteigt, ist freilich ein metaphysischer, den m.E. Erikson und Mead im kategorialen Rahmen ihrer
- ²⁵ Theorien nicht berücksichtigen können. Die nicht vorhersehbare und planbare Endlichkeit des Lebens, die jeder Tod markiert, lässt Leben *immer* zum Bruchstück werden. Der Tod vernichtet prinzipiell die Möglichkeit einer in sich runden, ganzheitlichen Gestaltung des Gesamtlebens – es sei denn, man plane den Tod in seine Lebensgestaltung in Form des Freitodes mit ein.
- ³⁰ Der Tod bricht nicht nur das Leben für den Sterbenden ab, sondern immer auch in Teilen für die, die mit ihm gelebt haben. Das Fragmentarische charakterisiert nun die Identität des einzelnen in beiden oben bereits genannten Aspekten: sie ist sowohl ein Fragment aus Vergangenheit als auch ein Fragment aus Zukunft. Die entwicklungspsychologische Perspektive auf die Ich-Entwicklung könnte dazu verführen, Ich-Entwicklung als Wachstumsprozess (Reifung) zu verstehen und dabei die Verlustgeschichte zu unterschlagen. Mir scheint es aber eine metaphysische Illusion zu
- ³⁵ sein, jeweils erreichte Entwicklungsstadien menschlichen Lebens im Idealfall nur als Fortschrittsprozess zu verstehen und nicht zu sehen, dass damit immer zugleich Verluste, Brüche mit Vorausgegangenem gegeben sind. Wir sind immer zugleich auch gleichsam Riten unserer Vergangenheit, Fragmente zerbrochener Hoffnungen, verronnener Lebenswünsche, verworfener Möglichkeiten, vertaner und verspielter Chancen. Wir sind Ruinen aufgrund unseres Versagens und unserer Schuld ebenso wie aufgrund zugefügter Verletzungen und erlittener und widerfahrener Verluste und Niederlagen. Dies ist der
- ⁴⁰ Schmerz des Fragments. Andererseits ist jede erreichte Stufe unserer Ich-Entwicklung immer nur ein Fragment aus Zukunft. Das Fragment trägt den Keim der Zeit in sich. Sein Wesen ist *Sehnsucht*. Es ist auf Zukunft aus. In ihm herrscht Mangel, das Fehlen der ihn vollendenden Gestaltung. Die Differenz, die das Fragment von seiner möglichen Vollendung trennt, wirkt nun nicht nur negativ, sondern verweist positiv nach vorn. Aus ihm geht eine Bewegung hervor, die den Zustand als Fragment zu überschreiten sucht. Insofern trifft auf die
- ⁴⁵ sich als Fragment begreifende Ich-Identität konstitutiv das Merkmal der "Selbsttranszendenz" zu, die Wolfhart Pannenberg als wesentlich für das Selbstbewusstsein herausgestellt hat. Selbsttranszendenz ist aber nur dann möglich, wenn die Ich-Identität gerade nicht als vollständige und dauernde, sondern nur als fragmentarische verstanden ist.

aus: Henning Luther: Identität und Fragment, in: ders.: Religion im Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart: Radius-Verlag 1992, S. 160-182

Anregungen für die Bearbeitung:

1. Stellen Sie Meditationsmusik an und stellen Sie sich vor, Ihr Leben sei in absehbarer Zeit zu Ende. Verfassen Sie einen (letzten) Tagebucheintrag von maximal 2 Seiten unter der Überschrift "Mein Leben".
2. Tauschen Sie in Dreiergruppen Ihre Erfahrungen beim Schreiben Ihres Lebensrückblickes aus. Gehen Sie dabei so vor, dass Sie zunächst jede(r) berichten, ob und weshalb Ihnen die Aufgabe schwer oder leicht fiel, und dann in einem zweiten Schritt, ob und weshalb Sie Ihr Leben als Fragment bezeichnen könnten.
3. Einigen Sie sich auf eine Hauptaussage in dem Textauszug von Henning Luther und diskutieren Sie sie im Plenum. Fassen Sie Ihre begründete Meinung zu Luthers Aussage anschließend in maximal drei Sätzen zusammen.

M 4

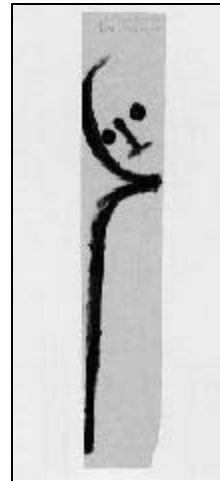
Zerschnittene Kunst bei Paul Klee

- 1 Die Ausstellung [Im Zeichen der Teilung. Die Geschichte zerschnittener Kunst Paul Klees, Anm. d. Verf.] verfolgt seine weitgehend unbekanntere Verfahrensweise, bereits fertiggestellte Werke in zwei oder mehrere Teile zu zerschneiden und diese sodann als selbständige Kunstwerke zu präsentieren. ... Beschnittene, ausgeschnittene und zu Gruppen zusammengestellte Blätter finden sich in Klees Œuvre seit 1902. Selbst kleine abgeschnittene Stücke scheinen für ihn
- 5 noch den Charakter eines "Wertpapiers" gehabt zu haben; in diesem Sinn wenigstens schrieb er am 9. November 1905 an seine spätere Frau Lily Stumpf: "Jedes Restchen meiner Zeichnungen will ich anlegen, nichts soll übrig bleiben. Der Papierkorb muß zur Thür hinaus." Einige solcher Werke, zu denen sich Klee in seiner Beschäftigung mit dem Impressionismus von ostasiatischer Kunst anregen ließ, stehen am Anfang der Ausstellung. In einer auf Anfang 1911 datierten
- 10 Tagebuchnotiz setzt sich Klee von der impressionistischen Ausschnitttechnik ab, von der er zum Teil ausgegangen war, die er jedoch mit seinen methodischen, technischen Experimenten hinter sich gelassen hatte: "Manches vollendete ich zum Schluss kompositorisch nach dem [eingefügt: pseudo-impressionistischen] Grundsatz 'was mir nicht passt, schneide ich mit der Schere weg'." Im entscheidenden Moment ist die gestalterische Schnitt-Technik Ausdruck einer Selbstkritik. Darin unterscheidet sie sich prinzipiell vom Verfahren der Montage und Collage, wie es Klees Zeitgenossen praktizierten. In diesem Sinn dehnte Klee von 1911 bis 1915 das Beschneiden sogar auf seine Kinderzeichnungen
- 15 aus. Danach praktizierte er die Schnitt-Technik wie selbstverständlich bis an sein Lebensende. In Phasen persönlicher wie historischer Umbrüche intensivierte er sie. ... Klee verstand sein scheinbar destruktives Verfahren der Zerteilung bereits fertiggestellter Kompositionen analog zur natürlichen Zellteilung und zu organischen Wachstumsprozessen. ... Klees künstlerische Arbeit verlief allerdings keineswegs immer in gleichsam organisch fortschreitenden Prozessen, sondern oft in einem dynamischen Hin und Her, bei dem es nicht um Wachstum ging, sondern um Fortschritt und
- 20 Scheitern. Was Klee dabei aufgegeben hat und was er kreativ ausgebaut hat, zeigt die Geschichte der zerschnittenen Kunst.

aus: Wolfgang Kersten und Osamu Okuda: Paul Klee. Im Zeichen der Teilung. Die Geschichte zerschnittener Kunst Paul Klees 1883-1940. Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen und Staatsgalerie Stuttgart (Katalog) 1995, S. 11-13 (Einleitung), S. 314 ("Abschied nehmend", 1938) und S. 366 (Rekonstruktion des unzerschnittenen Bildes)



Rekonstruktion von
1938.348, 1938.350
und 1938.352



Abschied nehmend,
1938.352 (V 12)
Schwarze Kleisterfarbe
Packpap.,
50,7 x 7,3 / 9,3 cm

Anregungen für die Bearbeitung:

1. Informieren Sie sich im Lexikon oder in Ihrem Kunstbuch über Paul Klee und ordnen Sie sein Bild "Abschied nehmend" zeitlich ein.
2. Henning Luther wird von Paul Klees Schnitt-Technik nichts gewusst haben, da diese bis 1995 weitgehend unbekannt war. Führen Sie einen fiktiven Dialog zwischen beiden, in dem jeder sowohl seine eigene Position entfaltet als sich dabei auch auf den jeweils anderen bezieht. Machen Sie sich dafür zuvor ein schriftliches Konzept, das Stichworte zur jeweiligen Position und zu Berührungspunkten zwischen Klee und Luther enthält. (Oder: Diskutieren Sie, ob es zwischen Luthers Konzept vom "Leben als Fragment" und Paul Klees Konzept der Neuschöpfung durch Zerschneiden Berührungspunkte gibt. Halten Sie anschließend Ihre begründete Meinung zu dieser Frage in maximal drei Sätzen schriftlich fest.)
3. Schreiben Sie eine kurze Bildmeditation zu Klees "Abschied nehmend" (vielleicht für das Gemeindeblatt Ihrer Kirchengemeinde).

M5 a

Das biblische Bilderverbot

Und Gott redete alle diese Worte: Ich bin der Herr, dein Gott, der ich dich aus Ägyptenland, aus der Knechtschaft, geführt habe. ... Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis [im Sinne von Abbild, Anm. d. Verf.] machen, weder von dem, was oben im Himmel, noch von dem, was unten auf Erden, noch von dem, was im Wasser unter der Erde ist.

aus: 2. Buch Mose 20, 1-2.4

M5 b

Max Frisch: Aus einem Tagebucheintrag

Es ist bemerkenswert, daß wir gerade von dem Menschen, den wir lieben, am mindesten aussagen können, wie er sei. Wir lieben ihn einfach. Eben darin besteht ja die Liebe, das Wunderbare an der Liebe, daß sie uns in der Schwebelage des Lebendigen hält, in der Bereitschaft, einem Menschen zu folgen in allen seinen möglichen Entfaltungen. Wir wissen, daß jeder Mensch, wenn man ihn liebt, sich wie verwandelt fühlt, wie entfaltet, und daß auch dem Liebenden sich alles entfaltet, das Nächste, das Bekannte. Vieles sieht er wie zum ersten Male. Die Liebe befreit es aus jeglichem Bildnis. Das ist das Erregende, das Abenteuerliche, das eigentlich Spannende, daß wir mit den Menschen, die wir lieben, nicht fertig werden: weil wir sie lieben; solange wir sie lieben.

aus: Max Frisch: Tagebuch 1946-1949, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1980, S. 31

Anregungen für die Bearbeitung:

1. Informieren Sie sich im Lexikon und bei Ihren MitschülerInnen über die Bedeutung, die das biblische Bilderverbot im Christentum evangelisch-reformierter, evangelisch-lutherischer und katholischer Prägung sowie im Islam und im Judentum spielt.
2. Diskutieren Sie die verschiedenen Auslegungen und Umgangsweisen, indem Sie die Vor- und Nachteile der jeweiligen Position einander gegenüberstellen. Beziehen Sie den Text von Max Frisch in Ihre Argumentationen mit ein.
3. Fotografieren Sie sich gegenseitig (Schwarz-Weiß-Film!), indem Sie
 - a) Teile Ihres Gesichtes mit schwarzer Pappe abdecken, in die Sie ein Loch geschnitten oder gerissen haben, so dass Sie nur "im Fragment" bzw. "abgeschnitten" zu sehen sind (vgl. das Beispiel S. 114), oder/und indem Sie
 - b) viele kleine Fotografien von Teilen Ihrer selbst (mehrere Fotografien Ihrer Hände, Ihrer Beine, Ihres Körpers, Ihres Gesichtes usw.) zu einer Collage zusammenfügen (vgl. das Beispiel S. 126).

Nach 5 Jahren Mitarbeit als Dozentin für den Bereich Medien/Medienpädagogik hat Ulrike Pagel-Hollenbach das RPI Loccum am 31. Juli 2002 verlassen, um neue berufliche Aufgaben zu übernehmen. Ulrike Pagel-Hollenbach hat in ihrer Arbeit insbesondere durch die von ihr angebotenen Kreativkurse nachhaltig wirksame ästhetisch-künstlerische Spuren im RPI hinterlassen. Wir danken ihr für ihre Arbeit und wünschen ihr für die Zukunft Glück und Segen.

Bernd Abesser

Religion ist im Spiel – Zeichendeutung in PC- und Video-Spielen*

Praxiselemente für die SEK I/II

1. Einführung

Computer- und Videospiele sind „in“. Längst ist das Spiel mit und in virtuellen Welten in unsere Kultur eingezogen. Wir müssen davon ausgehen, dass PC- und Video-Spiele vor allem für Jungen, männliche Jugendliche und Erwachsene zur regelmäßigen Freizeitbeschäftigung gehören.¹ Zunehmend finden sich gut ausgestattete Rechner bzw. Video-Konsolen in den Spiel- und Wohnzimmern². Dabei spielen Jungen signifikant häufiger als Mädchen. Während bei letzteren der deutliche Schwerpunkt bei „höchstens einmal pro Woche“³ liegt, konzentrieren sich die Angaben der Jungen bei den höheren Werten. Mädchen haben dabei

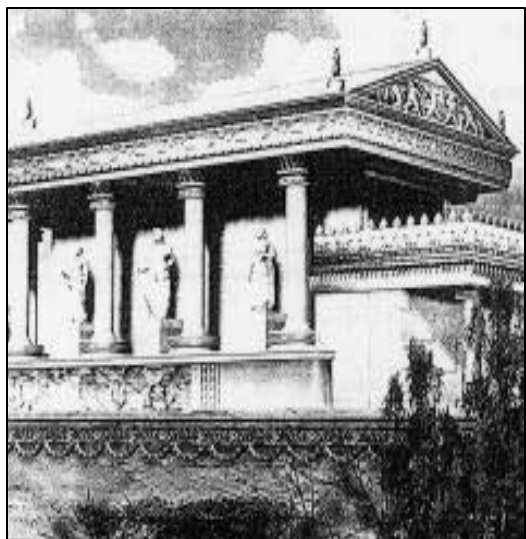
zwar weniger Zugriff auf eine eigene Video-Konsole⁴, aber durchaus im Verhältnis fast gleichen Zugriff auf einen eigenen PC⁵. Zu vermuten ist, dass Mädchen ihren PC dabei eher als Arbeitsdenn als Spielgerät nutzen; bei den Jungen dürfte sich dies die Waage halten.

Diese Daten spielen für ein an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiertes zeichendidaktisches Vorgehen insofern eine Rolle, als die in PC- und Video-Spielen verborgenen, zuweilen aber auch explizit zutage tretenden (religiösen) Codes am ehesten auf die Wahrnehmung von männlichen Jugendlichen treffen. Das Eintauchen in virtuelle Welten bleibt weiblichen Jugendlichen eher fremd. Insofern bietet sich ein entsprechender Unterricht eher in geschlechtshomogenen Klassen (beispielsweise der Berufsschule) oder aber im Rahmen von wählbaren Projektangeboten an.

Eine große Abteilung unter den PC- und Video-Games bilden Spiele, in denen in einer historischen oder futuristischen, seltener gegenwärtigen Umgebung bestimmte strategische Aufgaben gelöst werden müssen. Das kann der Aufbau einer Stadt, eines Handels- oder Wirtschaftsimperiums sein; das können militärische Missionen sein - sowohl in historischer Form (z.B. Panzerschlachten) als auch in Science-Fiction-Verpackung - oder der Aufbau von ganzen Gesellschaften. Bei Spielen wie „Anno

1602“, „Die Siedler“ oder „Caesar III“ kommen dabei explizit religiöse Elemente in Form von Kirchengebäuden, Tempeln oder Priestern ins Spiel. So ist bei „Anno 1602“ eine der ersten Aufgaben, zur weiteren Entwicklung der eigenen Gesellschaft eine Kapelle, später eine Kirche und dann eine Kathedrale zu bauen. Diese Gebäude sind nicht unerhebliche Kostenfaktoren: „Dieses große Gebäude wird ihnen aufgrund des hohen Kapital- und Ressourcenbedarfs zunächst die Tränen in die Augen treiben“⁶; aber die Bewohner brauchen nun einmal „göttlichen Beistand“⁷. In den Spielszenarien gehört Religion bzw. ihre Ausübung zu den Grundbedürfnissen des Menschen. Tempel und Kirchen funktionieren analog der Badehäuser, Theater oder Universitäten. Der Mensch lebt in der Tat nicht allein vom Brot, sondern will auch seelisch zufrieden sein. Hinter solchen Spielgedanken steht ein vom Glauben an wirksame göttliche Kräfte durchzogenes Weltbild: Die Götter sind mächtig und müssen mit Festen und Opfern gnädig gestimmt werden. Dabei wird natürlich das komplexe Geflecht antiker Mythologie simplifiziert und auf fünf Repräsentanten reduziert. Unter der Hand hält also bspw. das Spiel „Cäsar III“ das Bewusstsein dafür wach, dass nicht alles in des Menschen Hand liegt - bedient sich dabei allerdings eher vor-aufklärerischer Muster. Didaktisch ertragbringend könnte in diesem Zusammenhang sein, die Grundannahme des Spiels „sunt dei“ (es gibt Götter) in die Gegenwart zu übertragen und im Religionsunterricht mit dieser Hypothese zu arbeiten.

Martialisch gibt sich das Strategiespiel „Populous – The Beginning“, das detailliert mit naturreligiösen Zeichen und Symbolen umgeht, archaische religiöse



Die römischen Götter sind eifersüchtig und werden zornig, wenn Sie im Verhältnis zu ihrer Stadt zu wenige Tempel bauen oder ihnen weniger Tempel weihen als den übrigen Göttern. Falls Sie die Götter verärgert haben, werden sie Sie und ihre Stadt darunter leiden lassen. Alle Götter, die Sie erzürnen, werden Sie unfehlbar mit kleineren Plagen strafen. Nehmen Sie dies als Warnung. Falls Sie es weiterhin an Respekt fehlen lassen, werden sie ernsthaft zornig und Ihnen eine richtige Katastrophe schicken. Jeder Gott kann Ihnen auf seine Weise Unheil bringen.

Quelle: Spielanleitung zu „Cäsar III“

* aus: Bernhard Dressler (Hg.): Religion zeigen. Zeichendidaktische Entwürfe, Loccum 2002, S. 72-80.



Die Schamanin aus "Populous"

Muster hervorholt und so eine Welt simuliert, in der eine exotische religiöse Praxis spielbestimmend ist. In diesem Spiel markieren Totempfähle und versteinerte Köpfe Orte des Kultes und der Anbetung. Das Wissen der Ahnen, Zauber und Magie werden expliziert. Sogenannte "Wilde" gilt es zu bekehren und damit zu gläubigen Mitgliedern des eigenen Stammes zu machen. Eine Reinkarnations-Arena lässt die Schamanin wiedergeboren werden, wenn sie sterben sollte. In ihrer Person vereinigen sich Erotik, Geheimnis und mächtiger Zauber, Attribute des Numinosen und Faszinierenden. Phantasien von Allmacht und Unsterblichkeit, wie sie eigentlich alterstypisch sind für Kleinkinder, werden wieder aufgenommen. "Populous – The Beginning" geht noch einen Schritt weiter als "Anno 1602" oder "Cäsar III": Ist dort der Spieler noch weltlicher Herrscher, der die ins Spiel gebrachten religiösen Gesetze beachten muss, betritt er nun selbst die Sphäre des Religiösen, schlüpft in eine mit besonderen Kräften zu be-

gebende Figur. Nicht nur eine Gesellschaft muss aufgebaut werden, sondern Anbetung der vom Spieler geführten Hauptfigur gilt es zu bewirken. Der Spieler kann zaubern, ganze Völker mittels von ihm gesandter Priester bekehren. Das Ziel aller Unternehmungen ist "Allmächtigkeit", göttliche Alleinherrschaft über das Universum. In diesem Setting hat nur ein Gottesbild Platz, das menschliche Phantasien ins Universelle prolongiert. Befreiung von Schuld, Vergebung, aber auch Hingabe finden hier keinen Platz.

Im Spiel "Messiah" schlüpft der Spieler in die Rolle des Engels Bob, der von Gott mit einer menschlichen Seele begabt auf die Erde gesandt wird. Er soll den Machenschaften einer finsternen Bruderschaft ein Ende setzen, die ihrerseits nach der Allherrschaft strebt. Im Zuge der technischen Entwicklung ist dieser Bruderschaft auf der Rückseite des Mondes der Zugang zur Hölle, zu Satan gelungen; die Welt selbst ist verkommen, Egoismus und Gewalt der Klassen gegeneinander beherrschen das Leben; Politiker sind allein am eigenen Vorteil interessiert, die wahren Herrscher sind finstere Wissenschaftler. Ein klassi-

sches dualistisches Szenario, in dem Gott mit der Absicht auf den Plan tritt, das Gute wieder herzustellen. Für seine Aufgabe sucht sich Bob entsprechend bewaffnete oder mit anderem zerstörerischen Potential begabte Wesen aus. Von hinten schlüpft er per Mausclick zwischen den Schulterblättern in die Figuren hinein und massakriert dann seine Gegner.⁸ Bemerkenswert ist die Qualifizierung der Welt als Sündenwelt, die allein mit brutaler Gewalt von ihrem Weg abgebracht werden kann. Natürlich geht es in diesem Spiel nicht wirklich um die Wiedereinsetzung des Guten. Bleibt doch offen, was das Gute ist. Zwar könnten die Eigenschaften des Engels - schwach, verletzlich und schutzlos - ein Hinweis auf die Attribute des Guten sein, jedoch gibt es gar keine Möglichkeit, das Gute positiv ins Spiel zu bringen. Es geht um die Bekämpfung und Vernichtung (!) des Bösen, der menschlichen Hybris. Kein Szenario möglicher Umkehr und Besserung kann hier aufgemacht werden und Vernichtungssorgien bestimmen das Spiel, die selbst die Bilder alttestamentlicher Rache psalmen verblassen lassen. Der vermeintliche Erlöser - Untertitel des Covers: Sex, Religion, Besessenheit, Tod (!) - ist lediglich ein Terminator, ein Vollstrecker. Welches Gottesbild wird hier transportiert? Vergeblich ist hier nach der Welt zu fragen, die kommen soll, wenn das Böse beseitigt ist. Und Anlass genug zu fragen, ob denn der Zweck die Mittel heiligt. Die Spielanleitung von "Messiah"



CD-ROM-Cover "Messiah"

lässt sich nur über Waffen und ihre Bedienung und die mehr oder weniger fiesen Charaktere aus. Keine Rede von Argumenten, überzeugendem Handeln, moralischer Integrität oder gar der Kraft der (Nächsten-) Liebe. Hinter der Fassade der süßen Barock-Putze auf der Spielverpackung verbirgt sich auch nichts anderes als hinter den Masken des Bösen. Der Gott, der hinter diesem allen steht, ist denn auch nur der Gegenspieler Satans, dem nichts anderes zur Verfügung steht als noch mehr Gewalt und mehr Cleverness.

2. Didaktische Leitfragen

PC- und Video-Spiele sind mögliche unterrichtliche Frage- und Diskussionsanlässe. Die den Spielen zugrunde liegenden Ideen und Szenarien können auf Plausibilität überprüft werden, ihre Zeichen und Symbole auf ihre Geschichte, ihre Wirkung und ihre gegenwärtige Relevanz untersucht werden. Insbesondere das biblische Gottes- und Menschenbild kann dann in diese Szenarien eingetragen werden. Vorgeschlagen wird ein Dreischritt des Fragens:

1. Wahrnehmungen

- Welcher Art Wesen kommen im Spiel vor? Wie sehen sie aus; welche Eigenschaften haben sie? In welcher Beziehung stehen sie zueinander?
- Wo findet das Spiel statt, um welches Szenario geht es?
- Was ist die Idee, das Ziel des Spiels?

2. Vertiefungen - Spielwelt und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler werden in Beziehung gesetzt

- Was kennen wir aus dem Szenario? Was haben wir schon erlebt?
- Was ist uns fremd?
- Können wir aus den Spielen etwas lernen?

3. Einspielen biblischer Referenztexte

- Welches Bild vom Zusammenleben der Menschen begegnet uns bspw. bei Jesus?
- Wie verhält sich die Anrede Gottes als Allmächtiger bspw. im Credo zum Anspruch bestimmter Spielfiguren?

Praktisches Vorgehen: man bitte die Lerngruppe, eine Video-Konsole (Playstation, Nintendo...) mitzubringen oder versammle sich bei kleinerer Gruppe um einen PC, auf dem das entsprechende Spiel installiert ist. In der Regel haben PC- und Video-Spiele ein Eingangsvideo ("Intro"), das in die Story des Spieles einführt. Das bietet oft schon genug Stoff zum Gespräch. Erkundigungen im Bereich christlicher Religion (Bibelarbeit, Kirchnerkundung, Gespräch mit Pfarrer...) können sich daran anschließen.

Zur Unterrichtsvorbereitung empfiehlt sich ein Besuch in den entsprechenden Abteilungen der Kaufhäuser oder spezieller Geschäfte. Die Lektüre von entsprechenden Fachzeitschriften (GameStar o.ä.) führt zu entsprechenden Internet-Adressen, die auch Aufschlüsse geben können. Im übrigen sind vermutlich einige Jugendliche Fachleute und können bei der Beschaffung des Materials mitarbeiten.

Intentionen des Unterrichts

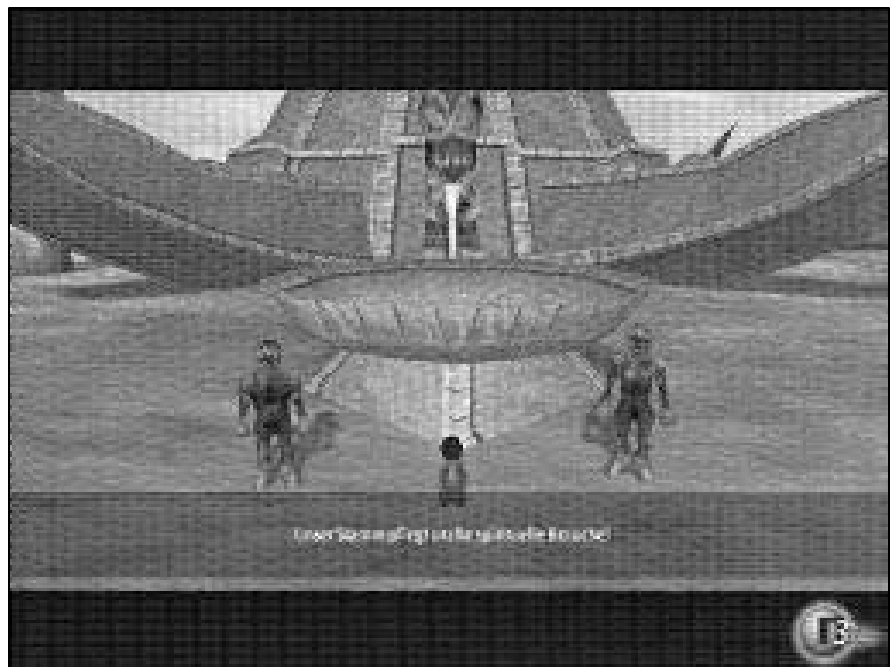
- Die Schüler sollen religiöse Elemente in PC- und Video-Spielen entdecken und auf ihre Funktion hin untersuchen.
- Sie sollen Spiel-Szenarien, die Religion als Kulturfaktor ins Spiel bringen, mit der Wahrnehmung ihrer Lebenswelt in Beziehung setzen

Neben den im Text genannten Spielen eignen sich für die unterrichtliche Behandlung u.a.:

- Black&White (Bullfrog)
- Dungeon Keeper 2 (Bullfrog)
- Diablo 2 / Hellfire

Anmerkungen

1. Eine Befragung von über 9000 Lesern von Fachzeitschriften zählt 86,7% Antworten von Männern, 9,1% von Frauen (4,2% ohne Angabe). Den relativ höchsten Anteil haben Frauen in der Altersgruppe der 35-39-jährigen (23,9%); den niedrigsten bei den 14-19-jährigen (4,4%)! Quelle: Computec K.I.C.K2000 Marktanalyse der Computec Media Services GmbH, Nürnberg, Seite 5.
2. Das Handelsmagazin "MCV Monatsspiegel 03-04/2000" konstatiert für das erste Quartal 2000 mindestens 13 Mio. Spiele-PCs bzw. Video-Konsolen; dazu noch 8,3 Mio. Game-Boys (S.5).
3. Basis der Aussagen bildet eine Stichprobe, bei der insgesamt 48 Jugendliche (27 Mädchen und 21 Jungen) aus Konfirmandengruppen im ländlichen Raum Niedersachsens (17) und in Hannover (31) befragt wurden. Die meisten waren 13 Jahre alt (30); 5 erst 12, 13 schon 14 Jahre alt. Es ließen sich dabei Trends feststellen, die im Stadt-Land-Vergleich keine besonderen Unterschiede erkennen lassen. Die Trends werden von der o.a. Marktanalyse (s. Anm. 1) gestützt.
4. 26%; im Vergleich Jungen 50%.
5. 41%; im Vergleich Jungen 43%.
6. Handbuch zum Spiel "Anno 1602".
7. ebda.; interessanterweise sind es dann die Frauen, die die errichteten Kirchen besuchen.
8. Nota bene: so detailverliebt, dass eine PC-Spiele-Illustrierte auf eine Spielspass-Wertung verzichtete. Das Spiel ist übrigens nicht indiziert!





Beschreiben Sie, wie das "Gute" bzw. das "Böse" in den hier gezeigten PC-Spielen dargestellt wird.

- Besorgen Sie sich weitere Informationen zu den Spielen (z.B. Internet).
- Welche Wesen kommen in den Spielen vor? Wie sehen sie aus; welche Eigenschaften haben sie? In welcher Beziehung stehen sie zueinander?
- Wo findet das Spiel statt; um welches Szenario geht es?
- Was ist die Idee des Spieles? Was ist das Spielziel?
- Lesen Sie Matthäus 5,3-9. Welches Menschenbild steckt hinter diesen Worten?



Bob ist eigentlich ein echter Engel und doch hat ihn der alte Mann ausgewählt, das Chaos auf dem blauen Planeten wieder in Ordnung zu bringen. Denn er besitzt die Fähigkeit, in fremde Körper einzudringen und diese zu kontrollieren. Warum? Damit Sünder durch die Hand von Sündern gerichtet werden und nicht Unschuldige die Last dieser schweren Aufgabe tragen müssen. ... Bob kann über 40 Spielcharaktere unter seine Kontrolle bringen und somit den Handlangern des Teufels mit immer neuen Methoden das Böse austreiben. Aber Vorsicht, wenn Bob die schützende Hülle seiner Wirte verlässt, ist er wieder ein kleiner Engel. Schwach, verletzlich und schutzlos ... Bist du bereit das Werkzeug Gottes zu sein?

M 2



Kultorte sollen Orte oder Gebäude genannt werden, die von Menschen mit besonderer (religiöser) Bedeutung versehen werden. Sie dienen der Zusammenkunft von Menschen, (religiösen) Feiern und Ritualen. Sie gelten als Zeichen der Gegenwart von Gott bzw. Göttern, erinnern an ein besonderes (religiöses) Ereignis oder symbolisieren das Vorhandensein von (religiöser) Energie.



Aufgabe und Fragen:

- Besorgt oder macht Photos von Kultorten in Eurer Umgebung.
- Beschreibt ihre Besonderheiten.
- Wer oder was macht diese Orte zu Kultorten?
- Was fehlt einer Stadt/einem Dorf, wenn es solche Orte nicht gibt?

Name des Ortes	Besonderheit	Was geschieht dort?

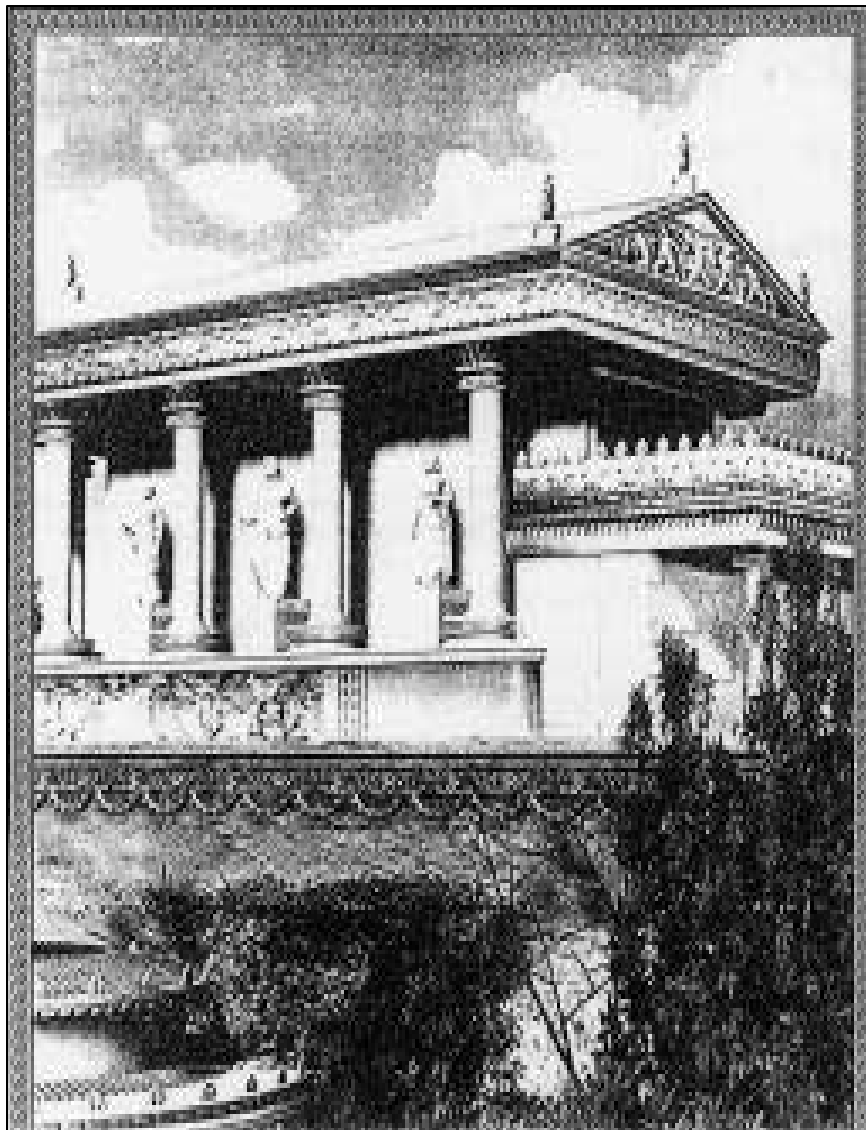
.....

.....

.....

.....

.....



Die Menschen in der Antike hatten dieselben Grundbedürfnisse, die auch wir heute haben: Nahrung, Wasser, Kleidung und andere Güter; eine Arbeit, die ein Einkommen für die Begehung von Rechnungen sicher stellte, Unterhaltung, Bildung, Religion sowie andere Dienstleistungen. ... Wie reich wir auch immer sein werden, wie ambitioniert unsere Pläne, wie glücklich und gut genährt unsere Bürger – wir sind doch alle sterblich. Wir ignorieren die Götter und bringen uns dadurch selbst in Gefahr. Falls irgendjemand jemals die Arroganz besessen und eine Stadt ohne religiöse Gebäude errichtet hat, muss dieser Versuch im Laufe der Geschichte vergessen worden sein. ... Religion spielt im Leben der Bevölkerung eine größere Rolle: Es gibt fünf Götter, die zufriedengestellt werden wollen. Großes Unheil beschwört herauf, wer sie missachtet.

Quelle: Spielanleitung zum PC-Spiel "Caesar III"

Fragen: Welche Funktionen übernehmen die Götter?
 Welche Aufgaben ergeben sich für den Spieler?
 Wie können die Götter zufrieden gestellt werden?

M 4



In "Populous: The Beginning" werden Sie *die Schamanin*, die magische Führerin eines primitiven Stammes. Es ist Ihre Bestimmung, zur Allmächtigen zu werden - unsterbliche Herrscherin über alle lebenden Kreaturen. Kämpfen und erobern Sie jede Welt, vernichten Sie die Gegner, die versuchen, Ihren magischen Kräften zu widerstehen. Setzen Sie Ihr magisches Wissen ein, erstellen Sie kampferprobte Armeen und lösen Sie eine Reihe zerstörerische Zauber aus, um alle aufzuhalten, die sich Ihnen in den Weg stellen. Erobern Sie alle Welten, denn nur so werden Sie das bekommen, wonach alle streben – Allmächtigkeit.

Quelle: Handbuch zum PC-Spiel Populous

Aufgabe:

- Beschreiben Sie die beiden Bilder.
- Stellen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest.
- Schreiben Sie den beiden Figuren jeweils Eigenschaften zu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Stephan Schaede

Beten im Raum – **ein kirchenpädagogischer Zugang zum Gebet***

1. Das Thema

“Man kann und sol wol umberal, an allen orten und alle stund beten, Aber das Gebet ist nirgend so krefftig und starck, als wenn der gantze hauffe eintrechtiglich [im Kirchenraum] mit einander betet”¹, kann man bei Martin Luther lesen. Im Kirchenraum gewinnt gemeinsames Beten eine besondere Intensität. Das meint selbst Martin Luther. Und der Reformator hat ja in Sachen Kirchenraum im Vergleich zu manch emphatischer kirchenraumpädagogischer Stimme unserer Zeit eher nüchterne Register gezogen.²

Folgt man Luther, so kann also Beten im Raum mit phänomenologisch gutem Grund zum Thema des Konfirmandenunterrichts gemacht werden. Für die Konfirmanden müssen dann allerdings zwei Voraussetzungen deutlich sein, nämlich erstens: Überall kannst du beten, nicht nur in der Kirche. Und zweitens: Du bist fähig, zu beten. Die Frage ist, ob der Konfirmandenunterricht nicht erst einmal diese beiden Voraussetzungen klären muss, bevor ein kirchenpädagogischer Zugang zum Thema eröffnet werden kann.

Das muss dann nicht geschehen, wenn eben der Kirchenraum als Ort genutzt wird, um einen eigenen Zugang zum Beten selbst zu finden.

Wie also über die Raumwahrnehmung eines Gebetsexerzitiums im Kirchenraum ein Zugang zum Thema Gebet gebahnt werden kann, wird im folgenden entwickelt. Dieser Zugang unterstellt ein bestimmtes Grundverständnis von Gebet (1.1.), Raum (1.2.) und der Eigenart des Betens im Kirchenraum (1.3.).

1.1. Gebet

1. Das Gebet gehört in den Konfirmandenunterricht. Es gehört in ihn nicht nur als Unterrichtsgegenstand. Beten ist nämlich eine Art praktisches Epilegomenon des Glaubens. Und deshalb verlangt der Konfirmandenunterricht nach einer ihn kontinuierlich begleitenden Gebetspraxis. Das ist theoretisch leicht gefordert. Wer jedoch schon einmal nachmittags um 16.15 Uhr vor 27 Konfirmanden gestanden hat, die vorher 9 Stunden Schule absolviert haben, weiß, dass die praktische Realisierung dieser Forderung im Konfirmandenunterricht anspruchsvoll ist.

Dennoch: Der theologische Sachgrund dieser Forderung ist ebenso schlicht wie grundlegend: Gott ist jemand und nicht etwas. Wenn das so ist, dann ist eben Gott im Binnenraum der sich zu ihm bekennenden Kirchen immer mehr als ein Unterrichtsgegenstand, mit dem sich Konfirmandinnen mehr oder weniger gewollt zwei Konfirmandenjahre herumschlagen. Denn wenn Gott jemand ist, dann ist er ansprechbar und verlangt danach, angesprochen zu werden. Konfirmanden haben einen Anspruch wenigstens auf die Möglichkeit, dies zu erfahren.

2. Die Grundform des Gebets ist die Bitte. Übrigens nicht erst seit diesem Jahrhundert und nicht vor allem für Konfirmandinnen und Konfirmanden.³ “Der betende Mensch ist ein bittender und also ein bedürftiger, ein der Hilfe bedürftiger Mensch.”⁴

3. Den Dank als Form des Gebetes zu entdecken, heißt nicht, sich Gott zu unterwerfen, sondern sich daran zu freuen, dass ich von Gott zu meinem Leben, so wie es nun einmal ist, befreit bin.

* aus: Carsten Mork (Hg.): *Beten lernen* (Arbeitshilfen KU Nr. 21), Loccum 2002, S. 46-53.

4. Die Klage ist wesentlicher Bestandteil eines Glaubens in einer noch nicht erlösten Welt. In der Gebetsklage realisiere ich, dass ich in der Welt Furchtbares entdecke, das mir schlechterdings unerklärbar und unfassbar bleibt. Wer nicht klagt, gibt sich vor Gott mit dem Zustand seiner Welt als Gottes Schöpfung zu früh zufrieden.

5. Gott ist der, dem ich alles sagen kann. Ich darf ihm alles sagen, weil ich mit Gott auf Du und Du stehe (Vater- bzw. Abbaanrede). Ich darf ihm alles sagen, weil "Beten heißt, die Dinge beim Namen nennen."⁵ Es muss dem Gebet kein geistlicher Filter vorangestellt werden. Es ist gut zu wissen, dass Gott auf meine Alltagswelt mit allem, was dazu gehört, ansprechbar ist.

6. So richtig die Beobachtung sein mag, dass sich Jesus im Verlauf seiner wiederholt drängenden Bitten im Garten Gethsemane in den Willen Gottes einstellt (Mk 14, 36), und so wahr es sein mag, dass ich mich beim Beten in den Willen Gottes einstimme (Joh 15, 7; 1. Joh 5, 14) und zur Übereinstimmung mit seinen Geboten (Joh 3, 22) kommen mag, und so geistlich ernsthaft die Bemerkung sein mag, das Gebet sei die Erziehung des Wunsches, so darf die Sehnsucht eines Menschen, die sich in seinen Bitten artikuliert, nicht gegängelt werden. Es muss also auch deutlich gesagt werden: Ich darf Gott im Gebet mit meinen Bitten bedrängen. Denn Gott ist jemand, der mich liebt. Als Lehrstück für dieses Phänomen kann im Konfirmandenunterricht die Geschichte von der bittenden Witwe (Lk 18, 1 – 8) dienen.

7. Beten zu können, versteht sich nicht von selbst. Es ist eine sehr anspruchsvolle Kommunikationsform⁶. Denn Gott wartet als Gesprächspartner im Verborgenen auf mich. Das ist ungewöhnlich. Ich muss mich mehr als sonst konzentrieren. Das Beten muss deshalb eingeübt werden. "Wie ein Schuster einen Schuh macht und ein Schneider seinen Rock, also soll ein Christ beten. Eines Christen Handwerk ist beten."⁷ Der Konfirmandenunterricht sollte sich der Ausbildung in diesem Handwerk nicht einfach verweigern.

1.2. Raum

Der Kirchenraum⁸ ist potentiell ein Raum, der mich religiös anspricht. Eine Kirche, wenn sie keine Gemeinderaumskirche ist, ist etwas anderes als das heimische Wohnzimmer oder ein Tagungsraum. Eine Kirche kann zu einer Gegenwelt meiner Alltagswelt werden, wenn sie mich mit den Erfahrungen, mit denen ich ihn betrete, unterbricht, und so zu neuen Erfahrungen mit mir und meiner Welt herausfordert. Ich sehe, höre, rieche anderes und nehme meine Bewegungen in anderer Weise wahr als etwa in einem Konfirmandenunterrichtsraum.

Ob und wie der Kirchenraum meine Alltagserfahrungen unterbricht, hängt wenigstens von drei Faktoren ab. Erstens beeinflusst das der Raum als solcher: Wozu reizen mich seine Texturen, das Kreuz über dem Altar, der Taufstein, das Gewölbe usw.? Es hängt zweitens von mir selbst als leiblich-räumlich verfasster Person ab. Wie finde ich mich gerade selbst vor? Was weiß ich von diesem Raum? In wie weit bin ich in das christliche Zeichensystem eingebunden? Was löst bei mir eine ungewöhnliche Raumhöhe aus? Was assoziiere ich bei einem typischen Kirchengeschmack? Entscheidend ist aber auch drittens der soziale Raum: Mit wem halte ich mich in dem Raum auf, sind mir diese Menschen fremd oder kenne ich sie gut? Mag ich sie? Wo befinden sich diese anderen Personen im Raum? Was machen sie gerade? Diese Vielzahl von Fragen zeigt: Wie sich eine Gruppe oder ein Mensch in einem Raum verhält und vorfindet, ist nicht kalkulierbar. Beten im Raum im Konfirmandenunterricht hat der Sache nach ein pädagogisches Abenteuer zu sein.

Innerhalb dieses Abenteuers ist der Kirchenraum im Gefüge von sozialem Raum und Raum der eigenen Person selbst ein potentieller Performativ, kann also, aber muss nicht die Person, die ihn betritt, in einer seinen Texturen entsprechenden Weise verändern. Ein performatives Potential jedes Kirchenraums ist, dass er Gebetsraum ist. Insofern kann er ins Gebet einstimmen.

1.3. Gebet und Raum

Beten ist eo ipso Handeln, Handeln im Raum. Das hängt allein schon damit

zusammen, dass Beten eine Lebensregung ist. Es muss nur klar sein, dass Gebet in einer durchgestalteten Durchformung begegnet, die ritualisiert genannt zu werden verdient⁹, und nicht nur mit einer beliebigen Gestik begleitetes Handeln ist.

Ich selbst mit meiner Haltung bin dann Resonanzraum für das Gespräch mit Gott. Was sich also beim Beten im Kirchenraum ereignen kann, ist das, was ich andernorts die Wahrnehmung der Kommunikation mit Gott im dreifachen Resonanzraum von Einzelnem, sozialem Raum der Gruppe und Kirchenraum genannt habe.¹⁰ Diese dreifache Resonanz kann in einer kirchenpädagogisch angelegten Unterrichtsstunde zum Thema Beten Ereignis werden.

2. Unterwegs zur Realisierung des Betens im Raum – sieben Probleme

Diesem Ereignis im Konfirmandenunterricht auf die Spur zu kommen, stellen sich einige Probleme in den Weg. Sechs seien hier eigens zur Schärfung des Problembewusstseins benannt. Vorab möchte ich aber der Behauptung Christian Grethleins widersprechen, die "entwicklungspsychologisch gegebene Konzentration Pubertätlicher auf ihre eigene Identitätsgewinnung" stehe "in Spannung zu den ... Verhaltensweisen"¹¹, die das Beten verlange. Denn erstens ist Gebet ein Akt, der gerade auch in Phasen mangelnder Selbstgewissheit Identitätsgewinn bietet. Zumal in persönlichen Krisen sind Jugendliche meiner Erfahrung nach verstärkt auf das Beten ansprechbar. Und zweitens besteht nach den Erfahrungen, die ich bislang sammeln konnte, bei Konfirmanden größtes Interesse an Formen, die die klassische schulische Arbeitsform von Stuhl, Tisch, Zettel, Stift und Flipchart respektive Tafel verlässt, wie Rollenspiel, Pantomime, Blindenführung, Phantasiereise mit Phasen der Stille usw. Also Arbeitsformen, die in die Nähe von Haltungen führen, die mit Beten zu tun haben, sind gerade in dieser Entwicklungsphase bei Jugendlichen willkommen. Sie müssen nur mit größter Selbstverständlichkeit vom Unterrichtenden eingeführt werden!

Folgende Probleme hingegen sind meines Erachtens wirklich virulent:

1. Problem: Der Weg zum Beten

Wie komme ich dahin? Ist es nicht ein spiritueller Sprung ins kalte Wasser, mit den Konfirmanden eine Kirche zu betreten und dort Gebetsübungen zu initiieren? Dieses Problem wird unter Punkt (3.) bearbeitet.

2. Problem: Beten mit angezogener Bremse – Gebetsvorerfahrungen der Konfirmanden

Alle Konfirmanden haben zuvor Erfahrungen mit dem Gebet gemacht. Im kirchlichen Kontext erleben sie jedoch das Gebet häufig nur in seiner verschriftlichten Form. Sie erleben es als abgelesenes Gebet, in der alle Kühnheit allein darin besteht, hin und wieder einen Nebensatz in freier Form einzuflechten. Eigentlich ist es fatal, wenn Konfirmanden wahrnehmen, dass selbst Pastorinnen und Pastoren mit Gott vor anderen nur schriftlich verkehren¹². Diese reduzierte Kommunikationssituation in der Gebetspraxis ist ein eher unfruchtbarer Boden für eine Gebetspropädeutik im Konfirmandenunterricht.

3. Problem: Die ästhetischen und kommunikativen Voraussetzungen beim Betenden

Beten setzt eine Reihe von Fähigkeiten beim Betenden voraus: Stillsein, Bereitschaft zum Abstand gewinnen von einer Reizüberflutung, die Fähigkeit zur Wahrnehmung dessen, was mich bewegt, die soziale Fähigkeit zur offenen Kommunikation und sich jemand anderem zu öffnen. Diese Fähigkeit ist in einer Lerngruppe nicht gleichmäßig ausgebildet. Schon ein unkonzentrierter Konfirmand kann eine gemeinsame Annäherung an das Beten empfindlich stören.

4. Problem: der Kirchenraum ist ein den Konfirmanden ursprünglich fremder Gebetsraum

Der Kirchenraum ist zwar der Ort, wo Konfirmanden aufgrund der Gottesdienstpräsenz während des Konfirmandenunterrichtes gemeinsames Beten erleben. Aber für sie selbst ist dies nicht der bevorzugte Ort des Gebetes. Vielmehr ist das "intimste Umfeld für viele Kinder und Jugendliche der beste Ort

für das Gebet."¹³ Und Christian Grethlein, der das behauptet, meint sehr konkret das eigene Bett – also das präzise Gegenteil einer Kirchenbank

5. Problem – die unterrichtende Person

Das womöglich größte Problem ist die unterrichtende Person selbst. Sie ist die Schnittstelle für eine raumorientierte Hinführung zum Gebet. Die unterrichtende Person ist dabei nicht nur Kopf mit Informationen, sondern Leib, verkörperte Haltung und mit jeder Geste Repräsentant des Unterrichtsgegenstandes, in den eingeführt werden soll. Die unterrichtende Person wird deshalb gerade als betende Person sehr genau beobachtet werden.¹⁴ Wie tritt er oder sie beim Beten auf?

An dieser Stelle kann der Unterrichtende leider nicht entlastet werden, ist nicht bloß Moderator, nicht nur Hermeneut von Meinungen oder Mäeut der Gebetsauffassungen von Konfirmandinnen und Konfirmanden. Er muss selbst überzeugt von der Sache des Betens diese in großer Selbstverständlichkeit praktizieren. Ist dies nicht möglich, sollte vielleicht sogar von einer Einheit "Beten" vorerst Abstand genommen werden. Zur Not ist keine Gebetspraxis dann noch besser als eine schlechte Gebetspraxis, weil letztere den Zugang zum Beten auf längere Sicht verstellt.

6. Problem – der kommunikative Sprung vom Beobachter zum Beter

Auch wenn ich als Unterrichtender versuche, möglichst behutsam an das Gebet heranzuführen, gibt es schließlich einen fundamentalen Sprung von der Außenperspektive des Gebetsbeobachters zur Innenperspektive des Betenden. Das ist beim Gespräch mit Gott ähnlich wie bei einer Liebeserklärung. Entweder man spricht den anderen Menschen an oder man tut es nicht.¹⁵

7. Problem – die Gebetsituation lässt sich nicht unterrichtlich einfach herstellen

Das siebte Problem ist weniger ein Problem als eine Bemerkung zu möglichen Intentionen, die ich im Umgang mit dem geistlichen Akt des Betens verfolgen kann.

Die Einheit Beten kann im Konfirmandenunterricht nicht mehr sein wollen als

eine *Hinführung* zum Beten im strengen Sinne. Beten ist ein freiheitlicher Akt. Dazu kann keine Methode Konfirmanden zwingen. Beten ist zudem eben ein geistlicher Akt, weshalb ich mit den besten Methoden niemals darüber verfügen kann, ob ich oder andere wirklich mit Gott ins Gespräch kommen.

Einige der genannten Probleme entschärfen sich, wenn zuvor die Einheit Beten im Konfirmandenunterricht eingebettet wird:

3. Der Ort der Einheit "Beten" im Gesamtablauf des KU-Unterrichtes

Konfirmanden haben immer schon Gebetserfahrungen, wenn der Konfirmandenunterricht beginnt, selbst wenn es in der Hauptsache lediglich Erfahrungen mit dem betenden Nachbarn im Gottesdienst sein sollten. Insofern beginnt ein Gespräch über das Gebet und zugleich eine Heranführung an die Chancen des Betens als befreiende Klage, Bitte und Dank nie bei Null. Daran kann, ohne das zunächst explizit zu thematisieren, angeknüpft werden – und zwar am besten von der ersten Begegnung nach dem Begrüßungsgottesdienst der neuen Vor-Konfirmanden an.

Sechs ebenso triviale wie wirksame Hinweise seien hier gegeben:

1. In jeder Konfirmandenunterrichtsstunde mit einem Gebet mit der frommen Tür ins Haus zu fallen, ist einigermassen gewagt. Der Übergang vom Schulalltag zum Konfirmandenunterricht gerät dann leicht zum religiösen Kaltstart. Auch in einem Gottesdienst steht ja das Kollektengebet nicht gleich am Beginn der Liturgie.

2. Hingegen wird es bestimmt keinen Konfirmanden und keine Konfirmandin wundern, wenn eine Pastorin oder ein Pastor mit ihnen den Konfirmandenunterricht mit einem Vater Unser abschließt. Es wird sie nicht einmal befremden, wenn dabei eine bestimmte Haltung eingenommen wird. Ich würde das gleich zu Beginn des Konfirmandenunterrichtes als Schlussform anbieten. Sie überfordert keinen der Anwesenden spirituell.

3. Es spricht ebenfalls nichts dagegen, den Beginn der Unterrichtsstunde zu ritualisieren, und zwar durch ein Ritual,

das mit dem Gebet insofern zu tun hat, als dass es konzentriert und zur Stille einlädt (z.B. Stimmungsbild und Entzünden einer Kerze o.ä.).

4. Die Einheit Beten kann nur dann gelingen, wenn sich die Konfirmanden als Lerngruppe untereinander gut kennen und auch mit der unterrichtenden Person bestens vertraut sind. Ich würde sie genau in dem Moment ansetzen, wo ein entsprechendes Unterrichtsklima entstanden ist – dann aber keinen Moment mehr zögern, eben weil es um die Beschäftigung miteinander wenn überhaupt, dann oftmals nur latent thematisierten Grundhaltung geht.

5. Bestimmte Ereignisse geben Anlass zum Gebet, so z.B. ein Trauerfall in der Familie eines Mitkonfirmanden¹⁶. Not lehrt hier in der Tat beten. Konfirmanden können dann das Gebet als eine Ausdrucksform eigener Not oder Ratlosigkeit entdecken.

6. Soll schließlich Beten im Raum als eine Hinführung zum Gebet gelingen, darf die Form der Raumerschließung selbst nicht völlig unbekannt sein. Haben also die Konfirmanden bereits im Zusammenhang der Gottesdiensterschließung kirchenpädagogische Raum-Leib-Etuden absolviert, sich im Raum frei bewegt und dort schon einmal laut und frei gesprochen, so haben sie in dieser Form der Raum- und Selbstwahrnehmung bereits Erfahrungen gesammelt, die die Konzentration für die Erschließung des *Betens* im Raum deutlich erhöht.¹⁷

4. Der Ort der Erschließung des Betens im Raum in Einheit selbst

Konfirmandinnen und Konfirmanden haben vor ihrer Konfirmandenzeit Vorerfahrungen mit dem Beten. Doch diese Vorerfahrungen sind innerhalb einer Lerngruppe überhaupt nicht homogen. Tendenzen mag es geben. Und es werden wohl mehr als nur 27% der deutschen Jugendlichen manchmal oder regelmäßig beten. Vermutlich betet sogar die deutliche Mehrheit aller Jugendlichen¹⁸. Allerdings wäre es naiv, diese Tendenzen ungeprüft auf die konkrete Gruppe zu projizieren, die unterrichtet wird. Diese Tendenzen sind vielmehr

für kleine Größen wie Konfirmandengruppen überhaupt nicht stabil, nicht einmal in ein und demselben Ort, also bei ähnlichem sozialem Umfeld.¹⁹ Ich empfehle deshalb, Vorerfahrungen anonym abzufragen²⁰, diese gemeinsam auszuwerten, um daraufhin den Zugang zum Gebet zu eröffnen. Das bietet der unterrichtenden Person und vor allem den Konfirmanden selbst größere Klarheit über die Einstellungen zum und Erfahrungen mit dem Beten. Mit etwas Glück bietet die Auswertung der gruppeninternen Abfrage den Boden für eine offene Gesprächssituation zum Thema.²¹ Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, gemeinsam ein Lied zu singen wie “Laudato si” oder “Danke für diesen guten Morgen”. Beim Gespräch über dieses Lied stellen die Konfirmanden nämlich verblüfft fest, dass ausgerechnet eines ihrer Lieblingslieder nichts anderes als ein gesungenes Lob- und Dankgebet und nicht einmal ein Bittgebet ist. Interessante Gesprächsgänge eröffnet schließlich die Frage, ob eine gesungene Annäherung an Gott leichter fällt als gesprochene Worte. Wie im einzelnen fortgeföhrt wird, hängt von den grundlegenden Intentionen ab, die mit der Einheit verfolgt werden. Die im folgenden vorgestellte Stunde ist als zweite Stunde in der Einheit Beten konzipiert.

5. Die Konzeption

Wer mit Konfirmanden eine Gebeterschließung im Raum durchführen möchte, kann sich fragen: Ist mein Kirchenraum überhaupt dafür geeignet? Meine Antwort lautet: In jedem Falle ja! Eine solche Gebeterschließung gelingt nicht nur in Kirchen, die ein romantisches oder gotisches Raumprogramm bieten und etwa noch mit einer Renaissance-, Barock- oder anderen symbolträchtigen Raumausstattung glänzen können. Das liegt einfach daran, dass die praktischen Übungen nicht auf eine ausgeprägte Raumikonographie angewiesen sind. Das im folgenden vorgeschlagene Konzept kann in jedem Kirchenraum gestaltet werden, der als für geistliche Handlungen reservierter Raum erkennbar ist und in dem die zentralen liturgischen Orte klar ausgestaltet sind.²²

Phase 1: Präliminarien

Bereits am Ende der vorangehenden Stunde wurde vereinbart, die Taschen im Gemeinderaum zu deponieren und sich dann vor der Kirchentür zu treffen. Vor der Kirchentür müssen alle technischen Präliminarien des Unterrichts erledigt sein. Es wäre für die Raumer-schließung kontraproduktiv, wenn die unterrichtende Person nach dem Ankommen im Raum die Anwesenheitsliste zückt. Der Kirchenraum soll schließlich als ein Raumer-schlossen werden, in dem man beten kann. Vor der Tür also werden die Konfirmanden begrüßt – was in der Gruppe “oben auf liegt” und nicht zum Thema gehört, muss jetzt geklärt werden. Dann wird in nur zwei Sätzen, *die Spannung erzeugen*, angekündigt, worum es geht.

Phase 2: Der Überschritt vom Alltagsraum in den Kirchenraum als Gebetsraum – Ankommen im Raum

Bereits das Eintreten in den Kirchenraum ist Beginn der Heranföhrtung an das Thema “Beten im Raum”. Es wird deshalb selbst als Übung konzipiert. Der Ortswechsel von draußen nach drinnen muss als Schwellenerfahrung realisiert werden können.²³ Der Zielpunkt des Eintretens wird benannt, nämlich ein Sitzkreis in der Kirche (mit genauer Ortsangabe).²⁴ Im Zentrum des Sitzkreises brennt ein Osterleuchter.²⁵ Die Übung selbst kann ganz schlicht gestaltet werden. Das, was vielleicht bei einer Erschließung des Kirchenraums als Kirchenraum angezeigt ist, ist hier nicht nötig. Prozessionen mit Utensilien o. ä. sind überflüssig. Wichtig ist allein, dass die Konfirmanden sich konzentrieren und für die Wahrnehmung ihres Körpers im Raum sensibilisiert werden. (z. B. “Wir betreten schweigend die Kirche, jeder in dem Tempo, das für ihn gut ist. Spürt dem nach, wie Eure Füße auf dem Boden abrollen. Versucht dann, wenn ihr auf einem der Stühle des Sitzkreises Platz genommen habt” o. ä.).

Phase 3: Zum Beten gehört der Körper – Gebetsgesten

Es bietet sich an, sukzessive mit dem Raum warm zu werden und zugleich miteinander zu realisieren, dass Beten nicht nur eine Angelegenheit des Kopfes ist. Deshalb wird in der dritten Phase

im "Innenraum" des Stuhlkreises ein Gespräch über Gebetsgesten initiiert. Gefragt wird nach Gebetsgesten, die die Konfirmandinnen aus eigener Erfahrung kennen, bei anderen schon beobachtet oder in den Medien schon wahrgenommen haben. Diese Gesten werden nicht nur referiert, sondern von der Person, die sie nennt, demonstriert und dann gemeinsam nachvollzogen. Gefragt wird dann hinterher jeweils, was diese Gesten bei einem bewirken, vor allem aber, worin der gute Sinn von Gebetsgesten liegt.

Phase 4: Beten im Raum – Übung mit Sprache

Lautes Beten in bestimmter Haltung im Raum löst Resonanzen aus. Diese eröffnet die zentrale 4. Übungsphase. Als Gebetstext bietet sich das Vater Unser an, zumal dann, wenn es im folgenden noch Gegenstand der Unterrichtseinheit werden sollte. Dieser Text ist der wohl vertrauteste Gebetstext, der sich in christlichem Kontext denken lässt. Es ist zugleich Urtext aller Bittgebete und kommt eben als *Bittgebet* den Jugendlichen²⁶ entgegen.

Deshalb sind an den Wänden des Kirchenraums den ganzen Raum hindurch je nach Raumgröße DIN-A-4 oder DIN-A-3 Bögen mit einzelnen Phrasen des Vater Unsers in Augenhöhe angeheftet (in großer Schrift, die sich auch in weiterer Entfernung gut lesen lässt; maximal vier Worte pro Blatt).

Ferner sind im Raum ein weicher Teppich ausgelegt und zwei Liegen aufgestellt. Einige Kniebänke stehen zur Verfügung. So wird das Repertoire an denkbaren Haltungen während der Übung deutlich erweitert.

Die Übung wird durch Hinweise initiiert: "Wir haben verschiedene Gebetsgesten ausprobiert. Jetzt gehen wir einen Schritt weiter. Sucht Euch Worte aus dem Vater Unser und sprecht sie laut, unterschiedlich laut, so jedenfalls, dass ihr euch dabei wohl fühlt. Und sucht nun verschiedene Orte im Raum auf, geht an den Altar, setzt euch in die Bank, legt euch auf den Liegestuhl, hockt euch auf die Gebetsbank, legt euch auf den Teppich – mal auf den Bauch – mal auf den Rücken, faltet die Hände, reckt sie zur Decke, probiert Verschiedenes aus. Gebt Eurer Phantasie freien Lauf

..." Verschiedene Gebetsworte und -gebärden treffen an verschiedenen Orten aufeinander. Klangklastern entstehen. Das darf eine Weile dauern. Die Übung wird durch ein Signal beendet (Glockenschlag o. ä.). Alle finden sich im Sitzkreis ein. Dort wird das Vater Unser einmal gemeinsam gesprochen.

Phase 5: Austausch über die Erfahrungen

Im Hintergrund des Austausches steht ein Interesse an folgenden Fragen: Welche Erfahrungen haben die Konfirmanden gemacht? Welche Haltung hat ihnen am meisten zugesagt? Wo haben sie sich wohl gefühlt, wo nicht so? Wie wirkte auf sie das gemeinsam gesprochene Vater Unser im Vergleich zu den vorangehenden Übungen? Kames zur Erfahrung der dreifachen Raumresonanz zwischen Einzelnem, Gruppe und Kirchenraum?



Phase 6: Beten in der Stille des Raumes – Beten für sich

Unter den Stühlen des Sitzkreises sind Kerzenschalen deponiert. Die Konfirmanden entzünden die Kerzen am Osterleuchter und suchen mit der Kerzenschale in den Händen schweigend einen Ort in der Kirche auf, an dem sie sich am besten vorstellen können, still zu werden. Wer mag, kann probieren, für sich zu beten. Diese Übung kann – das erhöht in der Regel die Bereitschaft zu konzentrierter Stille – eine CD mit geeigneter Musik unterlegen.²⁷ Das Ende des Musikstückes ist Signal für die Rückkehr zum Sitzkreis.

Phase 7: Austausch über die Erfahrungen

Hier stehen Fragen wie etwa diese im Hintergrund: Wie war diese Übung im Vergleich zu der Sprechübung? Wurde ins Gebet hineingefunden?

Im Schnitt sind nach Phase sieben ca. 45 – 50 Minuten verstrichen. Je nach Zeitbudget, muss der Unterricht also nach dieser Phase abgeschlossen werden. Es versteht sich von selbst, dass die Gruppe nicht aus der Kirche hinauspoltert. Die Schwellenüberschreitung von innen nach außen gehört gestaltet.²⁸ Denkbar ist ein gemeinsamer Auszug, bei dem ein Kanon o. ä. gesungen wird.

Wem mehr Zeit zur Verfügung steht, ist in der glücklichen Lage, den Ort zu wechseln und im Konfirmandenunterrichtsraum mit der Gruppe das Erlebte weiter zu reflektieren und etwa durch Lektüre von Mt 6, 5 – 13 die in der Regel unbekannte Herkunft des Vater Unser zu klären und anhand von Mt 6, 5 – 8 auf die Übungen hin auszulegen.

Dieser anschließenden Reflexion sollte aber eine (Tee-)Pause vorangehen. Die Konzentration dürfte nämlich nach dieser Gebetserschließung im Raum zunächst erschöpft sein.

6. Schlaglichter aus konkreten Durchführungen des Konzeptes

In der Unterrichtspraxis hat sich dieses Konzept im wesentlichen als praktisches Grundgerüst bewährt. Die Gebetserschließung im Raum kann in dieser Form in der Tat in der Folgezeit des Konfirmandenunterrichts zu einem entspannten Umgang mit dem Thema beitragen – praktisch wie theoretisch.

Die dreifache Raumresonanz zwischen Gruppe, Einzelnem und Raum wird realisiert. Und dass die Haltung beim Beten kein von der religiösen Sitte aufkotroyierter Schnörkel ist, wird begriffen. Einige Konfirmanden überschreiten die Grenze zwischen vorläufigem Probehandeln zum Gebet hin. Das hat das Nachgespräch (Phase 5 bzw. 7) gezeigt. Dieser Überschritt ist nicht zwingend (s. o.).²⁹ So oft es zu ihm kam, ist das für die Betroffenen produktiv gewesen.

Eine Schaltstelle für den weiteren Verlauf bildet in der Unterrichtspraxis die 3.

Phase. Sie ist als Exerzitium eine Schaltstelle, insofern sie für die Konfirmanden einem echten Aufwärmtraining für die Phase 4 gleichkommt. Es ist wirklich wichtig, dass *alle* Konfirmandinnen und Konfirmanden schon in Phase 3 jede Geste erproben. Geschieht dies nicht, kann es in Phase 4 zu Hemmungen bei denjenigen kommen, die zuvor nicht miterprobt haben.

Phase 3 ist zugleich eine inhaltliche Schaltstelle. Denn bei Gebetsgesten werden von den Konfirmandinnen und Konfirmanden zwangsläufig auch Gesten anderer Religionen assoziiert und benannt. Sie sind durch entsprechende Fernsehberichte gerade hier sehr gut informiert. Darauf muss der Unterrichtende vorbereitet sein. Was da geäußert wird, gehört gemeinsam eingeordnet. Es darf sich im Unterricht kein Klima universalreligiöser Spiritualität breit machen. Es genügt also nicht, Beobachtungen theoretisch und Gestenübungen praktisch aneinander zu reihen – und sich etwa beim gemeinsamen Om-Singen recht wohl zu fühlen. Letzteres ist einfach im Rahmen von evangelischem Konfirmandenunterricht nicht angesagt. Das Unterrichtsgespräch kann aber leicht entsprechende Beiträge sinnvoll strukturiert einordnen. Es spricht m.E. durchaus nichts dagegen, auch Gebetsgesten fremder Religionen zu erproben, so lange eben deutlich gemacht wird: In allen Religionen werden unterschiedliche Formen gewählt, die in einer Hinsicht ein gemeinsames Ziel haben: geistliche Sammlung. Der Adressat des Gebets ist jedoch nicht der gleiche.

Ist dies klar, so dürfte diese Übung zu Gebetshaltungen nicht zum Einfallstor einer universalreligiös diffusen Gebetsduselei werden.

Zu Phase 4 ist zu sagen. Es kann sein, dass im Verlauf der Übung einige Konfirmanden das Vater Unser überlaut rezipieren. Folgender Eingangsimpuls kann das aber leicht konstruktiv verhindern: "Ihr müsst beim eigenen Sprechen die anderen hören können, hören, wie sich eure Stimme mit der Stimme der anderen mischt." Ist dies geklärt, so gerät diese Übung zu einem für die Konfirmanden faszinierenden Hör-, Bewegungs-, Seh- und Sprechereignis.

In einem Fall hat eine Konfirmandin die Übungen der Phase 4 verweigert. Das ist

natürlich zu akzeptieren. Die unterrichtende Person tut gut daran, vorab den Freiwilligkeitscharakter gerade dieser wie der nachfolgenden Übung zu betonen. Es darf kein Spiritualitätszwang entstehen. Das gemeinsam gesprochene Vater Unser wird übrigens nicht als inhaltliche Dublette erfahren. Es führt bei vielen Konfirmanden nach den vorherigen Klangklastern zu einer besonderen Kontrasterfahrung. Sie teilen mit, etwas von der Kraft des unisono gemeinsam gesprochenen Gebetes erfahren zu haben. Phase 6 macht eher unruhigen Gruppen Schwierigkeiten. Es kann passieren, dass der eine oder die andere nervös reagiert und das Schweigen stört. Hier wirkt Wunder, wenn gesagt wird: "Haltet auf jeden Fall Abstand. Setzt euch ja nicht direkt nebeneinander. Ihr braucht genügend Freiraum um euch herum." Bei sehr schwierigen Gruppen würde ich diese Phase nicht durchführen. Für gut eingespielte Gruppen ist sie aber gerade nach der bewegten Phase 5 ein großer Gewinn und insofern unentbehrlich.

Insgesamt ist es klug, allen Konfirmanden ausdrücklich eine eher langsame, nicht jedoch gehemmte Fortbewegungsart im Kirchenraum ans Herz zu legen. Schließlich ist auf ein Defizit dieser Gebetserschließung im Raum hinzuweisen: Das vorgeschlagene Unterrichtskonzept bietet nicht die Möglichkeit, sich als Einzelnen allein im Raum intensiv wahrzunehmen – das ist höchstens bei größeren Kirchen in Phase 6 partiell möglich. Aber diese individuelle Erfahrung im Raum wird gerade auch nach Lektüre von Mt 6, 5 – 8 von einigen Konfirmanden angemahnt. Ich habe deshalb den Konfirmanden angeboten, im Lauf der kommenden Woche die Kirche alleine aufzusuchen, um das, was wir gemeinsam gemacht haben, alleine zu erproben. Für mich verblüffend hat immerhin fast ein Drittel der Konfirmanden von diesem Angebot Gebrauch gemacht.

Schließlich ist zu sagen: Wer den Konfirmanden einen Zugang zum Gebet über den Raum eröffnen will, muss durch den weiteren Verlauf der Einheit Beten verhindern, dass in einer Art abergläubisch-rituellen Fehlschluss der Eindruck entsteht, das Gebet habe nur in der Kirche seinen Sitz und entfalte bloß dort seine genuine Kraft.³⁰ Zur Vermeidung dieses Missverständnisses sollte die Erschlie-

ßung des Gebetes im Raum auf keinen Fall die Einheit Gebet abschließen.

Dass das Gebet, vor allem aber die Fürbitte allerorten Teilhabe am Regiment Gottes in der Welt ist, wird den Konfirmanden wohl insbesondere dann deutlich, wenn sie ein gemeinsames Gebetbuch projektieren, in dem von den Konfirmanden ausgewählte oder selbst formulierte Gebete zusammengetragen und im Verlauf der Konfirmandenzeit sukzessive ergänzt werden. Ich halte es für glücklich, wenn Konfirmanden selbst im Konfirmandenunterricht aus diesem Gebetbuch Gebete vorsprechen. Die Bereitschaft der Identifikation mit diesen Gebeten ist innerhalb der Lerngruppe nämlich sehr hoch. Und werden in diesem Gebetsheft Gebete zu verschiedensten Lebenslagen – von der Klassenarbeit, über das Fußballspiel bis zur Reise und Krankheit – zusammengestellt, so ist der Gefahr der Verengung des Gebets auf den Sakralraum gewehrt, ohne eben Luthers eingangs zitiertes Diktum relativiert zu haben. Beten im Kirchenraum ist geistlich lohnend – auch im Konfirmandenunterricht.

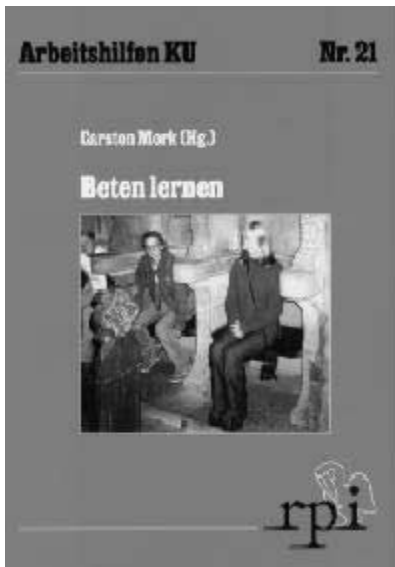
Anmerkungen

1. Vgl. WA 49, 590, 24 - 26.
2. S. Schaede, Konfirmandenunterricht raumgreifend inszeniert. Kirchenpädagogik als Propädeutikum gottesdienstlicher Raumerfahrung, in: Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, hrsg. von B. Dressler, T. Klie und C. Mork, Hannover 2001, S. 356 - 389, S. 369 - 371.
3. Dieses Mißverständnis könnten die Mitteilungen von C. Grethlein, "Beten lernen in der Konfirmandenzeit" in: C. Mork (Hg.) Beten lernen, Arbeitshilfe KU 21, Loccum 2002, S. 7 unter Umständen nahelegen.
4. E. Jüngel, Was heißt beten?, in: ders., Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens – Theologische Erörterungen, Bd. 3, München 1990, S. 297 - 405, S. 398.
5. Vgl. Jüngel, a. a. O., S. 404.
6. Vgl. Hierzu Grethlein, a. a. O., S. 9
7. M. Luther, WA. TR 6, Nr. 6751, S. 162, 35f.
8. Vgl. zu meinem Kirchenraumverständnis in Auseinandersetzung mit anderen Kirchenraumdeutungen: S. Schaede, Konfirmandenunterricht raumgreifend inszeniert. Kirchenpädagogik als Propädeutikum gottesdienstlicher Raumerfahrung, in: Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, hg. von B. Dressler, T. Klie u. C. Mork, Hannover 2001, S. 356 - 389, S. 368 - 378.
9. Der Hinweis von R. Albertz, Art. Gebet II. Altes Testament, in: TRE 12 (1984), 34 - 42, 34, dass "das Gebet ... im Alten Testament nie ein reiner Wortvorgang, sondern immer mit begleitenden Handlungen verbunden" war, ist zumindest missverständlich. Jeder Sprechakt eines Menschen ist Handlung, der mit irgendeiner Bewegung verknüpft ist. Die ent-

- scheidende Frage ist, ob diese Bewegung bzw. Haltung ritualisiert ist oder nicht.
10. Vgl. S. Schaede, Konfirmandenunterricht, a. a. O., S. 377.
 11. Grethlein, a. a. O., S. 11
 12. Das haben mir gegenüber Konfirmanden kommentiert: "Ist doch komisch, wenn abgelesen wird. Mach ich doch auch nicht, wenn ich mit einem anderen rede. Da hab ich doch nicht den Zettel vor der Nase ... und ein Buch erst recht nicht." Diese Beobachtung spricht zunächst für mich nicht schon gleich für ein regelmäßig sich dem Augenblick überlassendes freies Gebet. Ich lese dies als eine Option gegen das Ablesen. Man kann sich auf ein Gebet zuvor vorbereiten, es dann aber frei vortragen bzw. formulieren.
 13. Grethlein, a. a. O., S. 5.
 14. Es ist nicht wahr, dass Probleme mit der Gebetspraxis, zumal in öffentlichem Raum, eine Frage der Adoleszenzphase sind. Eben- sowenig schützt professionelle Ausbildung vor Hemmungen auf diesem Gebiet.
 15. So ist es kein Wunder, dass ich mit folgendem Versuch, an das Gebet heranzuführen, gescheitert bin. Ich habe zu Beginn jeder Konfirmandenunterrichtsstunde aus einem Gebetbuch für Jugendliche von Jugendlichen Gebete vorgelesen. Und um die Konfirmanden/innen von der direkten Aufforderung, mitzubeten, zu entlasten, sagte ich ihnen: "Ihr kommt bitte, wenn ich dieses Gebet lese, einfach zur Ruhe. Ihr müsst nicht unbedingt mitbeten. Ihr könnt einfach zuhören. Mich interessiert vor allem, ob Euch diese Gebete ansprechen. Sagt mir bitte nach dem Gebet, wie Euch die Texte gefallen haben." Die letzten beiden Sätze waren ein Fehler. Dadurch rückten die Jugendlichen natürlicherweise in die Rolle der Gebetskritiker bzw. -beobachter. Es gab zwar jedes Mal ein in-

- struktives Echo auf die Texte, aber mitgebetet hat dadurch wohl kaum jemand.
16. In einem solchen Fall zu beten, setzt das Einverständnis des betroffenen Jugendlichen voraus!
 17. Meine Behauptung basiert auf dem Vergleich zweier Konfirmandengruppen mit ähnlichem durchschnittlichen Aufmerksamkeitsgrad. Die Differenz ist frappierend. Mit der Gruppe, die bereits zuvor eine kirchenpädagogische Gottesdiensterschließung absolviert hatte, ließ sich erheblich besser arbeiten.
 18. Vgl. Christian Grethlein, a. a. O., S. 2.
 19. So beteten laut Umfrage in einer Gruppe von 22 Konfirmanden, eine Person nie, 7 gelegentlich, eine beim Essen, eine, bevor sie einschlafte, 16 (!) während des Gottesdienstes, keine, wenn sie sich freue, sieben, wenn sie traurig seien. Nur 2 waren der Meinung, beten tue gut, 12 hingegen, dass Beten nichts bringt usw. In einer anderen Gruppe des gleichen Ortes mit 20 Konfirmanden beteten hingegen eine Person nie, 4 gelegentlich, 15 regelmäßig, 3 beim Essen, 12 vorm Einschlafen, alle während des Gottesdienstes, 10, wenn sie sich freuen, 18, wenn sie traurig sind. Hier waren 14 der Meinung, beten tue gut. Nur eine Person meinte, beten bringe nichts. usw.
 20. Z. B. ein alter Bekannter dürfte der Fragebogen in Neues Kursbuch Konfirmation. Ein Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden, Düsseldorf 2000, S. 122 sein. Der dort abgedruckte Fragebogen ist reichlich knapp. Um ein klareres Bild über die Vorerfahrungen zu erhalten, lohnt sich eine Ergänzung.
 21. Die Abfrage sollte schriftlich und anonym erfolgen. Das befreit die Konfirmanden von dem von ihnen vielleicht auch nur vermeintlich angenommenen Gruppendruck bei der Beantwortung bestimmter Fragen. Nur um

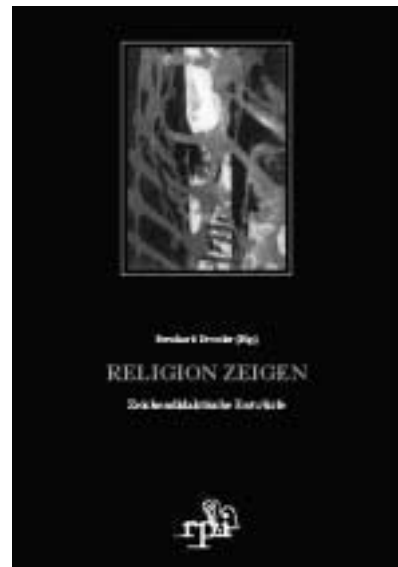
- ein Beispiel zu nennen: Die Konfirmanden waren selbst verblüfft, als bei der anonymen Beantwortung der Fragen nur eine von 20 Personen antwortete: "Ich beten nie", die anderen hingegen regelmäßig oder gelegentlich beteten. Dieses Ergebnis entspannte die Gesprächssituation, weil eben die meisten selbst beteten und daraus nun keinen Hehl mehr machen mussten.
22. Probleme ergeben sich u. U. bei multifunktionalen Gemeinderäumen, die auch als Kirchenraum genutzt werden. Vgl. S. Schaede, a. a. O., S. 369.
 23. Vgl. S. Schaede, a. a. O., S. 379.
 24. Der Sitzkreis darf die Bewegungsmöglichkeiten im Raum nicht signifikant einschränken. Bei kleineren Kirchen kann das dadurch erreicht werden, dass er als durchbrochener Sitzkreis mit Durchgangsmöglichkeiten positioniert wird. Und er gehört in keinem Fall in den Chorraum. Dort ist er aufgrund der Raumwahrnehmung einiger Jugendlicher deplaziert. Vgl. hierzu S. Schaede, ebd.
 25. Um die Differenz zwischen einer Heranführung an das Gebet und genuin gottesdienstlichem Handeln zu markieren, sollten die Kerzen auf dem Altar nicht entzündet werden.
 26. Vgl. Grethlein, a. a. O., S. 7.
 27. Ruhige Stücke empfehlen sich. New-Age-Musik würde ich vermeiden. Altbewährt ist etwa die CD Officium von Jan Gabarek.
 28. Jede Menge Anregungen bietet: Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe, hrsg. von C. B. Julius u. a., Loccum 1999.
 29. Vgl. zu diesem religionspädagogischen Phänomen S. Schaede, a. a. O., 388f.
 30. Vgl. Grethlein a. a. O., 12: "Eine Reduktion des Betens auf konkrete Frömmigkeitsvollzüge, etwa im Sonntagsgottesdienst, reicht nicht aus."



Carsten Mork (Hg.)
 Beten lernen
 (Arbeitshilfen KU, Nr. 21)
 RPI Loccum, 2001
 ISBN 3-925 258-95-7
 160 S., 11,- Euro



Lena Kuhl (Hg.)
 Den Reformationstag gestalten III
 (Pelikan-Sonderheft Nr. 12)
 RPI Loccum, 2002
 ISBN 3-925 258-97-3
 84 S., 6,50 Euro



Bernhard Dressler (Hg.)
 Religion zeigen –
 Zeichendidaktische Entwürfe
 RPI Loccum, 2002
 ISBN 3-925 258-96-5
 180 S., 14,- Euro

Die offene Tür nutzen

Besuche bei Familien zu Beginn der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden

Seit einer Reihe von Jahren besuchen mein Mann und ich in den Sommermonaten die Familien der frisch beginnenden Konfirmandinnen und Konfirmanden. Im folgenden stelle ich unsere Erfahrungen und die Effekte für die Gemeindegliederarbeit vor, darüber hinaus erläutere ich einige organisatorische Fragen. Durch einen zwischenzeitigen Stellenwechsel können wir sowohl von Besuchen im städtischen Kontext mit kleinen Konfirmandenzahlen berichten, als auch von solchen auf dem Lande mit stärkeren Jahrgängen.

Der Auslöser

Auslöser für diese nachgehende Arbeit war die Situation einer vergleichsweise sehr säkularisierten Gemeinde am Rande Bremerhavens, in der Jugendliche der siebten Klassen weder durch ihr Elternhaus noch durch MitschülerInnen in ihren Klassen darauf aufmerksam wurden, dass es vielleicht an der Zeit wäre, sich mit der Frage "Konfirmandenunterricht – ja oder nein" auseinanderzusetzen. So rief uns im November ein Vater an und fragte, ob er denn seine Tochter bei uns zur Jugendweihe "oder wie das heißt" anmelden könne. Er war recht erstaunt, dass der Unterricht für den Jahrgang seiner Tochter längst begonnen hatte und dass dieser außerdem über 1 Jahr ging und mitnichten mit einer Jugendweihe abschloss. Diese Jugendliche war in einer Klasse, in der kaum andere evangelisch sozialisierte Kinder waren, so dass sie einfach in ihrem Lebensumfeld nicht mitbekommen hatte, dass es wohl soweit wäre.¹

Unsere Erfahrungen

Aus diesem Grund begannen wir, alle aufgrund unserer Gemeindegliederkartei in Frage kommenden Jugendlichen und ihre Eltern zu besuchen. Unsere

Erfahrungen damit sind durchweg positiv. Unabhängig davon, ob wir angemeldet oder unangemeldet kamen, öffneten uns Elternteile meist sehr wohlwollend die Türen, hießen uns etwas erstaunt willkommen. Sie klärten ihre Fragen und äußerten ihre Bedenken und Einwände, etwa zu einer geplanten großen Seminarfahrt.

Häufig sind unsere Gesprächspartnerinnen die Mütter, manchmal aber auch die ganze Familie. Sie nutzen die Gelegenheit, uns ihre familiäre Situation zu erläutern (alleinerziehend; Patchworkfamilien; Neubürger). Auf unsere behutsame Nachfrage erfahren wir auch das berufliche Umfeld der Eltern, häufig werden auch wenigstens Andeutungen gemacht, warum Elternteile aus der Kirche ausgetreten sind.

Oft wurde beim Abschied ein spontaner Dank geäußert für diesen wahrnehmenden Besuch.

Die betroffenen Jugendlichen selbst waren nicht immer bei den Gesprächen dabei. Die meisten verhielten sich eher zurückhaltend neugierig, schauten kurz vorbei und hatten geringe Gesprächsanteile.

Die Kirchenvorstände meldeten eine positive Resonanz dieser Besuche zurück.

In einzelnen Fällen erfuhren wir nur kurz an der Haustür, dass der Jugendliche kein Interesse an der Konfirmandenarbeit hat oder z.B. woanders den Unterricht besucht. Doch auch in diesen Fällen herrschte für uns nach dem Besuch Klarheit über die Gründe des Nichterscheinens. Vorher hatten wir oft nur raten können, warum bis zur Hälfte eines Karteijahrgangs sich nicht anmeldete.

Für uns selbst hatte durch diesen Beginn in der Konfirmandenarbeit jeder Jugendliche mehr als ein Gesicht. Es fiel uns wesentlich leichter, die Namen zu lernen. Wir verbinden seitdem mit jedem Konfi eine Wohnung, eine Familie, eine bestimmte Atmosphäre.

Effekte für die Konfirmandenarbeit

Durch diese gewisse Kenntnis des sozialen Umfeldes einer Jugendlichen kann ich ihre Stärken und Schwächen im Unterricht besser verkräften und aufgreifen.

Zum Beispiel wurde mir bereits in der Vorbereitung auf einen neuen Jahrgang mehrmals stöhnend von einem gewissen Jungen erzählt. Nachdem ich seine Familie kannte, wunderte mich gar nichts mehr. Wenn er störte, brachte ich ihm weniger Ärger und mehr Verständnis entgegen, gelegentlich gelang es uns beiden, seine Stärken gut zum Tragen zu bringen. Auch für die Wahl und Gestaltung der Themen im Unterricht ist die Kenntnis des familiären Umfeldes der Konfirmandinnen und Konfirmanden von Belang. Welche Konflikte beschäftigen sie, aber auch welche Fähigkeiten und Kenntnisse könnten für den Unterricht fruchtbar gemacht werden.² Zum Beispiel erfuhr ich von einem katholischen Vater, der sich früher lange als Messdiener engagiert hatte. So ist der Besuch in der katholischen Kirche mit seiner Führung bereits fest in die Konfirmandenarbeit eingeplant.

Effekte für die Gestaltung von Gottesdiensten

Als noch weitaus größer empfinde ich die Folgen für die Vorbereitung von Gottesdiensten. Jedenfalls in den dörflich geprägten Gemeinden, in denen wir inzwischen arbeiten, ist der verbindliche Charakter des Gottesdienstbesuches der Konfirmandinnen und Konfirmanden sehr hoch und zieht auch immer wieder einige Elternteile mit in die Kirche, so dass an durchschnittlich besuchten Sonntagen etwa ein Viertel bis zu einem Drittel der Gottesdienstfeiernden aus Konfirmandenfamilien bestehen.

Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die

Sprache der Gebete und die Auswahl der Lieder, auch die Konkretionen in der Predigt können auf das schwierige Zusammenleben von drei Generationen, die Pflegebedürftigkeit von Großeltern oder den allgegenwärtigen Streit der pubertierenden Geschwister eingehen. Ich wundere und ärgere mich seitdem nicht einmal mehr über das Nichterscheinen einiger Eltern im Gottesdienst, weil ich um ihren Schichtdienst oder selbständige Berufstätigkeit weiß. Und schließlich ist es für uns als noch relativ "Neue" in einer Gemeinde auch wunderbar, Menschen im Gottesdienst wiederzuerkennen und mit Namen ansprechen zu können.

Effekte für den Gemeindeaufbau

In diesem Bereich sehe ich fast die größten Erfolge der besuchenden Arbeit. Wir lernen eine Altersgruppe kennen, die für das Funktionieren unserer Kirche durch ihre Steuern oder ihr Kirchgeld in glaubensverschiedenen Ehen viel beitragen, aber in der Gemeindegemeinschaft kaum vorkommen. Wie auch bei Seniorengenerationen wird der Besuch einer Pastorin in der Regel als eine Wertschätzung erlebt.

Selbst den Aspekt der "Gelegenheitsseelsorge" finde ich nicht zu unterschätzen: Wie geht es der Oma, deren Mann ich vor einem Jahr beerdigt habe? In einem solchen Sinne der Kontaktpflege kann ich mir diese Besuche selbst dann noch gut vorstellen, wenn ich schon viele Jahre in derselben Gemeinde arbeite. Ich lerne auch die Fähigkeiten und (mit sehr viel Glück selbst) die Bedürfnisse von Gemeindegliedern kennen. Nicht nur, dass ich besser weiß, wen ich für handwerkliche Dinge oder zum Kuchenbacken für eine Gemeindeveranstaltung ansprechen kann. Auch Talente, um beispielsweise den Weltgebetstag mitzubereiten, lassen sich entdecken. Ich ahne, wen ich anstupsen kann, um das Wort der Eltern im Konfirmationsgottesdienst zu sprechen, und vor der nächsten Kirchenvorstandswahl ist mir nur

halb so bang, denn bei so vielen Konfirmandenjahrgängen bis dahin wird sich auch die eine oder der andere Kandidat/in finden.

Organisation

Wir beginnen mit der Konfirmandenarbeit erst ca. vier Wochen nach Unterrichtsbeginn in der Schule. So haben wir in und außerhalb der Sommerferien ausreichend Zeit für Besuche. In der Stadtgemeinde mit sehr kurzen Wegen und kleinen Konfirmandenzahlen sind wir unangemeldet gekommen. Als Tageszeit bietet sich der späte Nachmittag und der frühe Abend an. Der Nachteil liegt auf der Hand: manchmal ist eine häufige Wiederkehr nötig. In den jetzigen Dorfgemeinden mit Konfirmandenjahrgängen zwischen 25 und 37 Jugendlichen entwickelten wir folgendes Verfahren: In der Zeitung und/oder durch persönliches Anschreiben werden die Familien um einen Anruf zur Bürozeit gebeten. Unsere Sekretärin sprach dann einen Besuchstermin ab. Für jeden Ortsteil hatten wir zwei Nachmittage/frühe Abende im Terminkalender reserviert, die Termine wurden möglichst zusammenhängend und im Halbstundentakt vereinbart. So war das Projekt für uns zeitlich überschaubar, die Wege von einem Termin zum anderen innerhalb des jeweiligen Ortsteils kurz.

Die Verbindlichkeit ist hoch, so dass Menschen, die eine Terminänderung wünschten, erneut anriefen und auch wir Termine durch die Auflistung von Adresse und Telefonnummer unproblematisch ändern konnten. Eine halbe Stunde ist ein manchmal knapper, aber machbarer Zeitraum. Freundlicherweise brauchte ich mich auch nicht durch Kuchenberge zu futtern.

Wir bringen immer einiges als "Mitbringsel" ins Haus. Ein Infobrief mit allen nötigen Hinweisen zur Konfirmandenarbeit, die Anmeldung und eine Einladung zum Begrüßungsnachmittag und -gottesdienst. Für den nächsten Jahr-

gang überlegen wir auch ein Buch zu verschenken, das den Gottesdienst auf ansprechende Art erklärt.

Gegenargumente und was nicht geleistet wird

Natürlich kostet eine solche nachgehende Arbeit Zeit. Uns ist es diese Zeit wert, diese Entscheidung muss jedoch jede und jeder selbst mit sich ausmachen.

Bei sehr viel größeren Konfirmandenjahrgängen würde ich vielleicht auch die Lust verlieren – oder lässt sich diese Arbeit im Team der Unterrichtenden verteilen?

Man sollte sich darüber im Klaren sein, dass man die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst mit dieser Aktion noch nicht sehr gut kennen lernt. Es ist meist auch noch zu früh, mit Eltern über Erwartungen an die Konfirmandenarbeit zu sprechen oder gar Glaubensfragen zu bereden. Allerdings sind diese Besuche eine Bodenbereitung, auf der eine offene Kommunikation auch über Erwartungen an Kirche und Glaubensfragen wachsen kann.

Ein Nachteil auch, dass man manche Infos 25 bis 37 mal erzählen muss, anders als bei einem Elternabend.

Schluss

Wir erleben, dass die Türen von Konfirmandenfamilien im konkreten wie im übertragenen Sinn offen sind. Unsere Erfahrungen mit den kurzen Besuchen zu Beginn der Konfirmandenzeit zeigen, wie nützlich sie für viele Bereiche der Gemeindegemeinschaft sein können und nicht zuletzt wie erfrischend sie für uns selbst sind.

Anmerkungen

1. Entsprechende Überlegungen finden sich auch im Bericht des Landeskirchenamtes an die Landessynode über das kirchliche Leben vom Februar 2002. Kirchliches Leben im Überblick, S. 199
2. Auch hierzu vgl.: Kirchliches Leben im Überblick, S. 200

Susanne Link-Köhler

Klosterschule

Ein Tag im Kloster am Reformationstag*

“Wo soll ich den Lars am 31. Oktober lassen, wenn da schulfrei ist? Wir haben keine Oma oder so was...”

Die ratlose Frage einer berufstätigen Mutter auf dem Elternabend der Klasse 1a stand am Anfang des Projekts. “Die können alle zu uns in die Kirche kommen”, antwortete der Pastor, selbst Vater in der 1a den ebenfalls betroffenen Müttern und Vätern. “Oha! Klosterschule!” lachte ein anderer Vater. Und damit hatte das Projekt schon seinen Namen. Die ersten Ideen wurden gleich anschließend im “Dorfkrug” gesammelt.

Einige Tage später, noch vor den Herbstferien, bekamen alle Kinder der Grundschule vom Loccumer Pastor eine Einladung zur “Klosterschule am Reformationstag” für die Zeit von 8.00 Uhr bis 12.00 Uhr. Bis zum 30. Oktober lagen 130 Anmeldungen vor. 150 Kinder kamen.

Die große Zahl und das unterschiedliche Alter von Klasse 1 bis 4 erforderten mehrere Arbeitsgruppen und damit auch viele Mitarbeiter und Räume. Einige der Themen und Ideen leben natürlich von der besonderen Atmosphäre und Weitläufigkeit einer mittelalterlichen Klosteranlage. Dennoch lässt sich, so glauben wir, vieles auch auf “normale” Kirchen und Gemeindehäuser übertragen. Es wäre auch denkbar, das Konzept auf einen ganzen “Reformations-Tag” im Gemeindehaus auszuweiten oder eine Kinderbibelwoche, die in vielen Gemeinden in den Herbstferien stattfindet, unter das Motto Kloster und Reformation zu stellen.

Da der Reformationstag 2002, wenigstens in Niedersachsen, aber weder in die Herbstferien fallen noch schulfrei sein wird, bietet sich auch eine Zusammenarbeit mit den Schulen an. Vielleicht ja im Rahmen einer ganzen Projektwoche “Mittelalter”.

Vorüberlegungen
grundsätzlicher Art

Das Reformationsfest ist wie kein anderes kirchliches Fest ein *historisches*. Kirchen-

geschichte, die ja auch ihren Platz im Religionsunterricht an der Grundschule hat, kann hier erlebt und erfahren werden.

Begegnung mit Geschichte, mit dem eigenen Erbe, den eigenen weit hinten liegenden Wurzeln gehört auch in den Unterricht von Religion. Kinder spielen gerne, schlüpfen gerne in andere Rollen, verkleiden sich gerne und hören gerne Geschichten “von früher”.

Wenn die evangelische Kirchengemeinde ausgerechnet am Reformationstag zu einem “Klostertag” einlädt und Geschichte lebendig werden lassen will, dann greifen Klosterleben und reformatorischer Auszug aus dem Kloster ineinander – zwei Themen, die zwar miteinander zu tun haben, die aber doch jedes für sich allein eine ganze Projektwoche füllen könnten. Wir haben von unserer Dorfsituation aus geplant und gedacht und beschlossen, uns von der Komplexität des Themas nicht unterkriegen zu lassen:

In unserem Dorf gibt es ein Zisterzienserkloster, in dem noch immer Menschen leben und arbeiten, wenn auch nicht mehr als Nonnen und Mönche. Es gehört zum Dorf und hat seit 800 Jahren das Leben in der ganzen Region geprägt. Trotzdem waren viele Kinder noch nie innerhalb der Klostermauern und wissen fast nichts darüber. Warum also nicht gerade am Reformationstag den Wurzeln der eigenen Gemeinde im Kloster nachspüren, Dorfgeschichte im Kloster vor und nach der Reformation auf die Spur kommen?

Vom Kloster ging viel Segen aus, angefangen bei der Trockenlegung und dem Urbarmachen des Landes über die Pflege und Bewahrung durchaus nicht nur des christlichen Kulturerbes, die Bildungsarbeit, die Kranken- und Armenpflege bis zu immer neuen geistlichen Erneuerungsbewegungen.

Das Kloster hat aber auch Grenzen gesetzt oder stabilisiert. Es gab ein “Dinnen” und “Draußen”, ein “Oben” und “Unten”, ein “Abhängig” und “Unabhängig”. Grenzen übrigens, die in den Klosterdörfern bis heute nicht vergessen sind und auf undurchsichtige Weise nachwirken.

Das lässt sich beispielhaft gut an der Macht der Sprache festmachen, die von Kindern dieser Altersstufe gerade entdeckt wird.

Martin Luther, der aus dem Kloster kam und seine Reformation, die ohne die Klöster nicht wäre, sollte an kleinen, überschaubaren Einheiten nachgezeichnet und als Verbindendes, Grenzen Überwindendes nachgezeichnet werden.

Reformatorisches Gedankengut – sola gratia – wollten wir am Beispiel *des* Reformationliedes “Ein feste Burg ist unser Gott” mit seiner eindrücklichen Bildersprache lebendig werden lassen. Nicht das Hymnische, Heldenhafte des Liedes sollte dabei die Mitte bilden, sondern vielmehr die Erkenntnis “mit unserer Macht ist nichts getan” – eine ermutigende, tröstende, lebensbegleitende Zusage Gottes für jedes einzelne Kind “ersungen” werden. Das Kloster ist wie eine Burg: es regelt das Leben, beschützt, umgrent, schafft Freiräume für Gebet, Meditation, Bildung, Kunst und Kultur (Güter, die für die meisten Menschen im Mittelalter unerreichbarer Luxus geblieben wären). Wie eine Burg grenzt das Kloster aber auch aus.

Luthers Erkenntnis: Gott baut die Burg, nicht etwa wir mit unserem “frommen” Leben. *Er* lädt uns ein. Damit öffnen sich die Klostertüren und die Mauern werden durchlässig für das “normale” Leben.

Das Lied besingt zwar den 46. Psalm. Wir haben uns aber für Psalm 91, 1+2 entschieden. “Gott ist unsere Zuversicht und Stärke, eine Hilfe in den großen Nöten, die uns getroffen haben”, klingt abstrakter als: “Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt und unter dem Schatten des Allmächtigen bleibt, der spricht zu dem Herrn: Meine Zuversicht und meine Burg, mein Gott, auf den ich hoffe.”

Zu den Arbeitsgruppen

Die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen muss außer auf Neigungen und Freundschaften auch auf die verschiedenen Altersstufen und Fähigkeiten Rücksicht nehmen.

* aus: Lena Kuhl (Hg.): Den Reformationstag gestalten III für Kinder im Grundschulalter, Loccum, 2002, S. 38-54.

Jede der Gruppen sollte auf ihre Weise einen Teilaspekt klösterlichen Lebens im Mittelalter und seine Veränderung durch die Reformation kennen lernen und mit einem Beitrag für den gemeinsamen Gottesdienst etwas "Handfestes", Vorzeigbares erarbeiten.
Folgende Gruppen haben sich gebildet:

1. Die Waldarbeiter

Hier wurde zusammen mit dem Förster der Klosterwald erforscht. Das Be- und Entwässerungssystem, die verschiedenen Teichanlagen, die gerodeten Wiesen und Weiden wurden erklärt und die harte Arbeit der ersten Mönche anschaulich gemacht. Auch die allmähliche Trennung zwischen "Laienbrüdern", die die praktische Arbeit leisten (und nachts ihren Schlaf brauchen) und den "Priestermönchen", die die Gebetszeiten (acht Mal am Tag bzw. in der Nacht) einhalten, wird verständlich.

Aufgabe: Schmuck für die Kirche, den Altar suchen und im Kirchenraum verteilen. (z.B. Efeu, Herbstlaub, Zweige, Kastanien, etc.)

Material: Finden die Kinder.

Symbol: Zweig

Anmerkung: Die wenigsten Gemeinden verfügen über einen eigenen Wald. Aber auch im Außengelände vieler Kirchen und Gemeindehäuser lässt sich von der Kultivierungsleistung der Mönche erzählen. Darüber hinaus könnte man auf Klostersgärten, Heilkräuter und medizinisches Wissen zu sprechen kommen und dem Hausmeister oder Friedhofsgärtner zur Hand gehen. Ende Oktober ist schon Pflanzzeit für Tulpen- und Narzissenzwiebeln, die dann im nächsten Frühling an die "Klosterschule" erinnern.

Da diese Gruppe erfahrungsgemäß von vielen Kindern gewählt wird, kann man auch beides – Wald und Garten – vorbereiten.

2. Die Schreiber

Diese "Mönche und Nonnen" durften das Loccumer Refektorium benutzen, den ehemaligen Speiseraum der Mönche, der heute als Bibliothek und Festsaal dient. Wir konnten den Bibliothekar des Klosters als Mitarbeiter gewinnen. Er zeigte den Kindern "echte" alte Handschriften mit kunstvollen Initialen, eine alte plattdeutsche Bibel mit wunderschönen Illustrationen und erste gedruckte Bücher. Die Kinder lernten das Wort Hand-Schrift in seiner ganzen mühseligen Bedeutung kennen und durften selbst das Schönschreiben ausprobieren.

Aufgabe: Psalm 91, 1f wird in Schönschrift auf ein großes Blatt Papier ("Elefantenhaut" sieht wie Pergament aus) abgeschrieben und verziert, besonders die Anfangsbuchstaben. Alle Blätter werden am Ende gesammelt und lose wie ein Buch zusammen gebunden.

Material: Buntstifte, Tusche, feine Pinself, Wassergläser, eventuell Federn und Tinte. "Elefantenhaut" und normales Papier (zum Üben).

Symbol: Papierrolle

3. Die Lateinschule

Die Kinder erfuhren etwas über die Bedeutung der lateinischen Sprache (die Sprache der Kirche, der Kultur, der Gelehrsamkeit, die das ganze Abendland über alle Grenzen hinweg verbunden hat), aber auch über Schule im Mittelalter, über die Unterschiede zwischen arm und reich, Jungen und Mädchen, Gebildeten und Ungebildeten.

Wir haben auf Schiefertafeln geschrieben und lateinische Wörter gesammelt, die in unserem Alltag vorkommen (Omnibus= für alle, extra= außerhalb, außer der Reihe, etwas besonderes, aqua= Wasser, super= über, usw....)

Aufgabe: Psalm 91,1.2. auf lateinisch schreiben und auswendig lernen und/oder "Laudate omnes gentes" sowie "Lobet und preiset ihr Völker den Herrn" einüben. (EG 181,6 und 337)

Material: Kleine Schiefertafeln (rechtzeitig ausleihen), Griffel, eine Schultafel oder Kinderzimmertafel, Kreide, Papier, Stifte

Symbol: Schiefertafel

Anmerkung: Zu unserer Überraschung war diese Arbeitsgruppe sehr begehrt. Da reichten unsere Schiefertafeln längst nicht aus. Außerdem waren gut die Hälfte der Kinder in der 1. Klasse, d.h. sie konnten zwei Monate nach ihrer Einschulung kaum schreiben, vor allem aber das Geschriebene noch nicht lesen. Da war Auswendiglernen gefragt...

Wir haben uns entschieden, jedes Kind ein lateinisches Wort des Psalmverses und seine Übersetzung aufschreiben oder lernen zu lassen. Sie standen dann in einer Reihe in der Folge ihrer Worte und sagten sie auf, erst lateinisch, dann deutsch.

4. Das Stickszimmer

In dieser Arbeitsgruppe stehen die Frauenklöster im Mittelpunkt, ihre Bedeutung für Frauen und Mädchen im Mittelalter als Versorgungsinstitution und einzige Bildungsmöglichkeit.

Aufgabe: Jedes Kind stickt auf ein Stück Stramin ein einfaches Motiv nach Vorlage (Kreuzstich) in selbstgewählten Farben.

Am Ende werden die Stoffstücke grob auf ein Tuch aufgeheftet, damit daraus eine Art Parament für den Altar entsteht.

Material: Stramin, Sticknadeln und -garn, Tuch für den Altar.

Symbol: Tuch

Anmerkung: In diese Gruppe sollten nicht zu viele Kinder aufgenommen werden, da die Kinder wenig bis keine Erfahrung mit dem Sticken haben und viel Anleitung und Hilfe brauchen. Drei geduldige Helferinnen sind in dieser Gruppe nötig, damit wirklich jedes

Psalmus XCI

Qui sedet in latibula Altissimum latibulum = Versteck, Schlupfwinkel
in umbra Fulminatoris permanet:

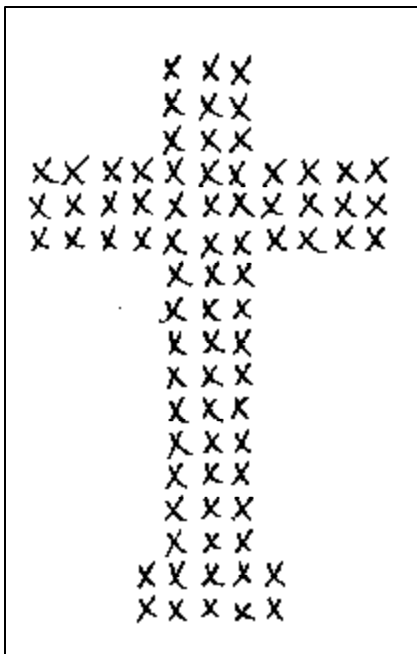
Dicens Jehovahae: o refugium meum
et propugnaculum meum propugnaculum = Brustwehr, Zinne
Deus mi, in quo confido.

Psalm 91, 1 und 2

Wer unter dem Schirm (unter dem Schutz) des Höchsten sitzt und unter dem Schatten des Allmächtigen (dessen, der es blitzen lässt) bleibt, der spricht zum Herrn: meine Zuversicht (Zuflucht) und meine Burg, mein Gott, auf den ich hoffe.

Der lateinische Text stammt nicht aus der Vulgata oder einer anderen "offiziellen" lateinischen Übersetzung. Er scheint mir eher eine Rückübersetzung des Luthertextes aus dem 18. Jh zu sein. Dadurch lässt sich aber die Übersetzung ins Deutsche leichter Wort für Wort aufzeigen. Mehr wollten wir nicht.

Kind am Ende stolz auf ein "fertiges" Werk sein kann



5. Die Backstube

Hier konnte man nicht nur etwas über mittelalterliche Ernährung und Arbeitsweisen erfahren, sondern auch über Speisevorschriften, Fastentage und Festzeiten. Wir hatten das große Glück, dass die Kinder tatsächlich in die Backstube des Dorfbäckers eingeladen waren und dort unter fachkundiger Anleitung selbst Klosterbrötchen backen durften.

Aufgabe: Körner werden gemahlen, Teig gemischt und Brötchen gebacken. (Eventuell mit einem Kreuzzeichen versehen.)

Material: Zutaten für einen einfachen Hefeteig

Symbol: Brot

6. Die Kerzengießerei

In dieser Gruppe ging es um das geistliche Leben im Kloster, um feste Gebetszeiten und um das Miteinander/Ineinander von "ora et labora".

Die Kinder haben die Kirche erkundet und gingen auf die Suche nach Symbolen für ihre Kerze.

Aufgabe: Eine große Kerze (Altarkerze) wird mit Verzierwachs beklebt.

Material: Große Kerze (mindestens 60 cm), Kerzenständer, Verzierwachs.

Symbol: Kerze

Anmerkung: Die Kerze wurde später "feierlich" an die Schule übergeben und wird dort in Ehren gehalten. Bei be-

sonderen Gelegenheiten, z.B. Schulgottesdiensten, Abschiedsfeiern, etc. angezündet.

7. Die Bauleute

In den folgenden beiden Arbeitsgruppen kommt nun Martin Luther ins Spiel. "Ein feste Burg ist unser Gott" wurde vorgelesen (EG 362), Psalm 91,1.2 vorgestellt und von Luthers Zeit als Junker Jörg auf der Wartburg erzählt. Die Kinder kamen auf diese Weise ins Gespräch über die "Burg". Viel Geduld und Muße zum Unterrichtsgespräch hatten sie aber nicht, denn sie wollten endlich aus den vielen Pappkartons und Schachteln eine große Burg bauen.

Aufgabe: Aus großen und kleinen Pappkartons eine Burg bauen, mit Mauer, Zinnen, Turm, Tor, usw. (Unsere hatte sogar eine echte Zugbrücke!)

Material: Kartons (möglichst viele ähnliche), beidseitiges Teppichklebeband, Tesakrepp, Teppichmesser, Scheren, Bindfaden.

Symbol: Fahne

Anmerkung: Diese Gruppe muss in der Kirche bleiben, denn dort muss die Burg dann stehen und zu sehen sein.

8. Das Lied von der Burg – die Spielleute

Auch hier wurden die ersten drei Strophen des Liedes vorgestellt und von Martin Luther, seiner Zeit im Kloster, seinem "Turmerlebnis" und seiner Flucht auf die Wartburg erzählt. Aber hier wurde das Lied nun eingeübt und musikalisch untermauert.

Aufgabe: Vorsingen des Liedes mit instrumentaler Begleitung (Orffsches Schulwerk, selbstgebaute Instrumente – z.B. aus Kronkorken für das Rasseln der grausamen Rüstung.)

Material: Instrumente, die zur Verfügung stehen (Trommel, Tamburin, Xylophon, Schellen, Rasseln, Flöten, Triangel und/oder Blechdosen, Kronkorken, Erbsen, Stöcke usw.)

Symbol: Instrument

Anmerkung: Glücklicherweise hat unser Kindergottesdienstteam der Gemeinde eine Menge der oben aufgeführten Instrumente. Die Gruppenleiter spielten Cello und Gitarre. Die Kinder liebten "unsre Macht" in einem lauten Chaos untergehen, während "der rechte Mann" mit richtigem Takt unterlegt war. "Der altböse Feind" ließ seine grausame Rüstung ohrenbetäubend

rasseln. Als ein letzter Triangelton könnte am Ende "ein Wörtlein" seine Macht zunichte machen. Anderen Kindern wird ganz anderes einfallen.

9. Die Sänginnen und Sänger

Wir wollten es wagen und mit einer Gruppe von Kindern das Psalmodieren einüben. Es fand sich nur eine kleine, aber feine Gruppe, die mit großem Einsatz (im Kapitelsaal, wo es so schön klingt und man die eigene Stimme ganz neu erleben konnte) eine einfache Psalmodie lernte, einen Wechselgesang zwischen Vorsänger und Chor. Die Fremdheit der Melodie und der Zauber des Raumes ließen auch für die anderen vorbeihuschenden Kinder echte Klosteratmosphäre aufkommen.

Aufgabe: Vorsingen des Psalms von der Empore

Material: Psalmodie (M1)

Symbol: Stola (Vorsänger und Vorsängerin trugen besonders schöne Seidenschals)

Anmerkung: Wenn kein Kantor oder Chorsänger zur Verfügung stehen, die die Kinder in die fremde Welt einweisen und beim Singen anleiten können, dann kann man ebenso gut anstelle der Lateinschüler das "laudate omnes gentes" einüben.

10. Die Beterinnen und Beter

Die Aufgabe dieser Gruppe sollte es sein, ein eigenes Gebet für den Gottesdienst vorzubereiten. Natürlich ließ sich auch hier Information über das geistliche Leben im Kloster unterbringen: die Gebetszeiten, das Schweigen und das Selbstverständnis der Mönche und Nonnen als "wahre Bürger des Gottesstaates". Sie betrachteten es als ihre Aufgabe, für die anderen in der Welt zu beten und Messen zu lesen.

Um diese Gruppe interessant und ihre Arbeit im wahrsten Sinne des Wortes "anschaulich" zu machen, bekam sie den Auftrag, ihr Gebet pantomimisch zu verstärken.

Aufgabe: Sammeln von Gebetsanliegen und pantomimische Darstellung im Gottesdienst

Material: keines

Symbol: Gebetbüchlein

Anmerkung: Es bedurfte einer besonders liebevollen Einladung, um diese Gruppe zu füllen. Ihre Fähigkeiten als Schauspieler waren gefragt.

Gerade diese Kinder waren aber be-

sonders stolz auf ihren Auftritt und ihr Gebet war sehr beeindruckend.

Zum Ablauf des Vormittags

8.00 Uhr: Empfang und Begrüßung der Kinder vor der Kirche. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die von nun an Klosterschwestern und -brüder heißen, erwarten die Kinder in besonderen Gewändern. Der Pastor bereitet die Kinder auf eine ungewöhnliche Zeitreise vor ("Mit einem Schritt über die Schwelle der Kirche überwindet ihr 700 Jahre... Ihr geht zurück und da war alles ganz anders...")

Die Kinder begrüßen einander mit "Schwester Jessica" und "Bruder Dennis". Hinweis auf das Schweigegebot: "Gleich in der Kirche wird der Bruder Kantor ein Gebet singen: 'Herr tue meine Lippen auf!' Dann antworten wir mit dem Ruf: 'dass mein Mund deinen Ruhm verkündige'. Das werden unsere ersten Worte am ganz frühen Morgen sein...". Einüben des Psalmverses (siehe Kasten) Schweigendes Betreten der Kirche. Sammeln am Taufstein, der in unserer Kirche hinten steht. Durchschreiten der Kirche mit Orgelmusik. In der Mitte der Kirche – Halt – Pastor erzählt von dem Tag und von Luther.

Die Orgel spielt weiter, bis alle sitzen. Der Kantor übt mit allen ein altes Morgenlied ein: "Steht auf, ihr lieben Kinderlein" (EG 442)

Der Pastor teilt die zehn Gruppen ein. Jede Arbeitsgruppe wird durch ein Symbol gekennzeichnet, das von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen hochgehalten wird, damit sich die Kinder um ihre Gruppe sammeln können.

Anmerkung: Um diesen Engpass hatten wir die meiste Sorge. Wie soll man 150 Kinder in zehn Minuten auf 10 Gruppen verteilen? Es klappte besser, als erwartet. Vielleicht lag es daran, dass die Gruppenleiterinnen ihre Arbeitsgruppen selbst vorstellten und anpriesen. Unschlüssige wurden allerdings zügig auf aufnahmefähige Gruppen verteilt.

Die Gruppenleiter verteilen Tesakreppstreifen für die Namen. Dann gehen

die Gruppen in ihre Klosterzellen.

9.00 – 11.00 Uhr: Nach einer Stunde waren alle bei ihrer Arbeit. Bis zum Gottesdienst hatte jede Gruppe zwei Stunden Zeit. Es lag uns sehr daran, dass die Kinder nicht nur die Kirche kennen lernen, sondern auch das Kloster zu sehen bekommen sollten.

Darum gab es zwischendurch für jede Gruppe eine viertelstündige Führung



Foto: Simone Meyer

durch die wichtigsten Räume und zum Turm.

Ein zugegebenermaßen eng gesteckter Zeitplan ermöglichte so allen Kindern einen Blick hinter die Klostermauern. Dieser Ausflug war zugleich verbunden mit der Frühstückspause.

Wir haben es als Bereicherung empfunden, dabei nacheinander die anderen Gruppen bei ihrer Arbeit zu erleben, zu hören und zu sehen.

Der Klostergottesdienst

Gegen 11.00 Uhr – Versammeln in der Kirche. Dabei ist die Orgel zu hören. Durch die Klosterschwestern und -brüder befördert tritt Stille ein.

Der Kantor singt von oben in die Stille hinein: "Herr tue meine Lippen auf". Die Gemeinde respondiert: "Dass meine Mund deinen Ruhm verkündige" (M2). Der Pastor kündigt den Abt an, der die Klostergemeinde begrüßt.

Der Kantor intoniert das Morgenlied "Steht auf, ihr lieben Kinderlein", das die Kinder jetzt schon richtig gut mitsingen können.

Der Pastor kündigt die *Klosterwaldar-*

beiter an, die ihren Schmuck im Kirchenraum verteilen. Danach stellen die *Kerzenmacher* ihre Kerze auf dem Altar auf. Die *Stickerinnen* hängen ihr Parament an den Altar. Die Bibelblätter werden von den *Klosterschreibern* auf den Altar gelegt.

Die *Sängerinnen und Sänger* steigen auf die Empore und intonieren ihren Psalm. Die *Lateinschüler* sagen den Psalm auf lateinisch auf.

Die *Klosterbaumeister* stellen ihre feste Burg vor.

Wenn sie fertig sind, übersetzen die *Lateinschüler* den Psalm ins Deutsche.

Die *Spielleute* tragen ihr Lied von der Burg vor, die Klostergemeinde stimmt ein.

Der *Pastor* erzählt die Geschichte von der Burg.

Alle zusammen singen das Lied "Ein feste Burg ist unser Gott" noch einmal.

Während endlich die *Klosterbäcker* ihre Brötchen verteilen, sin-

gen alle, angeleitet von den Lateinschülern und unterstützt von der Orgel "Laudate omnes gentes", bis alle Brötchen verteilt sind. Der Pastor spricht ein Segenswort über die Brote. Wir essen gemeinsam das Verteilte aus der Klosterbäckerei.

Mit der Gitarre begleitet wird das Lied "Komm, sag es allen weiter" (EG 225) gesungen.

Die *Beterinnen und Beter* beten und spielen ihr Gebet.

Der Abt schließt mit dem Vater Unser und entlässt uns mit dem Segen.

Nach einem herzlichen Dank an alle Kinder und Helfer gehen wir mit dem Lied "Lobet und preiset ihr Völker den Herrn" aus der Kirche hinaus in den 31. Oktober.

Rückblick

Auch wenn der Klostertag mit der heißen Nadel "gestickt" war und die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sich mehr Zeit für die Vorbereitung gewünscht hätten, hat die Arbeit doch für alle auf ganz verschiedene Weise Früchte getragen. Der Bibliothekar in der Schreibstube

M 1



Der Herr be-hütet dich. 7a



1 Ich hebe meine Augen auf zu den Bergen: *
Woher kommt mir Hilfe?

2 Hilfe kommt nur vom HERRN, *
der Himmel und Erde gemacht hat.

3 Er läßt deinen Fuß nicht wanken, *
der dich behütet, schläft nicht.

4 Wahrlich, der Hüter Israels, *
er schläft und schlummert nicht.

5 Der Herr ist dein Hüter! *
Der Herr ist dem Schatten zu deiner Rechten!

6 Bei Tag kann dir die Sonne nicht erhaben *
und nicht der Mond in der Nacht.

7 Der Herr behütet dich vor allem Unheil, *
er behütet dein Leben.

8 Der Herr behütet dein Gehen und dein Kommen *
von nun an auf ewig.

Quelle: Paragon: 7. Lieder mit Antiphonen, Dr. G. Toppich u.a. Münster: Bonifatius 1969

M 2

Die Mastutin am Sonntag

Herr, tu = e meine Lippen auf. B. Daß mein Mund deines Ruhm
verkündige.

Gott, sende he mein nach Deiner Gnade. B. (1) Herr, er = hö =
re mich mit Deiner neu-en Hil-fe. (1) Eh-re ist dem Vater
und dem Soh-ne und dem Hei-ligen Gei-ste. (2) Wie so war
im An-fang, jezt und immer dat, und von E-nig-heit zu E-nig-heit. A-men. C) Hal-le = lu = jah.

bekam nicht nur für die Kinder ein Gesicht, sondern auch für die Erwachsenen wurde er auf ganz neue Weise ein Bekannter. Der Dorfbäcker, den die Kinder aus dem Laden kennen, hat mit ih-

nen zusammen Brötchen in der Kirche verteilt. Wir haben einander in unseren Berufen und Begabungen von neuen Seiten kennen gelernt. Kloster und Kirchengemeinde sind ein-

ander begegnet, aber auch Schule und Kirche. Ein Miteinander, das allen Spaß gemacht hat und über den 31. Oktober hinausreicht.

“Unterricht an kirchlichen Feiertagen und Veranstaltungen”

RdErl des MK vom 1.8.2002 – 303-82 013

Schon der Name des Erlasses zeigt deutlich die Veränderungen gegenüber dem bisher gelten Erlaß “Unterrichtsbefreiung aus Anlass kirchlicher Feiertage und Veranstaltungen”. Evangelische Schülerinnen und Schüler haben weiterhin am Epiphaniastag, am Gründonnerstag und Reformatationstag und katholische Schülerinnen und Schüler am Epiphaniastag, am Gründonnerstag, an Fronleichnam und Allerheiligen unterrichtsfrei. Den Lehrerinnen und Lehrern der entsprechenden Konfession ist an diesen Feiertagen Gelegenheit zum Gottesdienstbesuch zu geben, “soweit dringende dienstliche Gründe nicht entgegen stehen”. Schulen können auch nach dem neuen Erlaß an diesen Feiertagen den Unterricht insgesamt ausfallen lassen, wenn dies von der Schulorganisation her geboten erscheint. Für die Lehrkräfte bedeuten die an diesem Tage nicht gegebenen Unterrichtsstunden “Minderzeiten”. Die Zeit des Gottesdienstbesuches ist nur dann keine “Minderzeit”, “wenn es sich um eine Schulveranstaltung handelt”. Verlässliche Grundschulen haben an diesen Tagen nach Möglichkeit ein Betreuungsangebot vorzuhalten.

Die Arbeit an den öffentlichen Ganztagschulen

RdErl. des MK vom 8.3.2002 – 304-81 005

Ganztagschulen sollen in Niedersachsen in den kommenden Jahren verstärkt eingerichtet und gefördert werden. “Die Ganztagschule macht ihren Schülerinnen und Schülern ganztägige unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote.” Ein Ziel der Ganztagschule ist “eine Öffnung von Schule und Unterricht zum außerschulischen sozialen, kulturellen und betrieblichen Umfeld”. In dieser grundsätzlichen Aufgaben- und Zielbeschreibung von Ganztagschulen liegen grosse Möglichkeiten, gerade für Kirchengemeinden. Kirchengemeinden bilden ein primäres Umfeld von Schule und sind deshalb ein wichtiger Ansprechpartner für Schulen bei der Gestaltung von schulischen Angeboten. Sie können als “außerschulischer Träger” Angebote in der Schule machen: Ziele dieser Angebote sollen soziales und ökumenisches Lernen oder die Förderung der Gemeinschaft von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung sein. Viele Kirchengemeinden arbeiten bereits gerade in diesen Bereichen auf ganz vielfältige Weise. Die Ganztagschulen bieten die Möglichkeit, diese Angebote in die Schule hineinzutragen. Ein neuer Ansatzpunkt für kirchliche Kinder- und Jugendarbeit kann hierin gesehen werden.

Der Erlaß sieht weiter vor, dass an Ganztagschulen an zwei Nachmittagen verpflichtende Unterrichtsangebote eingerichtet werden, an zwei weiteren Nachmittagen werden “Arbeitsgruppen” angeboten, die für Schülerinnen und Schüler verpflichtend sind, nachdem sie sich angemeldet haben. Ein Nachmittag ist unterrichtsfrei. Der Erlaß sagt ausdrücklich: “Auf die dem kirchlichen Unterricht vorbehaltenen Nachmittage ist bei der Planung des Ganztagsbetriebes Rücksicht zu nehmen.” Für die Konfirmandenarbeit heißt dies, dass sie entweder am unterrichtsfreien Nachmittag stattfindet oder dass in Vereinbarung mit der Schule an einem der beiden „Arbeitsgruppen“ Nachmittage für die Klassen 7 und 8 ein “Konfirmandenarbeits freundliches” Angebot gemacht wird, damit dann Konfirmandenarbeit eingerichtet werden kann. Dazu sind immer Absprachen vor Ort zwischen der Schule und den beteiligten Kirchengemeinden erforderlich.

Impressum:

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der »Loccumer Pelikan« informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 10,- Euro zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

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

Schriftleitung, Graphik und Layout: Susanne Link-Köhler
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser
Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.
Tel. 0 57 66 / 81-0, Telefax: 0 57 66 / 81 184
Internet: <http://www.rpi-Loccum.de>
Die E-mail Adresse lautet: RPI.Loccum@ev/ka.de
Bankverbindung: Volksbank Loccum, BLZ 256 625 40, Kto.Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto. Nr. 22 00 00

Auflage: 17.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Bei Abbildungen, deren Urheber wir nicht ermitteln konnten, bitten wir um Nachricht zwecks Gebührenerstattung.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Bernd Abesser, Goldener Winkel 12,
30159 Hannover
Stephanie Alder, Kirchstr. 2, 31832 Springe
Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Landeskirchenamt
Hannover, Rote Reihe 6, 30169 Hannover
Dr. Hilmar Grundmann, Fritz-Solmitz-Str. 15,
22417 Hamburg
Bärbel Husmann Birkenweg 11, 48324 Sendenhorst
Petra Müller, Institut für Film und Bild in
Wissenschaft und Unterricht, Geiseltageig,
Bavariafilmplatz 3, 82031 München
Andreas Mertin, Erftstr. 19, 58097 Hagen
Susanne Link-Köhler, 31547 Rehburg-Loccum
Sven Ludwig, Florastr. 38, 42553 Velbert
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a,
31547 Rehburg-Loccum
Dr. Stephan Schaede, Eichenallee 1,
37603 Holzminden
Ulrike Schimmelpfeng, Zur Kirche 1,
31535 Neustadt a. Rbge.

Dietmar Peter

Websites zum Thema 'Judentum'

Informationen zum Thema 'Judentum' sind inzwischen in großem Umfang im Internet verfügbar.

Als Einstieg und zur Orientierung eignen sich die Seiten von **hagalil.com** (www.hagalil.com). Unter der Überschrift 'Culture & News from Central Europe' bietet das gut gepflegte Informationsportal aktuelle Nachrichten, eine Einführung in die Grundlagen und Grundbegriffe des jüdischen Glaubens, kommentierte Wochenabschnitte der Torah, einen interaktiven jüdischen Kalender und verschiedene Diskussionsgruppen zur jüdischen Religion und zum jüdischen Alltag. Auf den Kinderseiten finden Interessierte Buchtipps, Geschichten von Mona und Daniel, Rezepte und viele kindgerecht aufgearbeitete Informationen.



www.zentralratjuden.de – Wer Adressen von jüdischen Gemeinden in der Nähe sucht oder etwas über die Aufgaben des Zentralrates der Juden erfahren möchte, wird auf der entsprechenden Homepage fündig. Zum Zentralrat gehören die sogenannten Einheitsgemeinden, die orthodoxe und liberale Juden umfassen. Dieses Gemeindemodell hat allerdings zu einer gewissen Dominanz der Orthodoxie geführt. Aus diesem Grund haben liberale Juden in Deutschland eigene Gemeinden gegründet. Ihre Anschriften und eMail-



Adressen sind auf der Homepage des "Weltverbandes für liberales Judentum" (www.rj.org/wupj) zusammengefasst.

www.payer.de/judentum/judentum.htm – Religionswissenschaftlich Interessierte werden auf den Seiten von Alois Payer umfassend informiert. Die Hauptrichtungen des Judentums in der Gegenwart, die dreizehn Glaubenssätze des Maimonides und die Zehn Gebote, eine Zeittafel, ein Überblick über jüdische Literatur und Erläuterungen zum Judentum als Lebensform gliedern das Angebot. Links und Literaturangaben ergänzen das Angebot, das sich hervorragend als Einstieg in das komplexe Thema eignet.

www.juedisches-berlin.de – Die Website des Berliner Unternehmers Rafael Korenzecher verspricht nicht zu viel, wenn sie das Angebot unter die Überschrift 'Alles über Juden, Judentum, Jüdisches Leben in Berlin' stellt. Die Seiten bieten einen guten Überblick zum jüdischen Leben im Zentrum des früheren und gegenwärtigen deutschen Judentums.

www.lgd.de/projekt/judentum/index.htm – Ein gelungenes Beispiel für die Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterricht stellen die Seiten des G.-E.-Lessing-Gymnasiums Döbeln/Sachsen zum Thema 'Jüdische Geschichte und Kultur' dar. Im Rahmen des Projektes arbeiteten die Schülerinnen und Schüler zu den vielfältigen und differenzierten Problemen der jüdischen Vergangenheit und Gegenwart. Literarische Werke, philosophische und religionsgeschichtliche Texte waren wesentliche Bausteine der Auseinandersetzung – entsprechende Hinweise finden sich im Angebot. Ein Kapitel wurde dem Judentum in Sachsen gewidmet, wobei die Geschichte jüdischer Bürger der Stadt Döbeln zur Zeit des Nationalsozialismus das Gelernte konkretisiert. Die Grundlagen des Judentums werden auf den Seiten ebenso ausführlich dargestellt wie die Auseinandersetzung mit jüdischen Persönlichkeiten. Dem Ziel, "dass deutsche und jüdische Geschichte untrennbar miteinander verbunden sind, dass aber diesbezüglich eine ausschließliche Fixierung auf den Holocaust zu kurz greift", sind die Seiten verpflichtet. Sie stehen für ein hervorragendes Informationsangebot und eine sachgemessene Arbeit mit dem Medium Internet im Unterricht.



Buch- und Materialbesprechungen

Almut Löbbecke (Hrsg.): Miteinander leben – Ich und die anderen (Kopiervorlagen für das 5./6. Schuljahr), Reihe: Cornelsen Copy Center (Religion), Cornelsen Scriptor Berlin 2002, 96 Seiten, 19,95 e

Almut Löbbecke (Hrsg.): Auf der Suche nach Sinn – Religion und Alltag (Kopiervorlagen für das 7.-10. Schuljahr), Reihe: Cornelsen Copy Center (Religion), Cornelsen Scriptor Berlin 2002, 96 Seiten, 19,95 e

Mit den beiden Bänden "Miteinander leben – Ich und die anderen" (Kopiervorlagen für das 5./6. Schuljahr) und "Auf der Suche nach Sinn – Religion und Alltag" (Kopiervorlagen für das 7.-10. Schuljahr) legt der Cornelsen-Verlag gleich zwei Bände in der gerade gestarteten Reihe *Cornelsen Copy Center* für das Fach Religion vor. Konzeptionell liegt den als "innovativ" beschriebenen Heften die Annahme zugrunde, dass im Unterricht Schulbücher immer seltener hervorgeholt werden und Unterrichtende zur Stoffvermittlung stattdessen auf fotokopierte Seiten zurückgreifen. Diese Beobachtung wird zumindest durch die langen Schlangen an den Schulkopierern in den Pausen und vor Beginn der ersten Stunden gestützt. Konsequenz finden sich in jedem Band knapp neunzig Kopiervorlagen zu den Bereichen "Der Mensch in der Schöpfung", "Wer bin ich", "Freundschaft", "Gemeinschaft" (5./6. Schuljahr) und "Wohin Wozu? Warum?", "Verborgenes wahrnehmen", "Orientierung oder Abwege", "Suche – Sehnsucht – Sucht" (7. – 10. Schuljahr). Interessierte finden so eine Vielzahl von Arbeitsblättern, die einen Teil des methodischen Repertoires des Religionsunterrichts in unterschiedlichster Weise abdecken. Die Ankündigung, dass die Arbeitsblätter didaktisch aufgearbeitet werden, löst der Verlag allerdings nicht ein. So finden sich auf den ersten *zwei!* Seiten jedes Bandes das Vorwort und die gesamten didaktischen Überlegungen zu den jeweiligen Themen. Damit entschied sich der Verlag für "Fast Food" und für die Dominanz der Methode über den Inhaltsbezug. Dieses ist zunächst dem Markt vorzuwerfen – oder sollte dieser es nach PISA hergeben, dass der Cornelsen-Verlag zwei Begleitbände geplant hat, die erläutern, warum die gewählten Themen für SchülerInnen der jeweiligen Jahrgänge jetzt und in Zukunft relevant sind, welche Strukturen den Inhalten zugrunde liegen und wie sich mit Hilfe der Arbeitsblätter sinnvolle und nachhaltige Lernprozesse gestalten lassen?

Dietmar Peter

Goecke-Seischab, Margarete-Luise: Biblische Kunstwerkstatt: 8 Bildbetrachtungen und 60 Gestaltungsvorschläge. Werkbuch Religionsunterricht 1 bis 6. Lahr: Kaufmann, 2002, Format: 19,5 x 26 cm, ISBN 3-7806-2584-9, Euro 16,-/Sfr 24,-

Kann jeder sehen, der sehen kann? Mit der 88-seitigen biblischen Kunstwerkstatt ist es Margarete Luise Goecke-Seischab eindrucksvoll gelungen, insgesamt über 60 erprobte kreative bildnerische Gestaltungsvorschläge zu vier neutestamentlichen und vier alttestamentlichen Geschichten zu liefern.

Die acht klar gestalteten Werke sind auch für kindliche Bildrezipienten verständlich ausgewählt und berücksichtigen verschiedene Künstler/-innen, Stilrichtungen, Themen, Materialien und Techniken aus der abendländischen und zeitgenössischen Kunst. Sie wecken Fantasietätigkeit, rufen Emotionalität und Experimentierfreude hervor, stellen Bezüge zur Lebenswirklichkeit dar und fordern geradezu zum Dialog auf. Im Sinne eines fächerverbindenden und prozessorientiert angelegten Religionsunterrichts geht es der Autorin darum, Kindern entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten persönliche Zugänge zur biblischen und symboldidaktischen Auseinandersetzung anzubieten und sie in ihrer ästhetisch-künstlerischen Kompetenz zu fordern und zu fördern.

Bildwerke wollen ausgelegt werden, d.h. mit der eigenen Lebenswelt verbunden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und Handlungen verknüpft werden. Hierzu bietet die Autorin vielfältige, illustrierte Impulse zur graphischen, malerischen und plastischen Auseinandersetzung an, wie z.B. die Computergrafik, Collagen mit verschiedenen Materialien, Plastisches Gestalten mit Ytong. Da nicht das künstlerische Produkt, sondern die subjektive Auslegung im Mittelpunkt steht, sind Mehrdeutigkeit und Offenheit bereits bei der Werkbetrachtung entscheidend. Methodische Beispiele und organisatorische Hinweise für eine zielgerichtete Werkbetrachtung werden allerdings vermisst.

Die Kunstwerkstatt verfügt über einen übersichtlich gegliederten Aufbau, wobei theoretische Anteile deutlich hinter den Gestaltungsvorschlägen stehen. Jedes Kapitel informiert einleitend zum Inhalt und Symbolgehalt des Bildwerkes, greift einige biografische Notizen zum Künstler auf und weist auf weiterführende Literatur. Im Gegensatz zu den vergangenen Veröffentlichungen von Margarete Luise Goecke-Seischab "In Formen und Farben" (1993) und "Von Klee bis Chagall" (1994) sind alle acht Bildwerke erfreulicherweise im Anhang farbig abgedruckt und können z.B. als Foto- bzw. Kopiervorlage dienen.

Das aus der Reihe stammende "Werkbuch Religionsunterricht 1 bis 6" richtet sich in erster

Linie mit seinen für die Praxis entwickelten bilddidaktischen Impulsen an Religionslehrer/-innen, die Schülerinnen und Schüler von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1 unterrichten. Inhaltliche Schwerpunkte sind "Noah", "Joseph", "die Schöpfung", "Mose", "Maria mit Kind", "die Heiligen drei Könige", "das Gleichnis vom verlorenen Sohn" und "der Einzug nach Jerusalem". Thematisch können sie den Klassenstufen 1 bis 6 zugeordnet werden. Didaktisch-methodische Hinweise erleichtern die Organisation und Planung des Unterrichts und ermutigen auch Kollegen/-innen, die nicht im Fach Kunst ausgebildet sind, schöpferische Impulse zum kreativen Umgang mit Kunst im Religionsunterricht zu erproben. Insgesamt stellt die "Biblische Kunstwerkstatt" für die Lehreranwärter/-innen sowie die Lehrer/-innen eine Bereicherung dar, die ein rezeptives und produktives Auslegen von biblischen Bildwerken ihrer Schülerinnen und Schüler im katholischen und evangelischen Religionsunterricht weiterentwickeln und fördern wollen.

Stephanie Alder

Ora et labora – Klösterliches Leben im Mittelalter / 5.-10. Schuljahr. CD-ROM Westermann Schulbuchverlag – Westermann-Multimedia, Braunschweig. ISBN 3-14-376001-X. Pentium Prozessor 200 MHZ, Soundkarte, Windows 95/98/2000/NT 4.0. Einzellizenz 36,00 e, Zehnfachlizenz 119 e.

Obwohl die Bedeutung des Klosterlebens für die Menschen stark abgenommen hat, gibt es nach wie vor Mönche und Nonnen im europäischen Alltag, die in Klöstern leben. Diese Tatsache und die Bedeutung der Menschen in den Klöstern bezüglich der jahrhundertlangen Einflüsse auf die europäische Kultur, die sie in wesentlichen Anteilen gefördert und mitentwickelt haben, geben dem Thema seine Bedeutung im Geschichts- bzw. Religionsunterricht der Sekundarstufe I.

Die CD-ROM richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die zum einen in ihrer Unterrichtsvorbereitung zum Thema "Klosterleben im Mittelalter" unterstützt werden können, ebenso wie für den praktischen Einsatz durch die Schülerinnen und Schüler während einer Unterrichtsreihe oder eines Projekts.

Ein "Schlüssel" öffnet dem Besucher den Zugang zu einem "virtuellen Rundgang" durch das Kloster Maulbronn. Durch das Anklicken der Bereiche im Grundriss des Klosters oder über die Begriffe am linken Rand gelangt man in den Klosterhof, die Klosterkirche, das Chorgestühl, den Kreuzgang, den Kapitelsaal, das Parlatorium, das Herrenrefektorium und den Innenhof. In den Räumen kann man sich per Zoom und 360° Umschau genau umsehen. Über "Hotspots", die man in den Räumen fin-

det, erfährt man Interessantes über das Klosterleben. Klickt man beispielsweise einen "Hot Spot" im Klosterhof an, lernt man etwas über die "wirtschaftliche Produktion" in Klöstern. Möchte man weitere Informationen zu diesem Thema, gibt es einen zusätzlichen Link, über den man mehr über die Arbeit der Mönche und Nonnen erfahren kann.

Eine wahre Fundgrube ist sie wirklich. Thematisch sortiert zu den Bereichen "Rolle des Klosters in seiner Umwelt", zur Geschichte der Orden, zum christlichen Glauben und zur Kulturgeschichte findet man hier "über 200 schriftliche(n) Quellen von verschiedener Länge und Schwierigkeit, etwa 90 erläuternde Einführungstexte(n), etwa 150 Bilder(n), meist aus dem Mittelalter, 10 Musikbeispiele(n), Fragen und Aufgaben für jede Quellenseite" (Zitat aus dem Begleitheft zur CD-ROM). Die Themengebiete sind wiederum nach Unterthemen sortiert, so dass eine zielgerechte Suche erfolgen kann. Die einzelnen Texte werden durch passende Karten und Abbildungen sowie Audiodateien sinnvoll ergänzt.

Über den Hilfsbutton gelangt man zum einen in einen Bereich, in dem man Informationen für den praktischen Umgang mit der CD-ROM erhält. Interessant und nützlich ist aber der Bereich für Lehrerinnen und Lehrer, den man unter Hilfe/Unterrichtsprojekte findet und in dem zahlreiche interdisziplinäre Projekt- und Unterrichtsvorschläge mit Anteilen aus den Fächern Geschichte, Religion, Musik, Kunst, Literatur, Philosophie, Chemie und Geographie vorgestellt werden. Die Themen orientieren sich an den Lehrplänen der Sekundarstufe. Beispielsweise gibt es dort eine vollständige Unterrichtsreihe zum Thema "Begegnung mit der klösterlichen Welt" für die Fächer Geschichte und Religion. Ein besonderer Bonus sind die detailliert beschriebenen Unterrichtsbeispiele, die mit einer Verlaufsskizze und didaktischen Bemerkungen versehen auf der CD-ROM zu finden sind, z. B. das Thema "Klöster in der mittelalterlichen Städte- und Agrarwelt" für die 7. Klasse. Ferner erwarten den User eine Auswahl von Arbeitsblättern mit Fragen und Aufgaben für die Einzel- oder Gruppenarbeit, interessante Lernspiele (vgl. Interaktivität). Einfach zu handhaben und praktisch ist die Erstellung eigener Seiten für den Unterricht durch die Kopierfunktion. Geht die Anwenderin/der Anwender auf den Button "Drucken", so kann sie/er durch einen einzigen Befehl den Text in eine Word-Datei einfügen und dort weiterbearbeiten.

Insgesamt ist die interaktive Lernumgebung "Ora et labora" ein gelungenes Beispiel für die multimediale Umsetzung eines so umfangreichen und bedeutungsvollen Themas wie das klösterliche Leben im Mittelalter. Durch ihre übersichtliche aber dennoch anregende Gestaltung sowie ihre leichte Handhabung kann die CD-ROM vorteilhaft im Unterricht für Projekte oder zu Recherchezwecken eingesetzt werden. Besonders die Hilfen für Lehrerinnen und Lehrer in Form von unterrichtspraktischen Beispielen und Anregungen für fächerübergreifende Projekte machen "Ora et labora" im Gegensatz zu anderer Lernsoftware hervorragend.

Sven Ludwig

Religionsunterricht in der Verlässlichen Grundschule

Im Februar 2002 fand in Hannover auf Initiative der Fachberaterinnen ev. und kath. Religion ein Treffen zum Thema "Religionsunterricht in der Verlässlichen Grundschule" statt. Die Hälfte aller Grundschulen der Stadt war durch die teilnehmenden Religionslehrerinnen und -lehrer vertreten. Im Verlauf der Veranstaltung wurde deutlich, dass es nicht ausreicht, in diesem Kreis die Missstände aufzuzählen und an jeder einzelnen Schule mühsam nach einer Lösung zu suchen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschlossenen daher, ihren Ärger und ihre Forderungen sowohl dem Kultusministerium als auch den Kirchen und weiteren Ansprechpartnern mitzuteilen. Dazu wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt und mit der Ausarbeitung einer Resolution beauftragt. Diese Resolution (siehe folgender Text) ist an alle Grundschulen der Stadt Hannover geschickt worden und kam bis Ende Mai mit 470 Unterschriften zurück. Sie wurde dann mit den Unterschriftenlisten an die entsprechenden Adressaten weitergeleitet. Über weitere Maßnahmen wird die Gruppe beraten.

Zur Arbeitsgruppe "Religionsunterricht in der Verlässlichen Grundschule" gehören:

Helga Steffens, GS Mühlenberg

Ursula Harfst, GS Stammestraße

Angela Chnielus-Mund, GS Bonner Straße

Jutta Franke-Martini, GS Astrid Lindgren

Ute Frommelt, GS Alemannstraße

Carla Höpfner, GS Bonner Straße

Kontaktadresse: Ev. Schulpfarramt, z.Hd. Helga Steffens, Waterloostraße 3, 30169 Hannover

Religionsunterricht in der "Verlässlichen Grundschule"

Die Einführung der "Verlässlichen Grundschule" bringt – besonders an Schulen mit hohem Ausländeranteil – große Schwierigkeiten für die Organisation des Religionsunterrichtes. Schülerinnen und Schüler können nun nicht mehr – wie bisher – später kommen oder früher gehen.

Was mit den Kindern, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, in der Unterrichtszeit geschieht, ist bis heute nicht per Erlass geregelt.

So kommt es zu der unerträglichen Situation, dass jede einzelne Schule, die "verlässlich" wird, sich ihre eigene Lösung für dieses Problem zurecht basteln muss.

Verlegenheitslösungen dieser Art sind z.B.:

- ein schnell erfundenes und eingerichtetes Fach "Soziales Lernen" mit beliebigem Inhalt,
- die Einrichtung von parallelem Förderunterricht. In diesem Fall können die Schülerinnen und Schüler, die am RU teilnehmen, nicht gefördert werden,
- das Verteilen nicht versorgter Schülerinnen und Schüler auf andere Klassen,
- das zwangsläufige Verbleiben dieser Kinder im Klassenraum während des Religionsunterrichtes,
- das Aufbewahren dieser Schülerinnen und Schüler auf dem Flur.

Wir lehnen solche Verlegenheitslösungen ab und fordern eine grundsätzliche, für alle Schulen verbindliche Regelung.

Als ReligionslehrerInnen stellen wir fest, dass durch diese ungeklärte Situation das Fach Religion weiter an den Rand gedrängt wird.

Organisatorische Fragen treten in den Vordergrund und schieben Inhalte und Bedeutung des Faches Religion beiseite.

Auch ist es nicht Aufgabe der ReligionslehrerInnen an den einzelnen Schulen, für die Versorgung der nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu sorgen.

Wir sind außerdem der Meinung, dass die Schule auch den nicht christlich-konfessionell gebundenen Schülerinnen und Schülern ein Angebot zur ethischen Orientierung schuldig ist.

Wir fordern deshalb:

- die Einrichtung eines ordentlichen Lehrfaches (vergleichbar "Werte und Normen") für alle Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen,
- die entsprechende Zuweisung von Lehrerstunden für ein solches Fach,
- die Erstellung von Richtlinien für diesen Unterricht,
- einen entsprechenden Ausbildungsgang an Universitäten,
- Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Schüler, die bereit sind, das Fach zu unterrichten.

Filme für den Religionsunterricht (FWU)

Neuerscheinungen 2002 aus dem Fachbereich Religion:

Videokassetten:

● **Werde reich und glücklich**

Sogenannte Erfolgstrainer haben Konjunktur. Ihre Veranstaltungen sind nicht mehr auf kleine Seminare beschränkt, sondern finden inzwischen in großen Hallen vor mehreren tausend Menschen statt. Ihre Botschaft ist stets die gleiche: Jeder kann es schaffen, jeder kann reich und glücklich werden, Voraussetzung ist „positives Denken“. Die Dokumentation lässt Erfolgstrainer, ihre Kunden und Kritiker zu Wort kommen. Dabei wird deutlich, wie sehr die „Philosophie“ der Erfolgstrainer in ihrer „Selbsterlösungslehre“ sektenähnliche Strukturen und Gedanken verbindet. (Herausgabe und Auslieferung FWU in Zusammenarbeit mit KFW).

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 8, VHS 42 02733, 20 min

● **Martin Luther King: „I have a dream“**

Martin Luther King zählt zweifellos zu den bedeutendsten Vertretern des gewaltlosen Widerstands. Die Dokumentation entwirft ein Portrait dieses modernen „Propheten“ und berichtet anhand von Originalmaterial und Statements von einstigen Weggefährten über wesentliche Stationen seines Lebens. Durch aktuelle Bezüge, die die Dokumentation zur gegenwärtigen Situation der farbigen Bevölkerung in den Südstaaten der USA herstellt, wird auch deutlich, dass der Kampf der Bürgerrechtsbewegung gegen rassistische Diskriminierung zwar nicht vergeblich war, aber dennoch leider immer noch aktuell ist.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 7, VHS 42 02732, 20 min

● **Gentechnik (Arbeitstitel)**

Der unaufhaltsame Fortschritt in der Biomedizin stellt die Gesellschaft vor enorme ethische Herausforderungen. Vor allem die Fragen nach dem Beginn menschlichen Lebens, der Präimplantationsdiagnostik und der Stammzellenforschung machen die Kluft zwischen medizinischem Fortschritt, wirtschaftlichen Interessen und allgemeinen ethischen Normen deutlich. Die Dokumentation berichtet von dem bereits heute Machbaren und stellt die Frage nach dem Wert menschlichen Lebens. (Herausgabe und Auslieferung FWU in Zusammenarbeit mit Matthias-Film).

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 8, VHS 42 02759, 20 min

● **Liebe, Sex, und Glück**

Caroline (19), Elke (34), Frank (21) und Marie (16) haben eine ungewöhnliche Gemeinsamkeit – sie leben enthaltsam, wollen keinen Sex vor der Ehe. Die Dokumentation begleitet die beiden Frauen und das junge Paar in unterschiedlichen Alltagssituationen, bei der Arbeit, einer Tanzauffüh-

rung, in die Disco oder beim Besuch in der Familie. Facettenreich, sympathisch und unverkrampft erläutern die jungen Leute, warum sie auf Sex verzichten. Sowohl die Auswirkungen auf ihren Alltag und soziale Kontakte wie auch die Einstellungen und persönlichen Befindlichkeiten, die damit zusammenhängen, werden geschildert. (Herausgabe und Auslieferung FWU in Zusammenarbeit mit KFW).

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 7, VHS 42 02761, 17 min

● **Emo**

Eine Gruppe von Jungen streunt in einer öden Gegend am Rande eines Industriegebiets umher. Als sie eine Ratte aufscheuchen, kommt Bewegung in die Gruppe. Sie jagen die Ratte. Als einer der Jungs die Ratte schließlich entdeckt, passiert etwas Überraschendes. Er hält inne, als er das Nest mit der Ratte und ihren Jungen sieht. Die Jungs ziehen weiter – ins Schwimmbad. (Herausgabe und Auslieferung FWU in Zusammenarbeit mit KFW).

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 4, VHS 42 02762, 6 min

● **Endstation Paradies**

Die Ratten fristen ein trostloses Dasein auf der Mülldeponie. Als eine Ratte eine Postkarte entdeckt, die Bilder einer schöneren Welt zeigt, bricht die Rattenkolonie auf, um dieses Paradies zu suchen. Bald ist es zum Greifen nah, doch es liegt jenseits einer Autobahn ...

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 8, VHS 42 02763, 7 min

● **Martin Luther**

Nicht nur als Theologe, sondern auch als Mensch, der voller Kraft und Visionen für Erneuerung und Veränderung gekämpft hat, beeindruckt Martin Luther noch heute. Mit seinem Lebenswerk hat er die Kirche verändert und über seine Zeit hinaus Einfluss auf Politik und Literatur gehabt. In einer Neuproduktion werden die Grundzüge der theologischen Überzeugungen in Zusammenhang mit der persönlichen Ausstrahlung des Reformators vorgestellt. Der Film vermittelt damit Basisinformationen, die über das Persönlichkeitsbild transparenter und anschaulicher gemacht werden.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 5, VHS 42 02760, ca. 20 min

● **Eine neue Reformation: Wovon Luthers Erben träumen (Arbeitstitel)**

Was würde Martin Luther heute zur Kirche sagen? Wie ist heute eine lebendige Kirche und Gemeinde möglich? Und brauchen wir dazu eine neue Reformation? Diesen Fragen geht der Film in Gesprächen mit Bischöfen und Pfarrern nach und zeigt zugleich eine Gemeinde, in der neue Wege gegangen werden, um Menschen anzusprechen und in der

christlichen Gemeinschaft ein Zuhause zu geben.
FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 7, VHS 42 02796, 20 min

● **Welten des Glaubens: Pfingstbewegung**

Auch in der Karibik, wo die Mehrzahl der Menschen sich zum Christentum bekennt, wird Weihnachten mit Weihnachtsmännern in rotem Anzug und mit Pudelmützen, Geschenken und Weihnachtsbaum gefeiert. Da allerdings zu dieser Zeit die Inseln in voller Blüte stehen, ist alles sommerlich und viel bunter, als wir Europäer es gewohnt sind. In Bridgetown, der Hauptstadt der Insel Barbados gibt es unterschiedliche christliche Konfessionen, darunter die Anhänger der Pfingstbewegung, einer noch jungen aber schnell wachsenden Kirche, der weltweit bereits etwa 1/3 der Christen angehören.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 5, VHS 42 02671, 15 min

● **Welten des Glaubens: Pluralismus**

Am Beispiel England, das ursprünglich ein rein christliches Land war, wird religiöser Pluralismus mit seinen Schwierigkeiten und Chancen aufgezeigt. Ins frühere Kolonialland England sind mit den Einwanderern aus aller Welt beispielsweise auch der Islam, Hinduismus und Sikhismus ins Land gekommen. Jugendliche unterschiedlicher Religionszugehörigkeit erzählen von den Konflikten, betonen insgesamt aber die Chancen, die sich aus dieser Situation ergeben. Man kann viel über andere Menschen und ihre Hintergründe lernen und sie dann auch besser verstehen, merkt Murad, der 15-jährige Muslim an.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 5, VHS 42 02672, 15 min

● **Jesusgeschichten: Das erste Weihnachten (Arbeitstitel)**

In der ersten Folge der Reihe wird von der Geburt und Kindheit Jesu erzählt. Die Weihnachtsgeschichte wird dabei in adressatengerechter Form bei größtmöglicher Nähe zum biblischen Text umgesetzt.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 4, VHS 42 02738, 10 min

● **Jesusgeschichten: Jesus und die Wunder (Arbeitstitel)**

Der Bericht von der Brotvermehrung, der Stillung des Seesturms und der Seewandel stellen zentrale Wunderberichte des Neuen Testaments dar. In der filmischen Umsetzung wird deutlich, dass die Wunder nicht um ihrer selbst willen gewirkt werden.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 4, VHS 42 02735, 10 min

● **Jesusgeschichten: Der Gleichniserzähler (Arbeitstitel)**

Anhand zweier zentraler Gleichnisse des Neuen Testaments (dem „Gleichnis vom barmherzigen Samariter“ und dem „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ bzw. „von den zwei Söhnen“) wird Jesus als Gleichniserzähler vorgestellt.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 4, VHS 42 02737, 10 min

● **Jesusgeschichten: Jesus – Der Wunderheiler (Arbeitstitel)**

Die Heilung der Schwiegermutter des Petrus, eines Aussätzigen und der Tochter des Jairus zeichnen beispielhaft das Bild von Jesus als Wunderheiler.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 4, VHS 42 02736, 10 min

● **Jesusgeschichten: Das erste Ostern (Arbeitstitel)**

Im letzten Teil der Reihe steht der Bericht von den letzten Tagen Jesu in Jerusalem, seiner Kreuzigung, Tod und Auferstehung im Mittelpunkt. Die Berichte über die Erscheinungen des Auferstandenen bilden den Abschluss der „Jesusgeschichten“.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 4, VHS 42 02734, 10 min

● **Ein Gerechter**

Es soll ein entspannter Tag am Meer werden. Ein Mann macht es sich am Strand gemütlich. Gestört wird die Entspannung durch Käfer, die auf dem Rücken liegen. Einen nach dem anderen dreht der Mann wieder um, bis er eine Entdeckung macht...

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 8, VHS 42 02758, 4 min

DVD-Video:

● **Franziskus: Ein Heiliger geht zum Film**

Kaum ein Heiliger hat die Künstler über die Jahrhunderte so sehr fasziniert wie Franz von Assisi. So gibt es neben unzähligen Darstellungen des Heiligen auch einige Spielfilme, die versuchen, das Leben des Ordensgründers ins Bild zu setzen. Die DVD-Video ermöglicht es, neben einem dokumentarischen Zugang und zahlreichen Bildern, verschiedene Spielfilmsequenzen vergleichend gegenüberzustellen. So kann es gelingen, einen Überblick über das Leben des Heiligen zu gewinnen, aber auch die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Person wahrzunehmen. (Herausgabe und Auslieferung FWU in Zusammenarbeit mit KFW).

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 6, DVD-Video 46 02080

● **Islam**

Nicht nur in religiöser, auch in politischer Hinsicht stößt der Islam derzeit auf zunehmendes Interesse. Die didaktische DVD „Islam“ stellt Informationen über die Grundzüge der Religion des „Islam“ zusammen und ergänzt diese durch aktuelle Aspekte der gesellschaftspolitischen Situation von Muslimen in Deutschland. Lehrplanzentrale und aktuelle Filme werden durch ausführliche Arbeits- und Unterrichtsmaterialien ergänzt, die den interreligiösen Dialog anregen können.

FWU – Schule und Unterricht, ab Schuljahr 5, DVD-Video 46 02070

Petra Müller – Institut für Film in Wissenschaft und Unterricht (FWU), München

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Kinderschutzbund:

Persönlichkeitsbildung fördern

Hannover (epd). Der Deutsche Kinderschutzbund hat als Antwort auf den Amoklauf in Erfurt eine stärkere Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen an Schulen gefordert. Die Trennung zwischen Bildung und Erziehung, Schule und Jugendhilfe müsse überwunden werden, erklärte die Organisation am Wochenende in Hannover. Gerade in einer komplexer werdenden Welt benötigen Eltern durch die Schule bei der Erziehung Unterstützung. Dazu seien an den Schulen auch mehr Lehrer nötig.

Der Kinderschutzbund sprach sich zudem für eine Bildungs- und Schullaufbahnberatung aus. Damit könnten Schüler und Eltern Alternativen erarbeiten, gerade wenn ein angestrebtes Bildungsziel nicht erreicht werden kann. Nach Angaben des Verbandes unter Berufung auf die internationale PISA-Schulstudie müssen in Deutschland ein Drittel aller Schüler jährlich eine Klasse wiederholen oder eine höhere Schule wieder verlassen. (epd Niedersachsen-Bremen/b1060/06.05.02)

Jungen prügeln, Mädchen mobben

Loccum (epd). Wenn Schülerinnen Gewalt ausüben, geschieht das eher subtil, hat Hauptschullektor Jörg Petersen aus Freiburg (Elbe) beobachtet. Während Jungen prügeln, mobben Mädchen mit Blicken und Gesten. Sie lassen Briefe durch die Bankreihen gehen, über dessen Inhalt die Opfer "das Schlimmste befürchten". Die Lehrer erkennen diese psychische Gewalt erst sehr spät: "Dann ist das Opfer schon am Boden."

Petersen ist einer der rund 140 Haupt- und Realschullektoren aus Niedersachsen, die am Donnerstag und Freitag in Loccum bei einer Konferenz des Religionspädagogischen Instituts über das Thema "Schülergewalt als Schulproblem" diskutierten. Oft gehe das Mobbing von einem einzigen Mädchen aus, sagt Petersen: "Sie zieht dem Opfer die Freundinnen ab, bis es völlig isoliert ist."

Ein Mädchen aus Petersens Schule wurde gemobbt, weil die Mitschülerinnen auf ihren Freund eifersüchtig waren. "Sie bekamen ein Nacktphoto von ihr in die Hände und haben sie damit erpresst", sagt Petersen. Die Mädchen forderten von dem Opfer, den Jungen zu verlassen.

"Mobbende Mädchen zeigen sich viel uneinsichtiger als Jungs", fügt Petersen hinzu. Auf den Hinweis des Lehrers, das Opfer sei suizidgefährdet, antworteten sie nur: "Von mir aus kann sie weiterleben." Oft hätten die Opfer nur noch die Möglichkeit, die Schule zu wechseln.

Auch die hannoversche Landesbischofin Margot Käßmann äußert sich besorgt über die Gewalt unter Mädchen. "Es gibt einen Psychodruck, der gewalttätig ist, aber kaum aufzudecken", sagt Käßmann, die selbst Mutter von vier Töchtern ist.

Eine wissenschaftliche Studie belegt die Erfahrungen. Nach der so genannten Hessenstudie prügeln sich Jungs dreimal häufiger als Mädchen. 47 Prozent der Jungs von den befragten 3.540 Schülern haben angegeben, sich alle paar Monate zu schlagen. Bei den Mädchen waren es nur 15 Prozent. "In psychischer und verbaler Gewalt wie Hänseleien stehen die Mädchen den Jungen dagegen kaum nach", sagt Professorin Ulrike Popp aus Dortmund.

Nach der "Hessenstudie" üben 51 Prozent aller befragten Mädchen psychische Gewalt aus. Jungen sind zu 61 Prozent an Hänseleien beteiligt. "In anderen Studien überflügeln die Mädchen die Jungs sogar", fügt Popp hinzu. Nach Forschungen aus Norwegen übertreffen die Mädchen die Jungs an hinterlistigen Schikanen. "Typische Opfer tragen Zahnschmerzen, haben eine andere Haartracht oder körperliche Behinderungen."

Die "Hessenstudie" zeigt, dass das wirkliche Problem an Schulen nicht die körperliche, sondern die psychische Gewalt ist. "Es ist falsch und nicht hilfreich, die extreme Tat von Erfurt als Maßstab für Schülergewalt zu nehmen", betont Popp. Lehrer könnten Gewalt vorbeugen, indem sie ihre Schüler ernst nehmen und sie akzeptieren: "Ganz wichtig ist, dass Lehrer ein Klima des Vertrauens schaffen." (epd Niedersachsen-Bremen/b1202/24.05.02)

„Sehnsucht schmerzt“ – Lebenshilfe per SMS

Walsrode (epd). „Streit und Krach zu Hause. Beziehungsstress. Schulprobleme“ – das Papphandy nennt Probleme von Jugendlichen, und es verrät, wer helfen kann. Die Lebensberatung des evangelischen Kirchenkreises Walsrode versucht auf ungewöhnlichem Weg, Jugendliche zu erreichen. Sie können per Mobiltelefon Kurzmitteilungen an die Berater schicken. Das Papphandy liegt in Schulen und Kirchengemeinden aus und wirbt für den Rat per SMS.

Die Beliebtheit von SMS bei Jugendlichen sei der Grund dafür, sie zu nutzen, sagt der Leiter der Lebensberatung Hartmut Schäfer-Erhardt. Das Modell ist in Deutschland noch neu, wie der Diplom-Psychologe auf einer Tagung erfahren hat. Zwar erreichte die Walsroder Lebensberatung im vergangenen Jahr 373 Kinder und Jugendliche. Doch die meisten kamen mit ihren Eltern, die sich trennen wollten. 46 waren ohne Begleitung, nur 13 suchten aus eigener Initiative Hilfe.

Das im Herbst vergangenen Jahres gestartete SMS-Projekt zeige dagegen bereits Resonanz, so Schäfer-Erhardt. Auch Termine würden auf diesem Weg vereinbart. Nach einer Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest aus dem Herbst 2001 haben 74 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen ein eigenes Mobiltelefon. Jugendliche verschicken und empfangen im Schnitt sechs SMS pro Tag,

zitiert Schäfer-Erhardt eine andere Untersuchung.

Wie die mittlerweile zahlreichen Angebote für Beratung und Therapie in Internet bieten SMS den Schutz der Anonymität. „Ich bin 13 Jahre alt“, hat jemand an die Lebensberatung geschrieben und um Hilfe gebeten. Ob das ein Junge oder ein Mädchen war, weiß Schäfer-Erhardt nicht.

Das Handy als Helfer stellt neue Anforderungen. Die Technik gibt es vor: Tipps der Berater können wie die Schilderungen der Probleme nur 160 Zeichen betragen. Dennoch klingt manche SMS intensiv wie zum Beispiel: „Ich wünsche mir Zärtlichkeiten, in den Arm nehmen, Küssen usw. Ich habe versucht, mich abzulenken; jetzt bin ich nur noch auf meinem Zimmer und heule“.

Der Psychologe und seine Kollegen überlegen oft länger, um mit ihren wenigen Zeilen etwa zu antworten: „Sehnsucht schmerzt, Tränen können erleichtern!/? Hilfeangebot: Komm heute, 17.30 Uhr in die LB!“ Wie eine SMS gut formuliert wird, haben sie auch von Konfirmanden gelernt, die für einige Tage ihre „Beratungsassistenten“ waren. Die Probleme Gleichaltriger waren ihnen ebenso vertraut wie das Medium SMS. „Das waren ideale Helfer“, sagt Schäfer-Erhardt.

Meist beschränken sich die Lebensberater auf eine Antwort für jede SMS. Einen Dialog, bei dem Nachrichten hin und hergeschickt werden, gibt es selten. Die Antwort „kann Entlastung bringen, aber mehr nicht“, erklärt der Psychologe. Vor allem gehe es darum, mit Jugendlichen in Kontakt zu kommen, „die sonst verloren gehen und niemandem zum Reden haben“. Trotz neuer Kommunikationsmittel nehme ihre Zahl zu. (epd Niedersachsen-Bremen/b1206/12.06.02)

EKD: Kopftuch-Urteil wirft grundsätzliche Fragen auf

Frankfurt a.M./Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) befürchtet nach dem Kopftuch-Urteil des Bundesverwaltungsgerichts eine Einschränkung der persönlichen Religionsfreiheit von Lehrern an staatlichen Schulen. „Die Rechtsprechung darf nicht zu einer schleichenden Laizisierung an den Schulen führen“, sagte EKD-Sprecher Thomas Krüger am Freitag in Hannover dem epd. Nach der Entscheidung des Gerichts dürfen muslimische Lehrerinnen im Unterricht kein Kopftuch tragen.

EKD-Sprecher Krüger erklärte, auch wenn die Entscheidung im vorliegenden Einzelfall nachvollziehbar sei, werfe das Urteil grundsätzliche Fragen zur Religionsausübung auf. Es würde der Werteordnung des Grundgesetzes widersprechen, wenn die persönliche Religionsfreiheit von Lehrern unter Berufung auf die Neutralitätspflicht des Staates verdrängt werde, so Krüger. Vor einer abschließenden Bewertung müsse aber die schriftliche Urteilsbegründung abgewartet werden.

Das Bundesverwaltungsgericht, das über eine Klage der aus Afghanistan stammenden Grundschullehrerin Fereshta Ludin zu entscheiden hatte, hatte seine Entscheidung am Vortag mit der Neutralitätspflicht des Staates begründet. Schüler hätten ein Recht darauf, vom Staat nicht dem Einfluss einer fremden Religion ausgesetzt zu werden. Das Kopftuch sei aber ein deutlich wahrnehmbares religiöses Symbol, so die Richter in ihrer mündlichen Urteilsbegründung.

Deutliche Kritik an dem Urteil übte Susanne Lipka, Referentin für interkulturelle Frauenarbeit bei der Evangelischen Frauenarbeit in Deutschland. „Das Problem des Islamismus kann nicht durch Kleidervorschriften gelöst werden“, sagte Lipka in Frankfurt dem epd. Zwar dürfe es an Schulen keine islamistische Missionierung geben, die Auseinandersetzung müsse aber inhaltlich geführt werden.

Wenn man muslimischen Lehrerinnen verbiete, ein Kopftuch zu tragen, dann dürften christliche Lehrer auch keine Kreuze tragen, was nicht sein könne, sagte Lipka. Sie verwies darauf, dass es in den evangelischen Frauenverbänden eine kontroverse Diskussion über das Thema gebe.

Zuvor hatte bereits der Zentralrat der Muslime das Urteil als faktisches Berufsverbot für muslimische Frauen, die ein Kopftuch tragen, bezeichnet. Die Gerichtsentscheidung sei eine indirekte Diskriminierung von Menschen, die nach ihrer Glaubensüberzeugung leben wollten. Nach Auffassung des Zentralrats beweisen Erfahrungen mit Kopftuch tragenden Lehrerinnen in anderen Bundesländern, dass die Sorgen der Richter unbegründet seien. (epd Niedersachsen-Bremen/b1562/05.07.02)

Niedersachsen erprobt islamischen Religionsunterricht

Hannover (epd). Das Land Niedersachsen will in einem befristeten Schulversuch islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache erproben. Dazu sollen Repräsentanten der maßgeblichen Glaubensrichtungen der Muslime zu einem „Runden Tisch“ eingeladen werden, erklärte Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper (SPD) am Dienstag in Hannover. Das Islam-Archiv-Deutschland in Soest, die CDU und die evangelische Landeskirche begrüßten den Vorstoß.

Mit dem „Runden Tisch“ will die Ministerin einen zentralen muslimischen Ansprechpartner finden, der einen Glaubenskonsens der Muslime formulieren kann. Für den Unterricht sollen die Schulbehörden muslimische Lehrer auswählen und fortbilden, die bisher muttersprachlichen Unterricht erteilen. Nach dem neuen niedersächsischen Schulgesetz müssen muslimische Schüler ab der fünften Klasse vom 1. August 2003 an am Fach „Werte und Normen“ teilnehmen, solange es noch keinen Religionsunterricht für sie gibt.

Der Leiter des Zentralinstituts Islam-Archiv-Deutschland in Soest, Muhammad Salim Abdullah, befürwortete die niedersächsische Initiative. „Islamischer Religionsunterricht ist notwendig, denn junge Muslime, die in

Deutschland bleiben wollen, müssen wissen, woher sie kommen, wer sie sind und wohin sie gehen“, sagte er dem epd. Niedersachsen sei eines der ersten Bundesländer, das einen solchen Vorstoß wage.

Am weitesten sei Berlin, wo bereits an etwa 50 Schulen islamischer Religionsunterricht erteilt werde, allerdings nicht vom Staat, sondern organisiert von einem islamischen Verein. Versuche in Nordrhein-Westfalen liefen auf eine Art neutrale Islamkunde ohne direkte Beteiligung muslimischer Organisationen hinaus, die er ablehne, sagte Abdullah. Im Trägerkreis des Islam-Archivs sind unter anderem Vertreter aus Politik, Gewerkschaften, Universitäten und Kirchen zusammengeschlossen.

Die CDU-Fraktion im niedersächsischen Landtag begrüßte den islamischen Religionsunterricht. Er sei ein „wichtiger Integrationsfaktor“ für die in Deutschland lebenden Muslime, erklärte ihr Ausländerbeauftragter Hans-Christian Biallas. Die CDU werde den Versuch kritisch begleiten.

Auch die hannoversche Landeskirche äußerte Zustimmung. Die Einführung des Unterrichtes sei zwar allein Sache der Muslime, die Kirche sei aber jederzeit zum Dialog bereit, sagte die evangelische Oberkirchenrätin Kerstin Gäfgen-Track dem epd. (epd Niedersachsen-Bremen/b1661/23.07.02)

Vorwürfe an Niedersachsens Justiz wegen Kirchenasyl

Bonn/Hildesheim (epd). Die Ökumenische Bundesarbeitsgemeinschaft „Asyl in der Kirche“ hat die niedersächsische Justiz wegen ihres Strafverfahrens gegen zwei Pastoren aus Hildesheim kritisiert. Deren Gemeinde gewährt einer kurdischen Familie Kirchenasyl. Das Verfahren sei ein „Affront gegen die Kirchen“ und ihre Flüchtlingshilfe, sagte Vorsitzender Wolf-Dieter Just am Montag in Bonn. Es kriminalisiere das Kirchenasyl und verletze die Glaubens- und Gewissensfreiheit. Die beiden evangelischen Pastoren Gerjet Harms und Philipp Meyer müssen sich am 31. Juli vor dem Amtsgericht Hildesheim wegen Beihilfe zum illegalen Aufenthalt von Ausländern verantworten. Die niedersächsische Justiz stelle die Pastoren auf eine Stufe mit kriminellen Schleppern, indem sie Anklage nach Paragraph 92a des Ausländergesetzes erhebe, sagte Just. Sie sei „völlig unsensibel“ für die Konflikte zwischen Gewissen und Recht, in denen sich Kirchenasyl gewährende Gemeinden befänden.

Die Staatsanwaltschaft Hildesheim hatte erklärt, sie sei aufgrund der Gesetze verpflichtet, die Strafverfolgung zu betreiben. Andernfalls setze sie sich dem Vorwurf der Strafvereitelung im Amt aus. „Humanitäre Gründe sind bei der Strafzumessung zu berücksichtigen, berühren den Tatbestand aber nicht“, sagte Sprecher Bernd Seemann dem epd.

Nach Fällen in Braunschweig und Papenburg klage die niedersächsische Justiz in Hildesheim zum dritten Mal evangelische oder katholische Pfarrer wegen Kirchenasyls an, er-

klärte die Arbeitsgemeinschaft. Diese Häufung sei „ein bundesweit einmaliger Vorgang“. Hinzu kämen Ermittlungsverfahren in Gifhorn und Goslar, die nach der Zahlung von Bußgeldern eingestellt wurden.

In anderen Bundesländern seien Verfahren nach kurzer Zeit wieder eingestellt worden. In hunderten von Fällen sei keine Anklage erhoben worden. In der politischen und rechtswissenschaftlichen Diskussion setze sich die Überzeugung durch, dass das Gewähren von Kirchenasyl für „Gewissenstäter“ straffrei bleiben müsse, argumentiert der Vorsitzende. Das Gesetz müsse entsprechend geändert werden. (epd Niedersachsen-Bremen/b1680/29.07.02)

Pastoren müssen sich vor Gericht verantworten

Hildesheim (epd). Zwei evangelische Pastoren aus Hildesheim müssen sich am Mittwoch vor dem Amtsgericht Hildesheim wegen eines Kirchenasyls verantworten. Die Anklage lautet auf Beihilfe zum illegalen Aufenthalt von Ausländern nach Paragraph 92a des Ausländergesetzes. Die Verhandlung beginnt nach Angaben des Landgerichts Hildesheim um 8.30 Uhr. Die Gemeinde der Pastoren Gerjet Harms und Philipp Meyer beherbergt einen abgelehnten kurdischen Asylbewerber und seine Familie.

Die hannoversche Landeskirche stehe Gemeinden, die Kirchenasyl gewähren, ideell und beratend zur Seite, sagte die evangelische Oberkirchenrätin Heidrun Böttger dem epd. Dazu gehörten auch Gespräche mit Behörden auf höherer Ebene. Die Landeskirche könne den Gemeinden die Verantwortung aber nicht abnehmen, Prozesse nicht selbst führen und auch nicht für die finanziellen Folgen einstehen. Ihre Haltung zum Kirchenasyl sei neutral: „Wir raten den Gemeinden nicht zu, aber auch nicht ab“, sagte Böttger. (epd Niedersachsen-Bremen/b1689/30.07.02)

Internationales Festival – Theater und Religion - in Hannover

Vom 20. Bis 28. Sept. 2002 findet zum 3. Mal das Festival SCENA in Hannover statt. Theatergruppen und Tanzensembles aus Afrika, Argentinien, Indien, Litauen, Türkei, Ungarn und Deutschland werden ihre Produktionen in der Marktkirche, Kreuzkirche und Markuskirche und auf Plätzen in der Innenstadt zeigen.

SCENA will zeigen, welche Rolle auch spirituelle und religiöse Dimensionen im internationalen Theater der Gegenwart spielen. SCENA versucht damit einen kulturellen Brückenschlag und einen Dialog der Religionen mittels der darstellenden Künste.

Das Festival schließt mit einem internationalen Symposium über das Thema „Spiel – Ritual – Darstellung“ mit Vertretern aus Theater und -wissenschaft, aus Theologie, Religionswissenschaft und Ethnologie.

Informationen über: Zentrum für Medien Kunst Kultur im Amt für Gemeindedienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers Tel.: 0511-1241-594

Internet: www.afg-hannover.de/ZMKK

Zum Berufsbezug des BRU

Anmerkungen zum Artikel von Prof. Grundmann
im *Loccumer Pelikan* 1/2002

Nachdem in den letzten Jahren lange über die Existenzberechtigung des Faches Religion an Berufsschulen gestritten wurde, mit positivem Ausgang für das Fach, geht es zur Zeit um die Inhalte dieses Faches. "Berufsbezug" heißt das Stichwort, das zu einigen, teils heftigen Kontroversen führt.

In einem Artikel des "Loccumer Pelikan" attackiert der Hamburger Germanistikprofessor Hilmar Grundmann massiv den Berufsbezug des Religionsunterrichts an den Berufsschulen (BRU). Seine Kritik am Berufsbezug kulminiert in dem Satz: "Ein Unterricht, der nicht vom Berufsschüler, sondern nur vom Berufsbezug ausgeht, führt nicht zur Entfaltung, sondern zur Verkümmern der Persönlichkeit des Berufsschülers".

Sollten wir also im BRU den Berufsbezug meiden wie der Teufel das Weihwasser? Was ist eigentlich genau mit "Berufsbezug" gemeint? Grundmann klärt den Begriff nicht, zum Beispiel wäre wichtig, zwischen weitem und engem Berufsbezug, zwischen Bezügen zum Beruf an sich und zum konkreten Ausbildungsberuf zu unterscheiden, wobei letztere im BRU sicherlich oft nur schwer herstellbar sind.

Zunächst ist Grundmann darin zuzustimmen, dass eine berufliche Ausbildung, die sich nur "auf die Vermittlung von eng geschnittenem Fachwissen und Fachkönnen reduziert" defizitär ist, "es kommen Beschäftigte heraus, die höchstens mitmachen, nicht aber solche, die mitdenken und handlungsfähig sind". Allerdings ist schon hier anzumerken, dass Mitdenken und Handlungsfähigkeit Persönlichkeitsmerkmale sind, die nicht nur durch gute oder schlechte Ausbildung entstehen bzw. verhindert werden.

Überhaupt scheint es mir angemessen, dem Beitrag der Berufsschule für die Persönlichkeit der Berufsschüler einen realistischeren Anteil zuzuweisen. Kann ein schlechter Berufsschulunterricht wirklich zur "Verkümmern der Persönlichkeit des Schülers" führen? Mir ist nicht bekannt, wieviele Persönlichkeiten von Berufsschülern Grundmann kennt, ich begegne als BRU-Lehrer Jahr für Jahr mindestens 500, niemand davon hat den Eindruck gemacht, dass er durch einen BRU, der durchaus auch berufsbezogene Themen beinhaltet, in seiner Persönlichkeit verkümmert wäre. Ich frage mich überdies, wie man das empirisch belegen könnte.

Gäbe es nur noch berufsbezogene Inhalte, wäre dies zweifellos eine didaktische Einengung des BRU, soweit ist Grundmann zuzustimmen. Das Leben des Auszubildenden umfasst nicht nur den Beruf.

Wieso aber schließen sich für Grundmann eigentlich Berufsbezug und Lebensbezug als Maßstab für die Inhalte des BRU gegenseitig aus? Kann es nur das eine geben, ohne das andere? Kann ein berufsbezogener Unterricht per definitionem nicht lebensbezogen sein? Grundmann versucht diese These mit einem Beispiel aus dem Deutschunterricht zu belegen, übrigens ohne die Frage zu klären, ob man ohne Weiteres vom Deutsch- auf den Religionsunterricht schließen kann. Er schreibt, dass sich in der Ausbildung zum Verkäufer bzw. zur Verkäuferin "der Unterricht in Kommunikation auf die Förderung der Verkaufsgesprächsfähigkeit zu beschränken hat". Die Beschränkung auf das Einüben in die Technik der Verkaufsgesprächsfähigkeit habe zur Folge, dass die Kommunikationsfähigkeit insgesamt zurückgebildet werde.

Ich halte dieses Beispiel für wenig überzeugend. Auch hier: wie will man empirisch einen Rückgang der Kommunikationsfähigkeit belegen? Auch hier: die Berufsschüler, die in den Unterricht kommen, sind schon, natürlich in unterschiedlicher Weise, kommunikationsfähig. Zugestanden sei, dass diese Fähigkeit möglicherweise durch das Einüben von Verkaufsgesprächen nicht gestärkt wird. Wird dann damit aber das Ziel des Unterrichtes der Berufsschule automatisch verfehlt?

Wer bestimmt eigentlich die Ziele dieses Unterrichts? Grundmann schreibt, dass es "für die Auswahl der Inhalte und Gegenstände des Unterrichts nur eine einzige Instanz geben kann – und das ist der Berufsschüler und nichts anderes." Wer aber artikuliert die Interessen dieser Instanz? Die Schüler selbst, die Lehrer? Wenn es die Lehrer tun sollten, dann aber nicht auf Grundlage von Lehrplänen, denn diese sind, nach Grundmann "für die Auswahl der Inhalte und Methoden im Unterricht die fragwürdigste Instanz", weil diese, beispielsweise in NRW, "nur solche Inhalte und Gegenstände zu(lassen), die einen deutlichen Berufsbezug haben", einen Unterricht meinen, "der sich ganz den Interessen und Forderungen der Abnehmer, also der Betriebe unterwirft". Meines Erachtens eine abenteuerliche Behauptung und zudem schlicht falsch, dazu weiter unten.

Wenn man die Lehrpläne nicht verwenden darf, dann bleibt wohl noch die Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Instanz übrig. Doch von welcher geht Grundmann aus? Für den BRU kann das doch nur Theologie und Religionspädagogik sein, auf dieser Grundlage argumentiert Grundmann nicht, er be-

ruft sich hauptsächlich auf den Soziologen Ulrich Beck.

Als BRU-Lehrer halte ich es für abwegig, mich auf Beck zu berufen und die Lehrpläne abzulehnen, die im Übrigen auch nicht so "abnehmerorientiert" sind, wie Grundmann es suggeriert.

Am Rande sei bemerkt, dass Grundmann nicht erkennen lässt, wo für ihn der Unterschied zwischen Ethik- und Religionsunterricht liegt. Er scheint den Religionsunterricht sehr eingeschränkt als wertereziehenden Unterricht zu verstehen, was der Realität des BRU nicht gerecht werden würde.

Es scheint mir religionspädagogischer Konsens zu sein, dass der BRU von den Schülern her zu denken hat und damit die persönliche und soziale Handlungskompetenz im Blick hat, aber immer auch im Kontext des Berufs und im Bewusstsein der beruflichen Handlungsfelder des jeweiligen Ausbildungsberufes.

Grundmann erwähnt mit keinem Wort, worin sich denn seiner Meinung nach der BRU vom Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen unterscheidet. Gäbe es keine Unterschiede, so würde das der Situation der Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen nicht gerecht, die in ganz anderen, neuen Lebenszusammenhängen stehen als die Schülerinnen und Schüler der anderen Schulformen. Außerdem wäre dann die Argumentation der Gegner des BRU, dass es unnötig sei, ein Fach zu unterrichten, das in gleicher Weise schon zehn bis 13 Jahre an der vorhergehenden Schule erteilt worden sei, nur noch wenig entgegengesetzt.

Noch ein Wort zu den Interessen der Ausbildungsbetriebe. Natürlich besteht die Gefahr, dass ein möglichst enger Berufsbezug der Bildungsangebote den Schulen als Mittel zur Legitimation gegenüber den "dualen Partnern" dient. Aber ist darum der Berufsbezug gänzlich zu meiden? Haben die Betriebe kein Recht, an der Diskussion um die Inhalte auch des BRU beteiligt zu werden? Sollten wir, als Lehrende dieses Faches, die dualen Partner nicht gerade zu einer solchen Diskussion einladen, um ihr Interesse an diesem Fach zu schärfen? Sind die Betriebe wirklich so einseitig an der Ausbildung orientiert, wie Grundmann anzunehmen scheint?

"Der Religionsunterricht ist auf die Berufsausbildung und den gewählten Beruf bezogen und berücksichtigt die ständig sich verändernde Lebenssituation der Auszubildenden. ... Auch aus Fragestellungen, die das Leben der Auszubildenden bestimmen, ergeben sich konkrete Inhalte und Themen des

Religionsunterrichts." (Aus der gemeinsamen Erklärung der Handwerkskammern und der ev. Landeskirchen in NRW.)

Nun zur Behauptung Grundmanns, dass der Lehrplan in NRW sich ganz den Interessen der Betriebe unterwerfen würde.

Grundlage des evangelischen BRU's sind die Richtlinien des Faches, die seit Februar 98 zur Erprobung eingeführt sind. Zentraler Punkt in ihnen ist der Diskurs von Qualifikation, Situation und Thema, aus dem sich die Vereinbarung über Unterrichtsvorhaben ergibt. In seiner augenblicklichen Fassung kennt dieser Lehrplan das Wort "Berufsbezug" nicht! Deshalb wird zur Zeit an einer Ergänzung des Lehrplans gearbeitet, die sich anlehnt an §6 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskollegs. Der Religionsunterricht im berufsübergreifenden Lernbereich ergänzt die "berufliche Qualifizierung" und trägt "darüber hinaus zur allgemeinen Kompetenzentwicklung bei", indem er "zentrale gesellschaftliche, kulturelle, ethische und religiöse Fragen in die Ausbildung einbezieht".

Der in den Richtlinien verwendete Begriff der umfassenden Handlungskompetenz, der den Berufsbezug als wesentlichen Bestandteil in sich aufgenommen hat, scheint mir für die Diskussion um die Inhalte des BRU viel besser geeignet als die doch sehr vereinfachende Gegenüberstellung Grund-

manns von Berufsbezug und Lebensbezug. "Es geht also dem BRU um umfassende Handlungskompetenz in beruflichen und außerberuflichen Situationen. Dabei ist es durchaus wünschenswert, möglichst viele Kompetenzen an den beruflichen Handlungsfeldern zu orientieren und auf den Beruf bezogene Lernfelder zu finden. Konkrete Arbeits-, Ausbildungs- und Berufssituationen haben also Priorität auch für den BRU. Das bedeutet: Das Fach Religion wird sich nicht mehr isoliert legitimieren und durchführen lassen" (Dietrich Horstmann, BRU Heft 30, S.39ff.).

Vielleicht werden in zehn Jahren andere inhaltliche Schwerpunkte im BRU gesetzt. Wir diskutieren hier nicht über unumstößliche Wahrheiten. Jetzt wird von vielen Seiten der Berufsbezug gefordert. Mir scheint diese Akzentverschiebung des bisherigen BRU, mehr ist es ja nicht, es wird ja kein völlig anderes Fach mit völlig anderen Inhalten, sowohl politisch und gesellschaftlich gefordert als auch inhaltlich sinnvoll.

Oder sollen wir die hehren Ziele des humanistischen Bildungsideals mit in das Grab des BRU nehmen und seine vielleicht längst verblichene Schönheit beweinen?

Thomas Gießen

(Vorsitzender des VRB – Verbandes für Religionslehrerinnen und –lehrer an Berufskollegs in Westfalen)

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Thema der Ausstellung
von Mai bis September
(einschließlich)

**„Wasser –
eine Gabe Gottes
an alle
Menschen“**

Das aktuelle Thema
von Oktober bis Januar
(einschließlich)

**“Rund
um die
Bibel”**

erarbeitet von
Ursula Harfst,
Ingrid Illig,
Lena Kuhl,
Christine Labusch,
Bettina Stangier,
Helga Steffens

Möglichkeiten der
Besichtigung nach
Rücksprache mit
Frau Rietig
tgl. von 8.00 bis 12.00 Uhr

“Freude an der Religion wecken”

**Tagung für ev. Religionslehrerinnen
und Religionslehrer
in den ersten Berufsjahren**

6.-8. September 2002 im Kloster Loccum

Zu dieser Tagung lädt das RPI alle Ev. Religionslehrerinnen und
Religionslehrer ein, die ihre Berufstätigkeit in den vergangenen
drei Jahren begonnen haben.

In der besonderen Atmosphäre des Zisterzienserklosters in Loccum
wollen wir

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

Auf Anforderung schicken wir Ihnen gerne
des Programm dieser Tagung zu.

Anmeldungen erbitten wir bis zum 26. August 2002 an das RPI Loccum,
Uhlhornweg 10, 31547 Loccum.

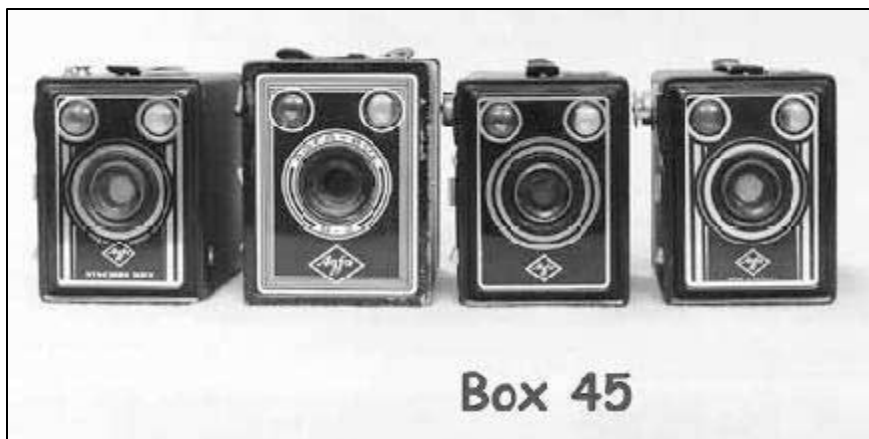
Die Kosten für Unterkunft und Verpflegung trägt das RPI.

Ein-Bildungs-Kapitel

Fotografie – Malerei – Bildung – Protestantismus

Ein Essay für Michael Künne zu seiner Verabschiedung

Box 45



Mit dieser kleinen schwarzen "Box", die ich Ihnen zur Veranschaulichung mitgebracht habe, und die inzwischen im Keller meines Hauses leichte Rostspuren angesetzt hat, habe ich selbst meine ersten Versuche mit Bildern gemacht. Bekommen habe ich sie von meinem Großvater, der sich seinerzeit einen neuen Fotoapparat zugelegt hatte. Dieses immer noch funktionstüchtige Modell ist eine Fotobox für Filme im 6x9 Format und wird als Box 45 bezeichnet, welche von der Firma Agfa 1939 bis 1942 gebaut wurde. Alle Wände, mit Ausnahme der Zierfront, sind mit dem Kunststoff Robusit überzogen. Auf der Frontplatte befinden sich schmale Chromlinien, um die Sucher und das Objektivschutzglas Chromringe. Der Haltegriff läuft mittig auf dem Boxoberteil. Der Auslöser lässt sich nur nach unten betätigen, der Verschluss kann auf Z und M eingestellt werden. Die Box besitzt eine Blendenverstellung, einen eingebauten Gelbfilter, zwei Stativgewinde, einen Drahtauslöseranschluss und eine federnde Filmdruckplatte, was für die Filmplanlage wichtig ist.¹

Was hat ein Fotoapparat (konkret diese Foto-Box 45) mit dem Thema "Bildung" zu tun und wie könnte er mit einem evan-

gelischen Dozenten an einem religionspädagogischen Institut in Verbindung gebracht werden? Ist die Verknüpfung von Bild mit Bildung und Protestantismus zufällig oder gibt es eine plausible Logik in der Kombination von Fotografie, Malerei, Bildung und Protestantismus?

Zur Beantwortung dieser Fragen möchte ich einige Indizien sammeln, Evidentes und sicher auch Überraschendes.

Indiz I: Die Schulprämie

Mein erstes Indiz: Es gibt nicht nur die hier von mir gezeigte Version der Agfa-Box. In der langen Reihe der zwischen 1930 und 1958 produzierten Agfa-Boxen² gibt es eine, die eine etwas überraschende Bezeichnung trägt, nämlich: **Agfa – Schulprämie**. In einem Internetarchiv über alte Boxkameras wird diese Kamera so beschrieben: Sie besitzt

eine blaue Verkleidung, eine blaue Vorder- und Rückwand und die Prägung "Schulprämie" im Lederhandgriff. Sie wurde 1932 hergestellt und den Leitern der damaligen Mittelschulen (dem Äquivalent heutiger Realschulen) zur Verfügung gestellt. Die Boxen sollten jeweils an die beiden besten Schüler der oberen Klassen verschenkt werden.³ Mit anderen Worten: Die erfolgreiche Aneignung von Bildung wurde mit einem Apparat zur Herstellung von Bildern belohnt. Dadurch ist nicht nur der genuine und ja auch sprachlich ableitbare Zusammenhang von Bild und Bildung bewahrt,⁴ sondern es werden auch einige der theoretischen Implikationen der Fotografie berührt, welche die Kulturwissenschaftler bis in die Gegenwart beschäftigt haben. Jedenfalls können wir festhalten, dass schon vor 70 Jahren in einem zeichenhaften Akt die Bedeutung der Fotografie für die Bildung hervorgehoben wurde.

Indiz II: Die Konfession der Fotografie

Mein zweites Indiz bezieht sich auf die Konfessionalität dieses Apparates, den wir gerade betrachten.⁵ Konfessionenpolitisch sind Fotoapparate entgegen allen spontanen Vermutungen keineswegs neutral, wie ja auch andere Gegenstände unseres Alltags eine konfessionsspezifische Note haben.⁶ Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts hat sich der Religionssoziologe GERHARD SCHMIDTCHEN mit den kulturellen Differenzen der



Konfessionen in der BRD auseinander-gesetzt.⁷ Schon damals zeichnete sich eine weitgehende Entdifferenzierung der konfessionellen Kulturen ab. Aber es gab – neben anderen und theologisch sicher gewichtigeren – einen höchst interessanten Differenzpunkt, und das war, Sie werden es schon ahnen, der Besitz von Fotoapparaten. Signifikant waren Fotoapparate zwischen Protestanten und Katholiken ungleich verteilt. Protestan-ten haben offensichtlich eine besondere Affinität zu diesem Gerät.

Indiz III: Das Bild des Protestantismus und seine Realität

Für mein drittes Indiz wende ich mich der bildenden Kunst zu, die ja für MICHAEL KÜNNE ebenfalls wichtig ist. Der Kirche des Wortes wird ein gebrochenes Verhältnis zum Bild nachgesagt. Nun haben es Stereotypen so an sich, dass sie zumeist unbefragt kolportiert werden und kaum jemand sich der Mühe unterzieht, sie auf ihren Sachgehalt zu untersuchen. Kaum ein Urteil hält sich so penetrant in der Geschichte des Protestantismus wie das seiner Sinnen- und Kunstfeindlichkeit. So laufen die Protestanten angesichts der Bilderfrage mit einem schon fast pathologisch zu nen-nenden schlechten Gewissen herum.

Kunstinteresse der Bevölkerung der BRD untersucht und dabei auch die Konfessionszugehörigkeit erhoben. Da-bei stellte sich heraus, dass sich immer-hin 47 % der Protestanten und nur 37 % der Katholiken für bildende Kunst inter-essieren. Entgegen allen Vorurteilen ist das Kunstinteresse bei Protestanten ausgeprägter als bei Katholiken.⁹ Die Fotografie und die Beschäftigung mit bildender Kunst scheinen so – em-pirisch gesehen – protestantische Vor-lieben zu sein und es steht einem Do-zenten eines religionspädagogischen In-stitutes gut an, sich diesen Gebieten in-tensiv zuzuwenden. Wer sich mit Foto-grafie und Kunst beschäftigt, so meine These, befindet sich im kulturellen Kern des Protestantismus.

Indiz IV: Zum Verhältnis von Bild und Bildung

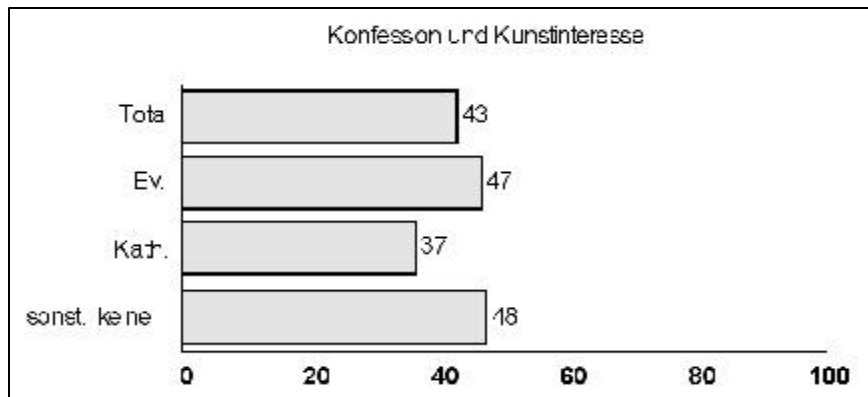
Ich möchte meine Indizienkette ab-schließen mit dem Zusammenhang von Bild und Bildung. HANS-JÜRGEN FRAAS hat darauf verwiesen, dass zur Bildung notwendigerweise ein Bild gehört,¹⁰ nicht nur, weil die Möglichkeiten des Menschen nur in einem Bild zu entwer-fen sind, sondern auch, weil Menschen-bilder zur notwendigen Rahmung von Erziehungsprozessen gehören. Wir er-ziehen und bilden nicht plan- und ori-

ken, dass man zwar Modellentwürfe vom Menschen machen darf, gleichzei-tig aber auch bereit sein muss, sie im-mer wieder zu relativieren.

Bildungsprozesse sind nicht nur am Menschenbild orientiert, sondern im Kern wesentlich Bild-Prozesse. Dies nicht bedacht zu haben gehört zu den Fehlern des humanistischen Bildungs-ideals und das hat langfristige Folgen, die sich u.a. in den Ergebnissen der Pisa-Studie zeigen.

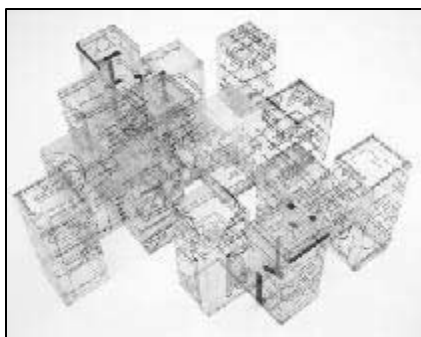
RUDDOLF SACHSSE hat darauf verwiesen, dass das humanistische Ideal immer am Wort und an der Zurückdrängung des Bildes orientiert war und wesentliche Momente des Bildungsprozesses unter-schlagen hat: *“Mit der Säkularisierung parallel zur Französischen Revolution ging ein tiefgreifender Bildersturm ein-her, der die kritische Vernunft als bild-los instrumentalisierte. Nichts sollte mehr als Spur übrig bleiben, wenn gro-ße Denker ihre Ideen spannen; der rei-ne Gedanke in einem schmucklosen Buch, das war das Ideal”*. Im Gegen-zug wurde das Bild in der Beerbung ei-ner langen religiösen Tradition als nie-dere Erkenntnisform dem Volk zugewie-sen: *“Die Medien, bildlich wie aku-stisch, waren jedoch für’s Volk und wur-den von ihm durch Kaufkraft eingefor-dert: Panorama, Manege, Zoo, Jahr-markt, Fotografie, Stereoskop, illustrier-te Wochenblätter, Grammophon und schließlich Film zollten und forderten ihren Tribut an ästhetischen Überschüs-sen, an Allegorie, Grotteske, Ornament und Symbol”*.

In Wirklichkeit geht aber der kognitiven Bewältigung der Welt ihre visuelle Er-fahrung voraus: *“Bildersehen wird na-türlich geübt, von der Fokussierung der Mutter über die Drehung des Bildes zum aufrechten Gang bis zu den medialen Einflüssen, die heute selbstverständliche Bestandteile der kindlichen Umwelt sind. Dieser Aufweckung durch Bilder folgt die Bearbeitung, zunächst die Ver-schiebung in die Raster der verschiede-nen Speicher namens Gedächtnis und dabei die Harmonisierung des Einzel-nen zum Ganzen. An dieser Stelle setzt Lernen ein, strukturiert das Gesehene und macht aus der oder dem naiv Er-fahrenden eine oder einen reflektierten Erwachsenen”*.¹¹ Bildung ist reflexive Verarbeitung von Bilderfahrungen.



Stimmt aber die Vermutung, dass Bild-verstehen und Bildungsgang etwas mit Bildung und Einbildungskraft zu tun haben, dürfte es kaum einleuchtend sein, warum die Bildungskonfession “Prote-stantismus” ein gebrochenes Verhältnis zum Bild und zur bildenden Kunst ha-ben sollte.⁸ Und tatsächlich hat das For-schungsinstitut EMNID 1977 das

entierungslos, sondern (explizit oder implizit) auf ein Menschenbild hin. Um das jeweils zu Grunde zu legende bzw. gelegte Menschenbild entstehen inner-gesellschaftlich immer wieder heftige Auseinandersetzungen. Das ist ein Streit, an dem auch das Christentum beteiligt ist. Angesichts des biblischen Bilderverbots gilt dabei aber zu beden-



Damit bin ich mit meinen Indizien bei der Reflexion angelangt. In einem zweiten Durchgang möchte ich nun den Implikationen der vermuteten Nähe von Fotografie und Malerei zu Bildung und Protestantismus und den Folgen für den Religionsunterricht nachgehen. Ich mache dabei heuristisch Gebrauch von Überlegungen VILÉM FLUSSERS, der in einem spannenden Buch verschiedenen Gesten nachgegangen ist. Zu diesen Gesten gehören so unterschiedliche wie die des Schreibens, des Sprechens, des Filmens, des Pfeiferauchens, des Telefonierens und auch des Malens und des Fotografierens. Dabei kommt er zu Charakterisierungen, die gut in unseren Kontext passen. Nach FLUSSER muss jeder, der sein Verhältnis zur Welt verstehen will, sich gerade mit jenen Gesten beschäftigen, die Fotografien und Gemälde hervorbringen.¹²

Reflexion I:

Die Geste des Fotografierens

Was FLUSSER im Kapitel über die Geste des Fotografierens zunächst beschreibt, ist die Beziehung von Fotografie und Reflexion: *“Seitdem die Fotografie erfunden wurde, ist es möglich geworden, nicht bloß im Medium der Wörter, sondern auch der Fotografien zu philosophieren. Der Grund dafür ist, dass die Geste des Fotografierens eine Geste des Sehens, also dessen ist, was die antiken Denker ‘theoria’ nannten, und dass daraus ein Bild hervorgeht, das von diesen Denkern ‘idea’ genannt wurde.”* Wäreinen Fotografen bei der Arbeit beobachtet, wer mit anderen Worten seine Geste reflektiert, wird feststellen, dass ein Fotograf nicht einfach knipst – das ist erst eine Errungenschaft der Dekadenz der Fotografie wie sie die Lomografie dar-

stellt –, sondern dass er eine komplexe Operation vollzieht. Diese kann man mit FLUSSER in drei Aspekte untergliedern: *“Der erste Aspekt ist die Suche nach einem Standort, nach einer Position, von der aus die Situation zu betrachten ist. Einen zweiten Aspekt bildet die Manipulation der Situation, um sie dem gewählten Standort anzupassen. Der dritte Aspekt betrifft die kritische Distanz, die den Erfolg oder das Scheitern dieser Anpassung zu sehen gestattet.”*¹³ Betrachtet man das genauer, so kann man diese drei Aspekte auch als Ziele schulischen Lernens beschreiben. 1. Eine Position finden, unter der man die Welt betrachtet. 2. Die Welt im Blick auf diese Perspektivierung zu gestalten suchen. 3. Kritisch die eigenen Leistungen zu reflektieren. Von daher ist eine Kamera namens “Schulprämie” sinnvoll, denn Fotografieren heißt, eine Anschauung zu entwickeln, um selbstkritisch eine Idee zu realisieren. Nicht zufällig ist dies aber auch – wie Sie sicher gemerkt haben – eine Beschreibung des Protestantismus (Positionierung, Subjektivität, Zweifel) und Sie werden damit auch Martin Luther charakterisieren können.

Reflexion II:

Die Geste des Malens

Die Geste des Malens ist – folgt man FLUSSER – von der des Fotografierens differiert und zwar insofern, als in der Fotografie das Phänomen seine eigene Idee auf einer Oberfläche erzeugt, während wir in der Malerei selbst eine Idee bilden, um das Phänomen auf die Oberfläche zu bannen.¹⁴ Das Besondere der Geste des Malens ist, dass sie letztlich nicht kausal erklärbar ist, sondern nur resultativ (das heißt vom fertigen Gemälde her) verstanden werden kann. Malen ist eine intentionale Bewegung, sie deutet von der Gegenwart auf die Zukunft. *“Die Geste des Malens selbst ist eine Form der Freiheit”* schreibt FLUSSER, in dieser Geste ist der Maler selbst höchst präsent. Frei sein in diesem Sinne heißt: *“Bedeutung haben, sie geben,¹⁵ die Welt verändern, für den anderen da sein, kurz, wirklich leben”*.¹⁶ In der Malerei geht es nicht um Nachahmung, sondern um ein entwerfendes Schaffen, ein Bilden, dessen Beurteilung nur vom Resultat her mög-

lich ist. Auch das hat natürlich seine unübersehbaren pädagogischen Implikationen (für Lehrende wie Lernende).

Religionspädagogische Folgerungen

Ich glaube, dass es nach diesen – notwendig fragmentarisch bleibenden – Überlegungen einfach ist, die Relevanz von Visualisierungen im evangelischen Religionsunterricht aufzuweisen. Unter Visualisierung verstehe ich, dem aktuellen Brockhaus folgend, eine *“Bezeichnung für bildliche Formulierung und Kommunikation, das heißt für Aufbereitung von Information mit vor allem bildlichen Mitteln wie auch für visuelle Wahrnehmung; sie dient nicht nur als Zusatzinformation oder Illustration, sondern sie drückt komplexe Inhalte mit eigenen Mitteln aus und behauptet einen Platz neben den Medien Sprache und Schrift.”*

Grundsätzlich ermöglicht die Reflexion von Bildern und vor allem der Besonderheit des Bildes gegenüber dem Wort, die Konstruktion unserer Weltwahrnehmung und Weltdeutung wie auch der Notwendigkeit der Weltgestaltung bewusster zu machen.

- In der Fotografie wird etwas vollzogen, das man als “theoria”, als Schau der Welt bezeichnen kann. Wer Fotografien nicht nur unter dem Aspekt ihrer Inhaltlichkeit betrachtet (Was ist dargestellt?), sondern der Geste des Fotografierens nachspürt (Wie ist etwas dargestellt?), erfährt etwas über die Konstruktion, Perspektivität und Relativität von Weltbildern.
 - Er notiert, dass fotografische Bilder einen Standort, eine Positionierung voraussetzen. Fotos “geschehen” nicht, sie werden von einem bewusst gewählten Ort aus gemacht.¹⁷
 - Es bleibt aber nicht bei der Festlegung der Position, sondern das Bild wird konstruiert, indem das Abzubildende der Position angepasst, das angezielte Bild konkret gestaltet wird.
 - Und schließlich muss der Fotograf das Ergebnis kritisch beurteilen, er muss sich fragen: Haben Position und Gestaltung zum gewünschten Resultat geführt?

● In der Auseinandersetzung mit Gemälden und mit der Malerei, sofern man diese nicht ausschließlich unter dem Aspekt ihrer Inhaltlichkeit betrachtet (Wie wird das Wort illustriert?), sondern der Geste des Malens nachspürt (Wie wurde das Bild gemalt?), wird etwas von den grundsätzlichen Möglichkeiten des Menschen deutlich.

– Malen (wie auch der Prozess ästhetischer Erfahrung) kann begriffen werden als elementarer Ausdruck von Freiheit und freiem Handeln, das nur autonom gelingen kann.

– Malerei (wie auch ihre Erfahrung) ist ein Entwurf (ein Probandeln) auf Gelingendes hin, dieses kann intendiert, aber nicht produziert werden, es stellt sich ein.

– Nicht zuletzt ist Kunst die dem Menschen vorbehaltene Möglichkeit der Herstellung einer eigenen – von der ersten Wirklichkeit differenten – Wirklichkeit, die diese transzendiert.

Indem wir uns im Religionsunterricht mit Fotografien und Gemälden, aber auch mit Videos und Filmen, allgemein gesprochen: mit Bildern auseinandersetzen, helfen wir den Schülerinnen und Schülern beim Verstehen und Deuten der Welt. Wenn zu den Bedingungen moderner Bildung Gestaltbarkeit, Durchschaubarkeit, Sinnlichkeit, Ganzheitlichkeit und Solidarität gehören,¹⁸ so kann man VILÉM FLUSSERS darin folgen, dass diese Elemente in die Gesten der Malerei und des Fotografierens tief eingeschrieben sind und diese damit zur modernen Bildung beitragen.

Aus dem Vorstehenden wird auch deutlich: Religionsunterricht darf nicht entsprechend dem erstarrten humanistischen Bildungsideal beim Analysieren von Bildern stehen bleiben [denn das hieße ja bloß, das Bild ins Wort zu übersetzen und damit das Bild als inferiore Erkenntnisform fortzuschreiben]. Auch geht es nicht nur um die religiöse Deutung von Bildern, weil dies unterstellen würde, dass Religion von außen an die Bilder herangetragen würde. Statt dessen geht es – gerade im Religionsunterricht – um die Gesten des Fotografierens und des Malens selbst. Und auch hier geht es nicht um das Visualisieren im Sinne der Illustration (was ebenfalls die Wortdominanz fortschreiben würde), sondern um den

Akt des Fotografierens und des Malens selbst.¹⁹ Das will religionspädagogisch und fächerübergreifend im Projektunterricht eingeübt und reflektiert werden. Der Religionsunterricht – der evangelische zumal – könnte dabei mit seiner hier aufgezeigten spezifischen Beziehung zur Fotografie und zur Malerei einen Beitrag leisten. In der Ausbildung von Religionspädagogen müsste zugleich diese besondere Bedeutung des Bildes für den Protestantismus offengelegt und gepflegt werden.

S c h l u s s

Ich hatte eingangs gefragt: *Ist die Verknüpfung von Bild mit Bildung und Protestantismus zufällig oder gibt es eine plausible Logik in der Kombination von Fotografie, Malerei, Bildung und Protestantismus?*

Es dürfte deutlich geworden sein, dass Bilder im emphatischen wie im allgemeinen Sinn keine *Adiaphora* der Beschäftigung eines evangelischen Dozenten wie eines Religionspädagogen sein sollten, sie gehören nicht zu den „für den Glauben unwichtigen Dingen“, wie noch Martin Luther meinte.²⁰ Visuelle Kommunikation im umfassenden Sinn ist religionspädagogisch als eigenständiges Arbeitsgebiet neben der sprachlichen und schriftlichen Kommunikation zu bedenken und zu pflegen. Und nicht zuletzt in Zeiten der Digitalisierung und der multimedialen Aufrüstung der Welt wird dieses Arbeitsgebiet immer wichtiger.

Daran kontinuierlich gearbeitet zu haben, ist ein Verdienst von Michael Künne.

A n m e r k u n g e n

1. Vgl. http://www.boxkamera.de/AGFA-Boxen/body_agfa-boxen.html
2. „1930 kam die erste Agfa-Boxkamera, für das Negativformat 6 x 9 cm auf Rollfilm 120, auf den Markt. Die Boxen wurden als billige Volkskameras konzipiert und sollten die Leute zum Fotografieren und damit zum Kauf von Filmmaterial bzw. hochwertigeren Kameras verführen. Das Motto hierbei war: „Wer fotografiert, hat mehr vom Leben“. Diese Idee wurde schließlich Ende 1931 konsequent mit der „Vier-Mark-Box“ (Box 44) fortgesetzt, die zum Preis von nur 4 RM verkauft wurde. Die Box musste aber mit 4 einzelnen Marktücken, unterschiedlicher Prägeorte mit der Stempelung A (für Berlin), G (für Karlsruhe), F (für Stuttgart) und noch einmal ein A, bezahlt werden. An jeder Box war ein kleiner Werbeaufkleber angebracht, der die Aufschrift „Nur Agfa-Rollfilm verwenden“ trug.

Damit wurde die Filmproduktion angekurbelt, sonst wäre diese Werbekampagne wohl ein Eigentümer geworden, da die Produktionskosten viel höher als der Verkaufspreis waren.“ <http://www.die-karat.de/Agfa%20Geschichte.htm>

3. http://www.boxkamera.de/AGFA-Boxen/body_agfa-boxen.html Heute ist die Agfa-Box „Schulprämie“ die Wertvollste in der ganzen Reihe.
4. Vgl. den Artikel „bilden“ im Duden – Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache.
5. Meines Wissens ist über Fotografie und Religion noch nicht geschrieben worden. Während es Arbeiten über das Verhältnis von Religion und Kunst, Film oder Fernsehen zuhauf gibt, gilt das für die Fotografie nicht.
6. So sind Dinge wie etwa Kaffee und Schokolade konfessionspolitisch eindeutig zuzuordnen. Vgl. dazu Wolfgang Schivelbusch: *Das Paradies, der Geschmack und die Vernunft: Eine Geschichte der Genussmittel*. Frankfurt 1983.
7. G. Schmidtchen, *Protestanten und Katholiken. Soziologische Analyse konfessioneller Kultur*.
8. Spätestens die Untersuchungen Pierre Bourdieus hätten deutlich machen müssen, dass man auf der Ebene der Alltagspraxis beim Katholizismus eher auf eine Bilddistanz und beim Protestantismus auf eine Bildoffenheit stoßen müsste, denn Bourdieu konnte zeigen, dass die Zuwendung zu bildender Kunst im Wesentlichen vom Bildungskapital abhängt. Und da ist der Protestantismus nun einfach nicht zu schlagen.
9. Zwischenzeitlich hat sich das Kunstinteresse bei beiden Konfessionen auf niedrigem Niveau angeglichen. Das rührt nicht zuletzt daher, dass die kunstinteressierten Protestanten aus der Kirche ausgetreten sind.
10. Hans-Jürgen Fraas, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000, S. 31ff.
11. R. Sachsse, *Macht Fernsehen blöd und der Computer schlau?* www.telepolis.de/deutsch/inhalt/co/11732/1.html
12. Vilém Flusser: *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*. Düsseldorf/Bensheim 1991, hier S. 129.
13. Ebenda, S. 135f.
14. Ebenda, S. 127. Obwohl eine Vielzahl von Malern der Vormoderne mit Hilfe eines Vorgängers des Fotoapparats, nämlich der Camera obscura die Grundlagen ihrer Gemälde schufen.
15. „Die Geste des Malens lässt erkennen, „dass Bedeutung ‚haben‘ und Bedeutung ‚geben‘ synonym ist.“ Ebenda, S. 123.
16. Ebenda, S. 124.
17. Natürlich können auch versehentlich gute Bilder ohne Standortwahl gemacht werden. Das ist aber die Regel von der Ausnahme. Und ihre Qualität wird danach beurteilt, „als ob“ sie bewusst komponiert worden wären.
18. So die Aufzählung des Brockhaus zum Stichwort „Bildung“.
19. Ich will nicht so weit gehen, die Gesten „Fotografieren“ und „Malen“ als religiöse Gesten zu bezeichnen, denn das macht angesichts der modernen Diskursdifferenzierung wenig Sinn. Aber es sind zumindest „religionsanalogue Gesten“, die viel Einsicht auch in religiöse Gesten bieten und zudem in der Religionsgeschichte tief verankert sind.
20. Nach Luther gehören die Bilder „zu den Adiaphora, das heißt zu den für den Glauben unwichtigen Dingen, deren man sich bedienen kann oder nicht“. Jerome Cottin, *Das Wort Gottes im Bild. Eine Herausforderung für die protestantische Theologie*, Göttingen 2002, S. 255.

Veranstaltungen

September bis Dezember 2002

Kostenbeteiligung bei RPI-Veranstaltungen

Für **Lehrerinnen und Lehrer** gelten die vom NLI gesetzten Bedingungen, nach denen die Fortbildung kostenlos ist.
 Für **kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** ergibt sich eine Eigenbeteiligung bei den Kosten; der Eigenbeitrag beträgt € 6,00.
Ehrenamtliche kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zahlen keine Kursbeiträge und erhalten 80 % der Fahrtkosten erstattet.
 Für **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei anderen Anstellungsträgern** beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, wird der volle Tagessatz erhoben (€ 41,00). Es ist dann Sache der Teilnehmer, die Erstattung dieser Kosten bei ihren Anstellungsträgern zu beantragen.
 Ruheständler zahlen die Hälfte des vollen Tagessatzes. Weitere Einzelheiten werden bei der jeweiligen Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker: 05766/81-136) zu erfragen.

TREFFPUNKTE

Treffpunkte sind Zweitagesveranstaltungen des RPI. Aus parallelen Angeboten des RPI-Kollegiums (Workshops) können sich die Teilnehmenden ein Programm zusammenstellen. Das jeweilige Thema wird durch einen Vortrag vertieft. Die Themen, sofern sie noch nicht festliegen, werden im Loccumer Pelikan und im Internet veröffentlicht.

Treffpunkt Konfirmandenunterricht Den Glauben entdecken

Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren und für ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
 9. bis 10. September 2002
 Leitung: Carsten Mork

Treffpunkt Schule Herbst 2002 Neue Lernkultur?

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
 27. bis 28. September 2002
 Leitung: Dr. Bernhard Dressler
 Referent: Prof. Dr. Thomas Ziehe

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Religionspädagogische Langzeitfortbildung M

1. Kurswoche: Religiöse Sozialisation
 2. bis 6. September 2002
 Leitung: Martin Küssel, Petra Bauer
 Es wird gesondert eingeladen.

Einführung in die Religionspädagogik

14. bis 18. Oktober 2002
 Leitung: Bianca Degenhardt, Susanne Link-Köhler

Wenn der liebe Gott nicht lieb ist

Kinder fragen nach dem Leid
 4. bis 6. November 2002
 Leitung: Christine Stockstrom

Religionspädagogische Langzeitfortbildung M

2. Kurswoche: Bibel
 11. bis 15. November 2002
 Leitung: Martin Küssel, Petra Bauer

Fachtagung zum Evangelischen Kinderhaus

In Kooperation mit der Ev. Stadtakademie Hannover
 15. bis 17. November 2002
 Leitung: Martin Küssel, Michael Stier

SONDERSCHULE

Gott gab uns Atem, damit wir leben

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen erteilen
 30. September bis 2. Oktober 2002 (Ferienkurs)
 Leitung: Christine Labusch
 Ort: Pfarrhof Bergkirchen

Tagung der Referendarinnen und Referendare an Sonderschulen

27. bis 29. November 2002
 Leitung: Christine Labusch

GRUNDSCHULE

Weihnachten feiern – Freude schenken

Modelle für die konfessionelle Kooperation

NLI-Nr. 02.36.29
 Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen
 5. bis 7. September 2002
 Leitung: Lena Kuhl, Franz Thalmann

Kursreihe: Religion unterrichten

Theologische und religionspädagogische Grundlagen

NLI-Nr. 02.47.30
 Für Lehrerinnen und Lehrer, die ohne religionspädagogische Ausbildung in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen (Fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursfolge)
 Geplant sind 4 Kursblöcke in einem Zeitraum von 2 Jahren.
 Leitung: Lena Kuhl
 Referent: Dr. Gerald Kruhoffer

Kurs 2: Gott, das Böse und das Leid

18. bis 20. November 2002

Kursreihe: Kirche zum Anfassen

NLI-Nr. 02.43.07
 Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen. (Fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursreihe)
 Leitung: Lena Kuhl, Christiane Kürschner

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

Kurs 4:

Inhalte:
 – Kennen lernen einer renovierten Klosteranlage
 – Die Technik des Erzählens als inhaltlicher Schwerpunkt in der Kirchenpädagogik
 – Kirchenräume als Orte für Stille - Erfahrungen
 24. bis 26. Oktober 2002
 Ort: Tagungsstätte Stift Börstel

Projektgruppe Lernwerkstatt (geschlossener Teilnehmerkreis)

18. bis 19. Oktober 2002
 Leitung: Lena Kuhl

ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildungskurs Ev. Religion

Für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I
 NLI-Nr. 02.44.31
 31. Oktober bis 2. November 2002 (RPI Loccum)
 NLI-Nr. 02-48.29
 28. bis 30. November 2002 (Pfarrhof Bergkirchen)
 Leitung: Wolfgang Klein, Dietmar Peter

Der Mensch ist sein eigenes Experiment – Religionsunterricht und Gentechnologie

NLI-Nr. 02.38.30
 Für Lehrerinnen und Lehrer und Katechetinnen und Katecheten die ev. Religionsunterricht an Orientierungsstufen, Hauptschulen und Realschulen erteilen
 19. bis 21. September 2002
 Leitung: Dietmar Peter

Kollegiale Fallberatung

NLI-Nr. 02.47.29
 Für Fachkonferenzleiterinnen und Fachkonferenzleiter an Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen
 20. bis 22. November 2002
 Leitung: Dietmar Peter

BERUFSBILDENDESCHULE

“Choosing my religion ...”

- Orientierungsversuche auf dem Markt der Religionen und Weltanschauungen -

NLI-Nr. 02.38.39

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten

19. bis 21. September 2002

Leitung: Evelyn Schneider

Kursreihe:

Vom “eigenen Süppchen” zum “reflecting team”

– Kollegiale Beratung als Teil der Schulkultur –

NLI-Nr. 02.44.29

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten

Kurs 2: Systemische Teaminterview

1. bis 2. November 2002 Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

Die Kursfolge erstreckt sich über einen Zeitraum von 1,5 Jahren mit ca. vierteljährlichem Rhythmus. Die Teilnahme an allen Kursen ist verbindlich.

GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Weiterbildungskurs ev. Religion

Für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I

NLI-Nr. 02.44.31

31. Oktober bis 2. November 2002 (RPI Loccum)

NLI-Nr. 02.48.29

28. bis 30. November 2002 (Pfarrhof Bergkirchen)

Leitung: Wolfgang Klein, Dietmar Peter

Der ‚Holocaust‘ im Kinofilm

NLI-Nr. 02.43.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen, Gymnasien und Fachgymnasien die Fächer evangelische Religion, Geschichte, Politik oder Werte und Normen unterrichten

24. bis 26. Oktober 2002

Leitung: Gottfried Kößler, Fritz-Bauer-Institut Frankfurt a.M.

Dr. Michael Wermke, Domgymnasium Verden

Diese fächerübergreifende Lehrerfortbildung ist eine Fortsetzung der seit 1999 bestehenden Kursfolge in Kooperation mit dem Fritz-Bauer-Institut in Frankfurt a.M.

Von der Entdeckung des Himmels

NLI-Nr. 02.44.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen Kunst, Musik, Deutsch oder Religion unterrichten

31. Oktober bis 2. November 2002

Leitung: Wilhelm Behrendt, Fachmoderator für ev. Religion in Kooperation mit den Fachmoderatoren für Kunst, Musik, Deutsch und katholische Religion

Meditation und Religion(sunterricht)

Für Referendarinnen und Referendare an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Fach Ev. Religion

15. bis 16. November 2002

Leitung: Bärbel Husmann

Textarbeit im Religionsunterricht - Didaktik zwischen analysierenden und handlungsorientierten Verfahren

NLI-Nr. 02.47.31

Für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht an Fachgymnasien, Gymnasien oder Gesamtschulen erteilen

21. bis 23. November 2002

Leitung: Bärbel Husmann, StD Ewald Wirth

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE KURSE

Freude an der Religion wecken

Für Religionslehrerinnen und -lehrer in den ersten Berufsjahren

6. bis 8. September 2002

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

“Erziehungskatastrophe”? Oder: Zum Wandel der familialen Sozialisationsbedingungen nach dem Traditionsabbruch

NLI-Nr. 02.43.30

Für ev. Religionslehrerinnen und Religionslehrer aller Schulformen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

24. bis 26. Oktober 2002

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Bernd Abesser

Theologische Grundfragen: Was ist Wahrheit?

Das Christentum angesichts anderer Religionen

NLI-Nr. 02.45.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

7. bis 9. November 2002

Leitung: Dr. Gerald Kruhoffer

KONFIRMANDENARBEIT

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Ziel dieser auf ein Jahr angelegten Weiterbildung in sechs Kursblöcken ist es, diesen erlebnis- und handlungsorientierten Ansatz einer Bibelarbeit im gemeindepädagogischen Arbeitsfeld und speziell in der Konfirmandenarbeit anzuwenden. Eigene Spielerfahrungen, das Kennen lernen vielfältiger szenischer Spielmöglichkeiten, Planung und Leitung eines Spielprozesses sowie kollegiale Beratung und Supervision der eigenen Praxis des Biblischen Rollenspiels in der Konfirmandenarbeit sind feste Bestandteile dieser Kursreihe.

Eine verbindliche Anmeldung umfasst folgende Kursabschnitte:

11. bis 13. November 2002

03. bis 05. Februar 2003

24. bis 26. März 2003

19. bis 21. Mai 2003

30. Juni bis 2. Juli 2003

15. bis 17. September 2003

Leitung: Carsten Mork

Religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen /Diakone

Seit Juli 1999 bietet das RPI eine religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung zum Berater/ zur Beraterin in den Kirchenkreis für die Konfirmandenarbeit an. Sie beginnt nun im vierten Durchgang im Juni 2002 und endet im Mai 2003. Weitere Informationen im RPI erhältlich.

Weiterbildungskurs Durchgang IV

Teil 2 16. bis 18. September 2002

Teil 3 14. bis 17. Oktober 2002

Teil 4 4. bis 6. November 2002

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

VIKARIATSKURSE

Leitung: Bernd Abesser

63/1 Predigerseminar – Loccum 23. bis 27.09.02

62/3 Predigerseminar – Celle 14. bis 18.10.02

REGIONALE VERANSTALTUNGEN

KU-Kongress KK Alfeld

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

4. September 2002

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

KU-Tag KK Grafschaft-Schaumburg in Hess. Oldendorf

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

25. September 2002

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

KU-Kongress KK Wesermünde-Nord, Wesermünde-Süd, Land Hadeln

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

26. September 2002

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

**Religionspädagogischer Tag Buxtehude
"Gottesbilder und die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes"**

Für alle Lehrerinnen und haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in Kirchengemeinden

21. August 2002, 8.30 bis 14.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider/Christine Labusch
Gudrun Junge

**Religionspädagogischer Tag der Grafschaft Bentheim/
Nordhorn**

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in Kirchengemeinden
Veranstaltung in Kooperation mit der Grafschafter Arbeitsstelle Religionspädagogik (GAR)

26. Oktober 2002

Leitung: Heinz-Hermann Nordholt, Dietmar Peter

**Religionspädagogische Tage im Bezirk Lüneburg
Didaktik des Wunderbaren**

Für Religionslehrerinnen und -lehrer an der Grundschule, der OS und der Sek. I

8. bis 9. November 2002

Leitung: Reinhard Liss, Dr. Bernhard Dressler
Ort: Hanstedt

KONFERENZEN UND STUDIENTAGUNGEN

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

6. bis 7. September 2002

Leitung: Evelyn Schneider

**Konferenz der Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und
Fachberater an Gymnasien**

PC und Internet im Religionsunterricht – Zur Didaktik der neuen Medien
NLI-Nr. 02.39.29

25. bis 27. September 2002

Leitung: Bärbel Husmann

**Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien
Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus**

17. bis 18. Oktober 2002

Leitung: Bärbel Husmann

**Jahreskonferenz Gymnasien
Religion im Schulprogramm**

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

6. bis 7. November 2002

Leitung: Bärbel Husmann

Studientagung für LBS-Studierende, Hannover

8. bis 10. November 2002

Leitung: Evelyn Schneider, Rainer Pfaff

Konferenz der Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren

Für Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren, Dezernentinnen und Dezernenten aus den Bezirksregierungen

21. bis 22. November 2002

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Pädagogische Studienkommission

29. bis 30. November 2002

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen

Für Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen und Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen

2. bis 3. Dezember 2002

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Christine Labusch

Das Religionspädagogische Institut Loccum der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers sucht möglichst zum 1. Januar 2003

eine Dozentin/einen Dozenten für Religionspädagogik im Elementarbereich

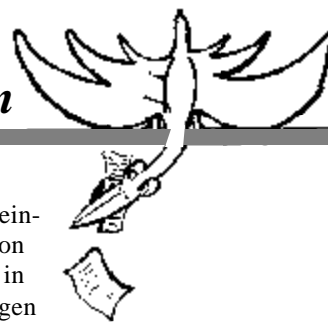
Zu den Aufgaben gehören

- Religionspädagogische Fortbildungen für päd. Mitarbeiter/innen an Kindertagesstätten im Bereich der ev.-luth. Landeskirche Hannovers sowohl in Zusammenarbeit mit der Landeskirchlichen Fachberatung im Diakonischen Werk als auch bei der Betreuung regionaler Fortbildungsangebote
 - Fachtagungen für Verantwortliche in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung
 - Konzeptionsentwicklung für die Bildungsaufgaben in kirchlichen Kindertagesstätten
- Mitarbeit im Kollegium des RPI, insbesondere bei der religionspädagogischen Ausbildung von Vikarinnen und Vikaren

Voraussetzungen: Abgeschlossenes Studium der Theologie und Ordination; mehrjährige Erfahrungen in der Gemeindearbeit, insbesondere der Zusammenarbeit mit einer Kindertagesstätte.

Bewerbungen bitte bis zum 15.10.2002 an das Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, z.Hd. von Frau OKR'n Dr. Gäfgen-Track, Rote Reihe 6, 30169 Hannover. Tel. Auskunft erteilt Dr. Bernhard Dressler, RPI Loccum, Tel. 05766/8113-6 o. -7.

Aus dem Schnabel gefallen



Stimme des Volkes

BERLIN, 30. Juli (kna). Der Musikwissenschaftler Hermann Rauhe hat Politiker zu gemeinsamem Gesang ermuntert. "Warum sollte im Parlament zwischendurch nicht mal ein Kanon gesungen werden?", sagte Rauhe, der auch Präsident der Stiftung "Il canto del mondo" ist, in einem am Dienstag in Berlin veröffentlichten Interview der Zeitschrift *zeitzeichen*. Singen könne durchaus zur Entspannung in schwierigen Verhandlungen beitragen. Überall, wo Menschen zusammenkommen, sollte nach Ansicht Rauhes gesungen werden: im Kindergarten, der Schule und auch der Politik. Auch wenn nicht jeder gleich gut singen könne, gelte "es gibt keine Menschen, die nicht singen können", betonte Rauhe. Der 72-Jährige ist Präsident der Hamburger Hochschule für Musik und Theater; zudem hat ihm der Hamburger Michel den Titel eines Ehrenkantors verliehen.

kna – Frakfurter Rundschau 31.7.02

Für einen zeitgemäßen Religionsunterricht



Religion entdecken – verstehen – gestalten

Herausgegeben von Gerd-Rüdiger Koretzki und Rudolf Tammeus.

Religion entdecken – verstehen – gestalten integriert wichtige konzeptionelle Erkenntnisse der jüngeren Religionsdidaktik und stellt Verknüpfungen her zwischen traditionserschließenden, problemorientierten und symboldidaktischen Strukturen.

Der Schülerband von *Religion entdecken – verstehen – gestalten* geht auf die veränderten Erscheinungsformen und Aneignungsmöglichkeiten von Religion für heutige Schülerinnen und Schüler ein. Die einzelnen Kapitel präsentieren die Themen und Intentionen der gültigen Lehrpläne durch sorgfältig ausgewählte unverbrauchte Materialien.

5./6. Schuljahr

Erarbeitet von Sigrud Baden-Schirmer, Ursula Kirstein, Maren Köhler und Birgit Rump. 2000. 224 Seiten, durchgehend farbig illustriert, kartoniert € 14,80 D ISBN 3-525-77557-1

Themen: 1. Religionsunterricht / 2. Exodus – Aufbruch in ein neues Land / 3. Schöpfung / 4. Andere Menschen – andere Religionen: Das Judentum / 5. Angst und Geborgenheit / 6. Abraham steht am Anfang / 7. Zeit zum Leben – Zeit zum Feiern / 8. Die Bibel: Das Haus der vielen Türen / 9. Gesucht: Ein Mensch namens Jesus / 10. Andere sind anders / 11. Evangelisch – Katholisch / 12. Die Sache Jesu geht weiter.

7./8. Schuljahr

Erarbeitet von Ulrike von Fritschen, Cornelia Lorentz, Evelin Schwartz und Michael Stille. 2001. 224 Seiten, durchgehend farbig illustriert, kartoniert € 14,80 D ISBN 3-525-77560-1

Themen: 1. Nächstenliebe / 2. Mehr als alles – Sucht und Sehnsucht / 3. Gottessymbol Hand / 4. Propheten / 5. Frauen der Kirche / 6. Andere Erfahrungen – andere Religionen: Der Islam / 7. Von Wundern erzählen / 8. Kreuzeserfahrungen / 9. Bedingungslose Annahme – die Sache mit der Rechtfertigung / 10. Bruder Franziskus / 11. Naturreligionen / 12. Begegnungsgeschichten

9./10. Schuljahr

Erarbeitet von Hans-Günter Gerhold, Kerstin und Hendrik Heizmann, Martin Rehermann, Carolin Schaper, Kathrin Stoebe.

2002. 223 Seiten, durchgehend farbig illustriert, kartoniert € 14,80 D ISBN 3-525-77563-6

Themen: 1. Sehnsucht nach Gerechtigkeit / 2. Zukunft braucht Erinnerung – Juden und Christen / 3. Kirche / 4. Identität – Liebe – Partnerschaft / 5. Schöpfung / 6. Glaube und Naturwissenschaft / 7. Kreuz und Auferstehung / 8. Leben, Sterben und Tod / 9. Schuld und Vergebung / 10. Warum? – Menschen im Leid / 11. Der Weg des Buddhismus / 12. Zeit

Werkbuch

Religion entdecken – verstehen – gestalten

Materialien für Lehrerinnen und Lehrer

Das *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten* bietet eine Einführung in die didaktisch-methodische Gesamtkonzeption des Unterrichtswerks.

Neben der Vorstellung des Schulbuchkonzeptes finden Sie Hinweise zum Einsatz des Schülerbandes sowie Materialien und Unterrichtsideen.

Zu jedem Einzelkapitel gehören:

Theologische und didaktische Einführung zum Thema / Intentionen der Thementheorie / Erläuterungen zu den Materia-

lien des Schülerbandes / Variabel einsetzbare Unterrichtsideen / Tafelbilder, Arbeitsblätter, Zusatzmaterialien (z.T. Kopiervorlagen) / Literaturhinweise.

5./6. Schuljahr

Erarbeitet von Sigrud Baden-Schirmer, Ursula Kirstein, Maren Köhler und Birgit Rump. 2000. 192 Seiten mit zahlr. Abbildungen, kartoniert € 16,80 D ISBN 3-525-61477-2

7./8. Schuljahr

Erarbeitet von Ulrike von Fritschen, Cornelia Lorentz, Evelin Schwartz und Michael Stille. 2001. 164 Seiten mit zahlr. Abbildungen, kartoniert € 16,80 D ISBN 3-525-61478-0

9./10. Schuljahr

Erarbeitet von Hans-Günter Gerhold, Kerstin und Hendrik Heizmann, Martin Rehermann, Carolin Schaper und Kathrin Stoebe. 2002. 171 Seiten mit zahlr. Abbildungen, kartoniert € 16,80 D ISBN 3-525-61479-9

Vorbestellpreis bis zum 31.10. 2002: € 14,80 D

Geplant für 2003:

Religion entdecken - verstehen - gestalten. 11. Schuljahr

Werkbuch Religion entdecken - verstehen - gestalten. 11. Schuljahr

Weitere Informationen:

Vandenhoeck & Ruprecht, 37070 Göttingen
Internet: www.vandenhoeck-ruprecht.de
E-Mail: info@vandenhoeck-ruprecht.de

V&R
Vandenhoeck
& Ruprecht

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt