

Loccumer Pelikan

3/10

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Bildungshorizonte



Schulentwicklung fängt
bei der Leitung an

Ist religiöse Erziehung
Schwarze Pädagogik?

Kompetenzen sind
Kumuluswolken!

Pro und Contra:
Note Fünf im
Religionsunterricht

Philipp Melanchthon
Reformator und Lehrer
Deutschlands

Bibliolog –
Weg zur Entdeckung
biblischer Texte

Gemeinschaftliches
Lernen und E-learning

Portfolio im
Religionsunterricht

„Bildung schafft
Anschluss“

inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	101
grundsätzlich		
Christine Labusch	Schulentwicklung fängt bei der Leitung an. Persönlichkeitsorientiertes Arbeiten mit Schulleiterinnen und Schulleitern als Beitrag zu schulischen Veränderungsprozessen	103
Werner H. Ritter	Ist religiöse Erziehung Schwarze Pädagogik? Überlegungen zum destruktiven Potenzial religiöser Erziehung	108
Rainer Merkel	Kompetenzen sind Kumuluswolken! Eine niedersächsische Zwischenbilanz zu Kompetenzen und Bildungsstandards im Fach Ev. Religion zehn Jahre nach PISA	113
kontrovers		
Katrin Schach	So wie in anderen Fächern auch! Note Fünf im Religionsunterricht – pro	118
Jan Kreuch	Religion als angstfreier Raum Note Fünf im Religionsunterricht – contra	119
praktisch		
Martin Stupperich	Philipp Melanchthon – Reformator und Lehrer Deutschlands	120
Uta Pohl-Patalong	Bibliolog. Ein Weg zur lebendigen und spannenden Entdeckung biblischer Texte	129
Martin Sander-Gaiser	Gemeinschaftliches Lernen und E-learning	133
Hannah Richter	Portfolio im Religionsunterricht. Eine Möglichkeit nachhaltigen Lernens	137
informativ		
	„Bildung schafft Anschluss – evangelische Wege zur Bildungsgerechtigkeit“ Wort der Landessynode	141
	Ausstellung: Michael Poliza: African World	102
	Impressum	140
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	143
	Buch- und Materialbesprechungen	144
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	145
	Veranstaltungen Mitte August bis Jahresende 2010	146

Titelbild: Szenenbild aus dem polnischen Animationskurzfilm „Fisch (Ichthys)“. Siehe auch: Steffen Marklein (Hg.): Kurz und Gut. Kurzfilme für den Religionsunterricht, Arbeitshilfen Medienpädagogik Nr. 6, Rehburg Loccum, 1. Auflage 2010, ISBN 978-3-936420-32-6.



Eindrücke aus Schulbesuchen der letzten Wochen: Ich komme in eine vierte Klasse, die Schülerinnen und Schüler freuen sich, dass wieder „Reli“ auf dem Stundenplan steht. Sie wissen, dass die Grundschulzeit für sie praktisch beendet ist. Und sie zeigen am Beispiel der Fragestellung „Was ist das Besondere an Jesus?“, was sie aus dem Religionsunterricht der Grundschule mitnehmen werden. Zwei kurze Sätze aus der Vielzahl der Beiträge: „Jesus hat die Welt verändert, weil er die Menschen gut behandelt hat“ und „Er kann nicht nur Verletzungen heilen, nein er macht auch Hoffnung für alle Menschen“. Sie zeigen: Hier hat sich religiöse Bildung ereignet. Die Kinder formulieren ihren Zugang zu Jesus Christus auf der Grundlage angeeigneten Wissens. Und dann der Kontrast: Ich besuche ein Schulzentrum mit kooperativer Haupt- und Realschule. Die Klasse ist bemüht, von einer freudigen Erwartung ist wenig zu spüren. Der Religionsunterricht ist zudem einstündig und damit als Fach an den Rand der Stundentafel gedrängt. Eine Schülerin mit Migrationshintergrund wird in der Gruppenarbeitsphase ausgegrenzt, es findet nicht einmal ein Augenkontakt zwischen den Schülerinnen statt. Unübersehbar wird deutlich: Bildungsmöglichkeiten und soziale Anerkennung sind „ungerecht“ verteilt. Auch das Schulleben „ist nicht fair“. Und: Die komplexen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums sind unter diesen Bedingungen kaum zu erreichen.

Wenn die Kluft zwischen Arm und Reich immer größer wird, droht auch der Graben zwischen Bildungsverlierern und Bildungsgewinnern immer tiefer zu werden. Die Synode der Hannoverschen Landeskirche hat sich im Juni mit dem bedrängenden Thema der Bildungsgerechtigkeit auseinandergesetzt. Wir dokumentieren das Wort der Synode „Bildung schafft Anschluss – evangelische Wege zur Bil-

dungsgerechtigkeit“ in dieser Ausgabe. Die Thesen belegen, dass aus evangelischer Sicht eine theologische Theorie der Bildung und die theologisch zu reflektierende Praxis der Bildungspolitik untrennbar zusammengehören. Daher ist der Mut zum Wandel ein Markenzeichen evangelischer Bildungspolitik. Wir brauchen Reformen, denn ohne eine „strukturelle Weiterentwicklung des Bildungswesens“ lassen sich auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit „Bildungshemmnisse“ nicht überwinden.

Unter der Überschrift „Bildungshorizonte“ nehmen die Beiträge dieser Ausgabe das Grundthema des „Jahres der Bildung“ im Zeichen von Philipp Melanchthon auf. In Anlehnung an Peter Senge entwickelt der Beitrag von Christine Labusch ein Konzept von Qualitätsentwicklung, in dem in besonderer Weise Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und der Selbstkompetenz akzentuiert werden. Werner H. Ritter beschreibt in seinem Beitrag die Zukunft religiöser Erziehung im Zeichen einer Neubesinnung und einer veränderten „Familienreligiosität“, ohne die „dunklen“ und „destruktiven“ Kapitel in der Geschichte religiöser Erziehung zu verschweigen. Rainer Merkel formuliert aus niedersächsischer Perspektive eine „Zwischenbilanz“ der aktuellen Kompetenzdebatte und hebt neben dem „Zwang“ zu einer „bisher nicht gekannten Teamarbeit“ in besonderer Weise die „Orientierungsfunktion“ der vorgegebenen Kompetenzen hervor.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Michael Poliza, *Near Kalomo, Zambia*, 2006, 80 x 120 cm

Michael Poliza: African World

Vom 2. August bis 15. Oktober 2010 präsentiert das RPI Loccum Aufnahmen des Hamburger Wildlife-Fotografen Michael Poliza, die im Jahreskalender „African World 2009“ der Diakonie Katastrophenhilfe veröffentlicht wurden. Der »Pelikan« zeigt – hier leider nur in Schwarzweiß – eine Auswahl der Bilder.

Die Wanderausstellung „African World“ der Diakonie Katastrophenhilfe zeigt kraftvolle und faszinierende Fotografien afrikanischer Natur- und Kulturlandschaften, die der international renommierte Fotograf Michael Poliza im Jahr 2006 bei einem Hubschrauberrundflug über den Kontinent aufgenommen hat. Mal in unmittelbarer Bodennähe, mal in der Höhe überquerte er auf einer Zickzackroute 17 Länder von Norden bis nach Kapstadt.

Seine Aufnahmen dokumentieren die überwältigende Größe, Vielfalt und Schönheit Afrikas, die aus der Vogelperspektive oft erst richtig erkennbar werden. Eine von unten sicherlich völlig chaotisch erscheinende Marktszene zum Beispiel wird erst durch den Blick von oben als klar strukturiert erkennbar. Nicht nur diese Ordnung überrascht, sondern auch die atemberaubende Schönheit dieser Formation. Auch die Landschaft entfaltet in diesen Fotografien ihre Faszination. Mensch und Tier wirken in der durch ihre Fülle überwältigenden Natur unscheinbar. Poliza transportiert damit indirekt ein zentrales Anliegen der Diako-

nie Katastrophenhilfe: Der fortschreitenden Zerstörung der Natur durch den Menschen soll Einhalt geboten werden. Dies dient zur Vorbeugung gegen Naturkatastrophen, die im Zuge des Klimawandels an Ausmaß und Stärke zunehmen. Besonders betroffen davon sind die Menschen in armen Ländern.

Gemeinsam mit dem Fotografen Michael Poliza und dem Verlag teNeues wurde die Diakonie Katastrophenhilfe bei der 59. Internationalen Kalenderschau in Stuttgart für den Jahreskalender 2009 „African World“ mit Gold ausgezeichnet.

Der 52-jährige Poliza hat erst spät seinen Weg in das schwierige Geschäft der Wildlife-Fotografie gefunden. Seine Biografie liest sich beinahe so abenteuerlich wie der Erdteil, dem er sich nun verschrieben hat: Als Teenager war er Darsteller in mehr als 70 Fernseh- und Spielfilmproduktionen. Als computerbegeisterter Informatikstudent gründete mit 23 Jahren seine erste IT-Firma, hatte es im Alter von nur 26 Jahren bereits zum Selfmade-Millionär gebracht, bis er beim Börsencrash Ende der 80er Jahre einen Großteil seines Vermögens verlor. Er schaltete langsamer, ging auf Reisen und begann, sich einen Traum zu verwirklichen: eine Karriere als Fotograf.

Weitere Informationen unter www.michaelpoliza.com und unter www.diakonie-katastrophenhilfe.de.

Schulentwicklung fängt bei der Leitung an

Persönlichkeitsorientiertes Arbeiten mit Schulleiterinnen und Schulleitern als Beitrag zu schulischen Veränderungsprozessen

Von Christine Labusch

„Alle reden von Schule – aber keiner unternimmt was dagegen!“ (Eine Schüler-Äußerung)

Das „viele Reden von Schule“ bezieht sich aktuell häufig auf das Zauberwort „Qualität“. Die Qualität von Schule und Unterricht gilt es zu steigern, dazu werden Anstrengungen gefordert und auch bereits zuhauf erbracht. Aber was verbirgt sich hinter diesem Ideal der Schulqualität? Woran wird eine Qualitätssteigerung konkret erkennbar? Und welche Ideale werden damit in die Welt gebracht?

Qualitätsentwicklung zu verordnen birgt schon in sich eine gewisse Absurdität, weil man Menschen nicht anweisen kann, Qualität hervorzubringen. In der Arbeit mit Schulleiterinnen und Schulleitern wird immer deutlicher, dass schulische Entwicklungen und interne Veränderungsprozesse nur dann wirklich als „qualitätsvoll“ wahrgenommen werden, wenn sie auch subjektiv als Bereicherung empfunden werden – wenn also auf der Persönlichkeitsebene der Grad an Arbeitszufriedenheit steigt, wenn Menschen in ihrem Arbeitsfeld Freude, Erfüllung und auch Entlastung erleben. Bei allen äußerlichen Maßnahmen zur Qualitätssteigerung sind es nach wie vor die Menschen in ihrer subjektiven Befindlichkeit, in ihren Haltungen und Umgangsformen, die für Qualität in Schulen stehen. Dies gilt für jedes System, in dem Menschen zusammen arbeiten und leben, es gilt jedoch ganz besonders für lebendige, soziale und so überkomplexe Systeme wie Schulen.

Es sind also nicht die Artefakte, nicht die messbaren und vorweisbaren Papiere, Pläne, Strukturen, Räumlich-

keiten und sächlichen Details, die Garanten für eine hohe Qualität in Schulen sind. Diese Bestandteile können hilfreiche Diener sein, aber sie befinden sich auf einer ganz anderen Ebene als die eigentlichen Vertreterinnen und Vertreter der Qualität: die Menschen im System.

Als Mensch gesehen zu werden, in der eigenen Menschlichkeit, Einzigartigkeit und Besonderheit einen wertvollen Platz einzunehmen, darin weiter wachsen zu können und etwas beizutragen zum gemeinsamen Wohlergehen im System – das ist ein Grundbedürfnis, das alle in Schulen zusammenkommenden Menschen eint. Und ebenso leiden Menschen, wenn sie von der Erfüllung dieser Grundbedürfnisse abgeschnitten sind und sie in ihrem Leben und Beruf nicht realisieren können.

„Ich habe die menschliche Seite meiner Arbeit total aus dem Blick verloren“, sagte eine Schulleiterin während eines Seminars, „und damit geht mir das Wichtigste verloren, das mir anfangs, als ich an den Start gegangen bin, am Herzen lag. Ich erlebe mich als ausführendes Organ von Vorschriften, Zwängen und Auflagen. Und zu dem, was mir eigentlich wichtig ist, komme ich gar nicht mehr. Ich möchte meine menschliche Seite wieder beleben.“

Auf dem Weg der äußerlichen Maßnahmen scheint die Marschroute also oft nicht weiter zu führen. Vorgegebene Verfahren, Konzepte, Auflagen zur Qualitätssteigerung werden eher als zusätzliche Belastung denn als Unterstützungsmaßnahme erlebt. Der Anstieg des Belastungspegels wird

proportional zu den zu erfüllenden Vorgaben erlebt: Nach dem Motto „mehr vom selben“ wird von den übergeordneten Instanzen eine Maßnahme nach der anderen ins Schulsystem „gepresst“, um den Mangel zu beseitigen.

Der Spagat, der hier – gerade von engagierten Kolleginnen – gefordert ist, mündet buchstäblich in das Gefühl, zerrissen zu werden: Einerseits steigen permanent die Vorgaben, dass in den Schulen zur Qualitätssteigerung Papiere, Konzepte, Pläne und Programme erstellt werden sollen. Das ist zeit- und kraftaufwändig und führt selten zu einem Gefühl der Befriedigung, weil der Nutzen für den realen Arbeitsalltag im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern kaum erkennbar wird. Gleichzeitig fehlen diese Zeit und Kraft auf der Seite von Erziehung und Unterricht im direkten Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen, den Elternhäusern und anderen angrenzenden Systemen. Dieser Teil wird von vielen Lehrerinnen und Lehrern als schmerzhaft empfunden, weil ihr Herz eindeutig auf der Seite des pädagogischen Arbeitens schlägt. So gesehen finden sie es paradox, Qualität zu verbessern, indem Formales in diesem Ausmaß erledigt werden muss, während die Energie an anderer Stelle fehlt, genau an der Stelle, an der sie selbst gern für Qualität sorgen würden (z. B. guten Unterricht zu planen und durchzuführen).



Michael Poliza, Lalibela, Ethiopia, 2006, 80 x 120 cm

Dieses Phänomen, das Kolleginnen und Kollegen zwischen sich und den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern erleben, spiegelt sich auf der nächst höheren Ebene zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern und dem ihnen anvertrauten Kollegium. Das Herzensanliegen, mit dem Schulleiter zumeist „an den Start gehen“, ist das Gestalten pädagogischer Inhalte in den ganz konkret vorfindbaren Ausformungen ihrer Schule und im engen Diskurs mit dem Kollegium. Die Einschätzung der realen Gegebenheiten sieht jedoch anders aus: „Ich komme kaum zu den Dingen, die ich wirklich gern machen möchte und laufe dem, was ich machen muss, ständig hinterher“ – so eine Schulleiterin. Welches Lebensgefühl stellt sich ein, wenn Menschen über lange Zeit die Realität ihres Arbeitsplatzes so wahrnehmen?

Wie kann also eine Veränderung gelingen, die von den Akteuren des Veränderungsprozesses selbst als wirklich konstruktiv erlebt wird?

Im Feld der Organisationsentwicklung hat sich ein Konzept von Peter Senge etabliert, das genau diese Fragestellungen aufnimmt und sie mit den „Fünf Säulen der lernenden Organisation“ beantwortet. Hinter diesem Konzept steht die Überzeugung, dass es gewisse Schlüsselmerkmale gibt, die es in Veränderungsprozessen zu berücksichtigen gilt. Ein zentrales Merkmal dieser tragenden Säulen ist es, die Beteiligten in dialogische Lernprozesse einzubinden, die darauf zielen, persönliche Sinnfragen, gelingende Kommunikationsprozesse und Synergieeffekte durch Zusammenarbeit möglichst konstruktiv zusammenzuführen. Anhand des Blickes auf die „Fünf Säulen einer lernenden Organisation“ nach Peter Senge sollen deshalb hier einige Ansatzpunkte aufgespürt werden, die eine persönlichkeits- und prozessbezogene Arbeit mit Schulleiterinnen und Schulleitern als Teil schulischer Veränderungsprozesse ermöglichen.

„Die vielleicht offenkundigste Ursache für den Aufbau von lernenden Organisationen ist, dass wir jetzt allmählich begreifen, über welche Fähigkeiten eine derartige Organisation verfügen muss. Lange Zeit tappte man bei dem Versuch, lernende Unternehmen zu schaffen, mehr oder weniger im Dunkeln; erst nach und nach wurde klar, welche Fähigkeiten, Wissensgebiete und Entwicklungswege sie auszeichnen. Was eine lernende Organisation grundsätzlich von einer herkömmlichen Organisation mit autoritärem „Kontrollcharakter“ unterscheiden wird, ist, dass sie über bestimmte, elementare Disziplinen verfügt. Deshalb sind „die Disziplinen einer lernenden Organisation“ von wesentlicher Bedeutung.“ (Senge 1998, S. 13)

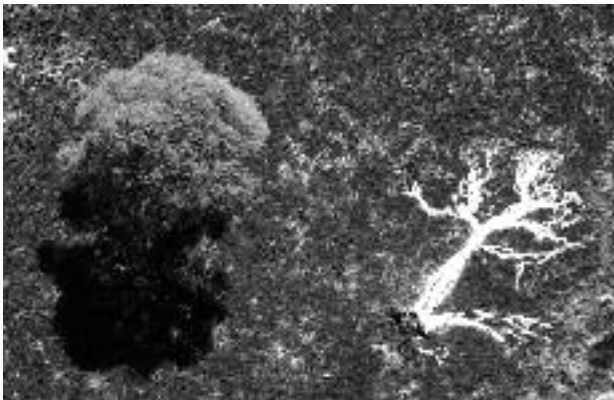
Die fünf Disziplinen, auf denen eine lernende Organisation aufbaut, sind laut Senge:

- *Personal mastery*: die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung;
- *Mentale Modelle*: die Arbeit an unseren tief verwurzelten inneren Vorstellungen vom Wesen der Dinge – Vorstellungen, die uns an vertraute Denk- und Handlungsweisen binden;
- *Die gemeinsame Vision*: die Basis für ein schöpferisches Lernen durch das gemeinsame Streben nach etwas, das den Menschen wahrhaft am Herzen liegt;
- *Team-Lernen*: lernen, wie wir es uns zunutze machen können, dass viele Menschen potentiell mehr wissen als einzelne, dass jedes Mitglied sich der anderen bewusst ist und sich auf ein Sich-ergänzen verlassen kann und dass ein lernendes Team andere Teams im Lernen fördern kann;
- *Systemdenken*: die integrative Disziplin, die alle miteinander verknüpft und sie zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenfügt.

In exemplarischen Ausschnitten soll nun erörtert werden, was es speziell im Hinblick auf den Personenkreis der Schulleiterinnen und Schulleiter bedeuten kann, die fünf Disziplinen im Rahmen der Fortbildungsarbeit zur Grundlage von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen in Schulen zu machen.

Personal mastery – Die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung

Der Posten des Schulleiters beziehungsweise der Schulleiterin ist – zumal wenn es keine weiteren Funktionsstellen in der Leitung gibt – ein sehr einsamer Posten. In der Rollenvielfalt von vorgesetzter, beratender, beurteilender und kollegialer Funktion sind innere Wechselbäder der Gefühle und äußere Zuschreibungen durch Kontaktpartner an der Tagesordnung. Eine Fülle von Kommunikationsanforderungen taucht in unberechenbarer Weise und in hohem Tempo auf und muss (häufig unter Zeitdruck und „nebenbei“) gemeistert werden. Gerade die kommunikativ anspruchsvolle Seite der Leitungstätigkeit, die in einem hoch professionellen Umgang mit eigenen und entgegengebrachten Gefühlen besteht, führt stets zu doppelten Herausforderungen: Emotional bewegt man sich meist im unsichtbaren Teil des Geschehens, während vordergründig im Feld der sichtbaren Ereignisse agiert wird.



Michael Poliza, *Serengeti, Tanzania*, 2006, 80 x 120 cm

Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern können in diesem Kontext zunächst bedeuten, diese Realität mit all den damit verbundenen Eindrücken und Gefühlen wahrzunehmen und zuzulassen, sie kennen zu lernen und in die eigene Verantwortung zu nehmen. Gerade im Schonraum einer solidari-schen Gruppe unter ihresgleichen (mit anderen Schulleite-rinnen und Schulleitern) ist es einfacher, die Fassade fallen zu lassen, die stets vermittelt, alles im Griff zu haben und über alle Zweifel erhaben zu sein. Auch als Schulleiterin oder Schulleiter darf man Bereiche in der eigenen Persön-lichkeit aufstöbern, die unklar, schwach, hilfsbedürftig und ängstlich, also schlicht: *menschlich* sind. Müssen diese Persönlichkeitsanteile weiter im Verborgenen bleiben, mündet das früher oder später in Krankheit, zuvor kommt es eventuell zur Entladung an anderer Stelle, indem z. B. Schwächen der Kollegen in der Schule abgewertet, ausgegrenzt oder bekämpft würden. Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung intendieren in diesem Kontext einen Wandel, der im Inneren der Personen vor sich geht, bevor ein Wandel im Äußeren möglich wird. „Die Führungskraft der Zukunft wird sich wesentlich mehr mit sich selbst beschäftigen müssen, als wir das gewohnt sind.“ (Fromm/Fromm

2006, S. 43) schreiben Barbara und Michael Fromm in ihrem Buch für Führungskräfte, das diesen Paradigmenwechsel ausführlich beschreibt. An die Adresse der Führungskräfte gerichtet, formulieren sie: „Nur derjenige, der in der Lage ist, sich selbst anzunehmen, ist auch in der Lage, andere anzunehmen! Nur wenn Sie sich selbst annehmen können, nur wenn Sie Ihre Stärken und Schwächen als das annehmen, was sie sind – Stärken und Schwächen, ohne Einfluss auf den Wert Ihrer Person – nur dann sind Sie in der Lage, andere Menschen als das zu sehen, was sie sind: wertvolle Menschen.“ (S. 215)

Mentale Modelle – Die Arbeit an unseren tief verwurzelten inneren Vorstellungen

„Mentale Modelle sind die Bilder, Annahmen und Geschichten, die wir von uns selbst, von unseren Mitmenschen, von Institutionen und von jedem anderen Aspekt der Welt in unseren Köpfen tragen.“ (Senge 1999, S. 271)

Bei mentalen Modellen handelt es sich also um tief verankerte, zum Teil gar nicht mehr bewusste Vorstellungen darüber, wie wir uns das Leben erklären, und auf der Basis dieser Weltansicht und Weltdeutung baut sich das eigene Handeln auf. Mentalen Modellen ist es zu eigen, dass sie das Ergebnis von Verallgemeinerungen sind, die wiederum aus häufigen gleich laufenden Erfahrungen gespeist sind. Dazu einige Beispiele: Aus der Perspektive eines Schulleiters kann z. B. folgende Einstellung über Entscheidungsprozesse im Kollegium geäußert werden: „Wenn in einer Konferenz zum zehnten Mal erfolglos über die Vergabe von Verfügungsstunden debattiert wird, ist es höchste Zeit, dass ich als Schulleiter ein Machtwort spreche und die Regelung für den Konfliktfall vorgebe.“

Die dahinter stehenden mentalen Modelle können u. a. sein:

- Diskussionen sind bis zu einem bestimmten Moment sinnvoll, danach können sie einen konstruktiven Zweck nicht mehr erfüllen. Oder:
- Widerstände von Personen werden konstruktiv aufgelöst durch Vorgaben, die hierarchisch übergeordnete Personen machen. Oder:
- Kolleginnen und Kollegen sind in bestimmten Fällen unfähig, auf der Grundlage einer Diskussion selbständige Lösungen herbei zu führen. Oder:
- Machtworte der Schulleitung schaffen Lösungen, durch die Konflikte im Kollegium von diesem Moment an beendet sind, usw.

Es wird deutlich: Hinter jedem Phänomen, das in der Schule zunächst als „Tatsache“ daherkommt, verbirgt sich ein riesiges Forschungsfeld, in dem die dahinterstehenden mentalen Modelle wurzeln. Das Erforschen mentaler Modelle eröffnet Betrachtungs- und (Welt)deutungen, die immer deutlicher als subjektiv geschaffen und nicht als objektiv wahr erkennbar werden. Scheinbar eindeutige Wahrheiten darüber, wie das Leben, das Miteinander, der Lauf der Din-

ge funktionieren, werden erschüttert und heilsam verwirrt. Das Erforschen mentaler Modelle öffnet ein Feld, in dem die Dinge nochmals ganz anders betrachtet werden können. Das weitet den Horizont, und ein weiterer Horizont ermutigt zu flexibler angelegten Handlungen und dazu, die eigenen Potentiale zu entfalten. Ein sehr ertragreiches Forschungsfeld mit Schulleiterinnen und Schulleitern ist z. B. das Ergründen der mentalen Modelle darüber, was ein „guter“ bzw. „schlechter“ Schulleiter sagt, tut oder ist.



Michael Poliza, *Maasai Mara, Kenya*, 2006, 80 x 120 cm

Die gemeinsame Vision – das gemeinsame Streben nach etwas, das den Menschen wahrhaft am Herzen liegt

„Während adaptives Lernen auch ohne Vision möglich ist, ist ein schöpferisches Lernen nur möglich, wenn Menschen nach etwas streben, das ihnen wahrhaft am Herzen liegt.“ schreibt Peter Senge (a.a.O., S. 252). „Eine gemeinsame Vision, insbesondere eine intrinsische, gibt dem Streben der Menschen Auftrieb. Die Arbeit wird Teil eines höheren Zwecks (...). Visionen sind belebend. Sie erzeugen den Funken, die Aufregung, die eine Organisation aus dem Profanen heraushebt.“ (A.a.O., S. 254) Für Führungskräfte in Schulen heißt das, visionäre Kräfte an möglichst vielen Stellen in ihrem Umfeld aufzuspüren, sie wertzuschätzen und zu kultivieren. Häufig muss bereits eine Hürde überwunden werden, es sich zu erlauben, die eigenen Visionen (wieder) in den Blick zu nehmen: *Meine* Vision als Schulleiterin, *meine* Begeisterung für diese Geschehen hier; *meine* Vision für etwas, das über das jetzt Sichtbare hinausreicht, *meine* Vision davon, wie Schule wachsen, leben, sich zeigen kann, wenn sie ein Ort wirklicher Lebendigkeit sein soll, in der jede und jeder sich entfalten kann ... Gleichzeitig heißt es für die Führungspersönlichkeiten in Schulen, wach zu sein dafür, welche Sinngehalte die anderen Mitglieder des Systems aus sich selbst heraus entwickeln und wie sich diese Sinn gebenden Momente darstellen und in das System Schule hinein entfalten. Schulleiterinnen und Schulleiter sind gefordert, in einer ausgewogenen Haltung zwischen der Wahrnehmung ihrer eigenen Visionen und einem konstruktiven Umgang mit den Visionen anderer Personen Entwicklungsprozesse zu begleiten und den Motivationspegel möglichst hoch zu halten. Von Visionen, die

begeistern, die locken, die anziehen, geht eine völlig andere Dynamik aus, als von Auflagen oder Vorgaben. Visionäre Kraft zu besitzen und auszustrahlen, ist eine kostbare Gabe, mit der Schulleiterinnen und Schulleiter viel in Bewegung setzen können. Mindestens ebenso wichtig ist es in ihrer Position aber auch, selbst einen Schritt zurückzutreten, visionäre Kräfte im Kollegium wahrzunehmen, gute Rahmenbedingungen für deren Entfaltung zu schaffen, und die daraus entstehenden Prozesse in das Gesamtsystem zu integrieren.

Team – Lernen

Teamarbeit gibt es in Schulen in unterschiedlichen Ausformungen: Schulleitungsteams (Pädagogische Leitung, didaktische Leitung, Stufenleitungen), Teams von Kolleginnen und Kollegen in den Klassen, Teams der Personalvertretung, Teams in Steuergruppen, Projektteams u.v.m. Schulleiterinnen und Schulleiter sind meist Mitglied einzelner Teams und zugleich stehen sie außerhalb von Teams. Sie sind also selbst in Teamprozesse involviert und sind zugleich gefordert, Teams als Subsysteme im Gesamtsystem im Blick zu haben und zu unterstützen. In gut funktionierenden Teams können sie beobachten, dass sich „eine Resonanz oder Synergie entwickelt, wie bei dem „kohärenten“ Licht eines Lasers im Gegensatz zu dem inkohärenten und diffusen Licht einer Glühbirne. Das Team (...) weiß, wie es sich in seinen Anstrengungen gegenseitig ergänzen kann.“ (A.a.O., S. 285) Dagegen ist das wesentliche Merkmal von unstimmig ausgerichteten Teams die Verschwendung von Energie und das eher Gegeneinanderarbeiten der Mitglieder anstatt eines Miteinanders. Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter während der Fortbildungsarbeit mit Abstand auf die Teams ihrer Schulen und deren Aufgaben schauen, ergeben sich folgende Lernchancen:

Indem sie jeweils die subjektiv wahrgenommenen Teams ihrer Schule darstellen und betrachten (z. B. durch bildliche Darstellungen) zeigen sich schulinterne Besonderheiten, Charakteristika und Dynamiken. Im Austausch mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern, die ebenfalls Teams dargestellt haben, werden zugleich Gesetzmäßigkeiten im Innenleben von Teams erkennbar, die schulübergreifend gelten. Die mit der Teamdynamik verbundenen Herausforderungen für Schulleiter tauchen als „gemeinsames Drittes“ auf. Solche Herausforderungen können sich z. B. auf folgende Fragen beziehen: Wie verhält es sich in den Teams mit Ausdrucksformen von Kooperation versus Konkurrenz? Wie ist der Umgang mit Unterschiedlichkeit? Wird Unterschiedlichkeit als Ressource oder als Bedrohung erlebt? Können unterschiedliche Meinungen und Haltungen nebeneinanderstehen? Welche Verhaltensmuster, Abläufe und Routinen sind in Teams zu beobachten und was wird im Miteinander belebt? Im gemeinsamen Arbeiten an diesen Fragen bildet sich zugleich eine eigene Art von Teamdynamik in den Kleingruppen der Schulleiterinnen und Schulleiter heraus, so dass durch das Selbsterleben die Teamdynamik erforscht, besser verstanden und eventuell verändert

werden kann. Sowohl der Effekt konstruktiven Zusammenspiels als auch die Erfahrung von Grenzen der Zusammenarbeitsbereitschaft sind wichtige Eindrücke, die wiederum ausgewertet und mit dem Ursprungssystem (meine Schule) in Verbindung gebracht werden können. Beobachtet wird z. B.: Was befördert/was bremst gemeinsame Prozesse? Welchen Part nehme ich gewöhnlich ein? Für welchen Part habe ich Verständnis, was werte ich ab? Diese Fragen weisen unter anderem hin auf die Bereitschaft, Widerstände als sinnvollen und berechtigten Ausdruck im System anzuerkennen und Unterschiedlichkeiten als Bereicherung zu erkennen.

In Diskussionen und Dialogen über das bei anderen und bei sich selbst Wahrgenommene wächst eine Vorstellung davon heran, dass Teams tatsächlich mehr vermögen als die Summe ihrer Teile.



Michael Poliza, *Naboyatom Volcano, Kenya*, 2006, 80 x 120 cm

Die Verknüpfung der Disziplinen

Mit der Erkenntnis, dass die hier beschriebenen Disziplinen sich alle gegenseitig durchdringen und ergänzen, gelangt man zu dem systemischen Verständnis, das mit der fünften Disziplin beschrieben wird: „Das Systemdenken braucht die anderen Disziplinen – die gemeinsam entwickelte Vision, die mentalen Modelle, das Team-Lernen und personal mastery –, wenn es sein Potential entfalten soll. Die Entwicklung einer gemeinsamen Vision begünstigt ein langfristiges Engagement. Die Disziplin der mentalen Modelle fördert die Offenheit, die notwendig ist, damit wir die Fehler in unserer derzeitigen Realitätswahrnehmung aufdecken können. Das Teamlernen trägt dazu bei, dass Menschen in Gruppen ein Gespür für das größere Bild entwickeln, das sich hinter den Einzelperspektiven verbirgt. Personal mastery lässt uns immer wieder aufs Neue erforschen, wie unsere Handlungen unsere Welt beeinflussen. Ohne personal mastery sind Menschen in einem reaktiven Denkmuster gefangen („Jemand/etwas anderes ist schuld an meinem Problem“) und empfinden eine systemische Betrachtungsweise als zutiefst bedrohlich.“ (A.a.O., S. 22)

Die Arbeit mit Schulleiterinnen und Schulleitern – auch und gerade im Kontext von Schulentwicklungsangeboten in evangelischer Perspektive – ist geprägt durch einen wohlwollenden, nähernden Rahmen, in dem die Betroffenen als

Forschungsreisende auf ihre je individuelle Entdeckertour gehen können. Sie forschen und lernen in Richtung ihres eigenen Innenraumes, im Blick auf ihre Persönlichkeit und ihre Selbstkompetenz. Sie forschen und lernen in Richtung der momentan wahrnehmbaren äußeren Umstände in ihrem Arbeitsfeld – im Blick auf Abläufe, Routinen, Rollen, Wahrheiten und Zweifel, Sehnsüchte und Ressourcen.

Sie forschen und lernen in Richtung der Gesetzmäßigkeiten menschlichen Zusammenlebens – im Blick auf das große Feld der Begegnungen zwischen Menschen: ihre Verhaltensweisen, ihre Möglichkeiten sich gegenseitig zu schwächen oder zu stärken, ihre Reaktionsweisen und die dahinterliegenden Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche.

Und sie begeben sich auf Forschungsreisen nach den Qualitäten, von denen sie selbst sich jenseits all der Alltagsthemen getragen und beseelt fühlen. Recht bald tauchen hinter all den äußerlichen Themen grundsätzliche Fragen auf: Wozu bin ich eigentlich hier? Was gibt meinem Leben (schon jetzt!) Sinn? Was möchte ich in der Welt hinterlassen? Was trägt, wenn die machbaren Dimensionen ausgereizt sind und Dimensionen von Bewertung oder Beurteilung ihren Einfluss verlieren? Wer bin ich jenseits von dem, was ich tue? Auf wen oder was hin erkenne und deute ich mich, mein Arbeiten und Leben? Wie bleibe ich mir treu und wie kann ich mich selbst gut unterstützen? Was sind meine Quellen und Zufluchtpunkte um aufzutanken, Stärkung zu finden, loszulassen?

Schulentwicklung so verstanden kann ein Beitrag sein, ausgehend von der wichtigen Personengruppe der Schulleiterinnen und Schulleiter in die Tiefen der Gesellschaft hinein zu wirken. Hier finden Lernprozesse statt, die in jeder Dimension von Bildung zentral sind. Im Sinne der Glaubwürdigkeit müssen die hier beschriebenen Lern- und Entwicklungsprozesse auf allen Ebenen des Bildungssystems stattfinden, am besten auch auf der übergeordneten Ebene der Schulaufsicht. Nur dann kann das Schulsystem als Ganzes von den für unsere Zeit notwendigen Veränderungen erreicht und durch sie bereichert werden.

Christine Labusch ist Dozentin für den Bereich Schulentwicklung am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Literatur

- Fromm**, Barbara / **Fromm**, Michael (2006): Führen aus der Mitte, Zwickau.
Senge, Peter M. (1998): Die fünfte Disziplin, Stuttgart.
Senge, Peter M. / **Kleiner**, Art / **Smith**, Byan / **Roberts**, Charlotte / **Ross**, Richard (1999): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin, Stuttgart.

Ist religiöse Erziehung Schwarze Pädagogik?

Überlegungen zum destruktiven Potenzial religiöser Erziehung

Von Werner H. Ritter

Wer seinen Sohn liebt, der züchtigt ihn bald“, heißt es schon im Alten Testament (Spr 13,24). Unter Schwarzer Pädagogik (Rutschky 1977; Mallet 1987) versteht man auf dieser Linie die Schatten- und Nachtseite von Erziehung, also Erziehung, die Heranwachsende rigorosen Gehorsamsdiktaten unterwirft und abrichtet, sie also letztendlich mehr destruiert als ihnen fördernd und fordernd auf ihrem Weg in das Leben zu helfen. Ist religiöse Erziehung Schwarze Pädagogik bzw. wie sieht es mit ihrem destruktiven Potenzial aus?

Anmerkungen zu Erziehung und religiöser Erziehung

Während von Bildung seit vielen Jahren fast alle reden – Medien, Erziehungswissenschaftler, Pädagogen und Bildungstheoretiker – ist von Erziehung erheblich weniger die Rede. Ausnahmen (Bueb 2006, Herman 2006, Winterhoff 2008) und reißerische Aufmacher in der Boulevardpresse bestätigen die Regel, und das obwohl Erziehung für die Subjekt- bzw. Personwerdung des Menschen fundamental ist (Hentig 2009).

Unsere deutschen Worte *erziehen*, *Erziehung* wie die lateinischen Äquivalente *educare*, *erudire* (*rudis* roh) erinnern uns daran, dass wir als Menschen gleichsam unfertig zur Welt kommen. Nicht instinktgebunden bzw. -gesichert wie die Tiere müssen wir eine Zeit lang an der Hand genommen und geführt werden, sind also fundamental auf entsprechende Erziehungs- und Lernvorgaben seitens der Älteren angewiesen. Diese als persönlichkeitsfördernde „Autoritäten“ (lat. *augere*) vermehren durch vielfältige Anregungen die Lebensmöglichkeiten von Heranwachsenden, fördern sie durch Bestärkung und Begrenzung, je jün-

ger Heranwachsende sind, desto mehr – je älter, desto weniger. Ziel der Erziehung muss allemal die Freigabe der Heranwachsenden sein, die selbst in ihre Bestimmung und Individualität hineinfinden sollen. Erziehung hilft also dabei, dass wir unsere animalische Existenz transzendieren und zu Subjekten werden können.

Da wir ferner – ebenfalls im Unterschied zu den Tieren – nicht von Anbeginn unseres Lebens an über eine fertige *Sinnformel*, Weltanschauung oder Religion verfügen, sind wir als für die ganze andrängende Wirklichkeit *offene* Lebewesen (Max Scheler, Helmuth Plessner, Arnold Gehlen), überlebensnotwendig auf entsprechende Vor-Gaben seitens der Älteren bzw. der Eltern angewiesen. Im Rahmen dieser Welt-Offenheit und einer fundamentalen Sinn-Bedürftigkeit sind Heranwachsende auch für (christliche) Religion und religiöse Erziehung offen.

Speziell unter *religiöser Erziehung* verstehe ich näherhin formal alle gerichteten und ungerichteten (intentionalen wie nicht-intentionalen) Einwirkungen seitens Erziehender auf Kinder und Heranwachsende im Sinne deren Hineinnahme in ein komplexes Lebens- und Wirklichkeitsmodell, das Kennen- und Erlernen dieses Modells, wozu auch so etwas wie eine „religiöse Muttersprache“ (Richard Schröder) gehört. Inhaltlich gesehen meine ich mit religiöser Erziehung im christlich-abendländischen Kontext die Erschließung und Begehung (Christoph Bizer) einer *Welt-Anschauung* aus dem Reservoir des christlichen Glaubens mit allen Sinnen. Christliche Religion liefert Erziehern für die religiöse Erziehung Bilder, Vorstellungen, Geschichten, Visionen (wie z. B. in Gestalt von Gleichnissen, Wundergeschichten, Psalmen und Schöpfungsliedern), die den Heranwachsenden dabei helfen können, selbst zu einer religiösen Welt-Anschauung zu kommen und zu gebildeten religiösen Subjekten zu werden.

Beispiele schwarzer religiöser Erziehung

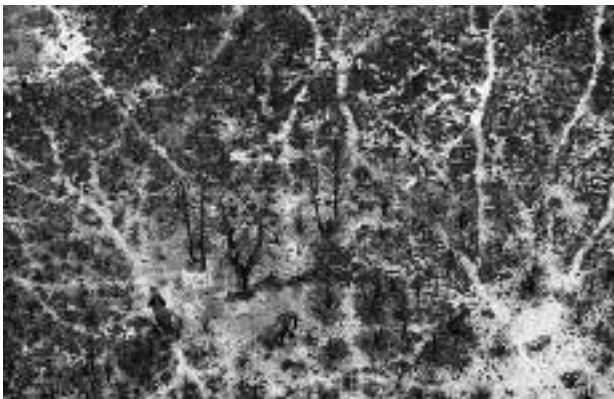
Beispiele für destruktive, schwarze religiöse Erziehung gibt es viele. Im Folgenden seien drei bekannte Persönlichkeiten genannt.

In der Form einer direkten Gottes-Anrede hat der Psychoanalytiker *Tilmann Moser* (*1939) vor über 30 Jahren die Geschichte seiner destruktiven religiösen Erziehung beschrieben, die er im Nachhinein als „Gottesvergiftung“ (Moser 1976) empfindet:

„Aber weißt du, was das Schlimmste ist, das sie mir über dich erzählt haben? Es ist die tückisch ausgestreute Überzeugung, daß du alles hörst und alles siehst und auch die geheimen Gedanken erkennen kannst. Hier hakete es sehr früh aus mit der Menschenwürde; doch dies ist ein Begriff der Erwachsenenwelt. In der Kinderwelt sieht das dann so aus, daß man sich elend fühlt, weil du einem lauernd und ohne Pausen des Erbarmens zusiehst und zuhörst und mit Gedankenlesen beschäftigt bist.“ (S. 13)

„Du hast mir so gründlich die Gewissheit geraubt, mich jemals in Ordnung fühlen zu dürfen, mich mit mir aussöhnen, mich o. k. finden zu können.“ (S. 17)

Das destruktive Potenzial solcher Art religiöser Erziehung ist – wie insbesondere das letzte Zitat zeigt – gewaltig und wirkt lange, womöglich dauerhaft nach.



Michael Poliza, *Moremi Reserve, Botswana*, 2006, 80 x 120 cm

Der Sänger und Poet *Konstantin Wecker* (*1947) gibt seinem autobiografischen Rückblick auf seine religiöse Erziehung die bezeichnende Überschrift „Sieht Gott wirklich alles, Papa?“ (Wecker 2004). In der Erinnerung verbleibt ihm als Haupteindruck:

„Fast alle meine Religionslehrer machten mir Angst. Nicht, dass sie selbst so Furcht einflößend gewesen wären, aber der liebe Gott, von dem sie mir erzählten und von dem ich doch so viel wissen wollte, war nicht lieb. Er schaute mahnend unter die Bettdecke, drohte bei jeder Gelegenheit mit dem Jüngsten Gericht und den Qualen der Hölle und war sehr, sehr streng. Und mir kam er damals auch ganz traurig vor, denn wer so streng ist, der ist auch ganz allein. Heute ist mir klar, dass es kein bequemeres Erziehungsmittel gibt für aufsässige kleine Jungs und Mädchen, als diesen unsichtbaren, bösen alten Mann aus der Trickkiste zu holen, der einen auch da noch beobachtet, wo die Eltern oder die Lehrer nicht hinsehen können. (S. 11)

Für Wecker ist religiöse Erziehung ein Erwachsenen willkommenes repressives Erziehungsmittel zur Disziplinierung „aufsässiger“ Kinder – big brother is watching you!



Michael Poliza, *Sossusvlei, Namibia*, 2006, 80 x 120 cm

August Hermann Francke (1663-1727), Professor für Pädagogik in Halle und Begründer der späteren Franckeschen Anstalten für vernachlässigte Kinder und Jugendliche, ging es als Vertreter des lutherischen Pietismus vor allem um eine der Frömmigkeit dienende Erneuerung der Erziehung. Sein erklärtes Ziel war es, Kinder zur Gottseligkeit zu erziehen; Gottes Wort und Gottes Ehre sollten für ihr Leben alleinige Richtschnur sein. Dafür waren ihm Gehorsam – für ihn „die eigentliche Tugend“ –, Wahrheitsliebe, Demut, Willfährigkeit, Bescheidenheit und Fleiß wichtig. Um Erziehung bzw. Zucht mit Erfolg auszuüben, geht es nach Francke nicht ohne Prügel ab, was er zu seiner Zeit nicht weiter begründen muss, vielmehr kann er sich im Sinne des Zeitgeistes auf die Erfahrung als besten Lehrmeister berufen: Man kann die Rute nicht aus der Kinderzucht verbannen. Prügel waren indes nur ein Teil des Franckeschen Erziehungsprogramms. Entscheidender und der eigentliche Nerv der Franckeschen Erziehung ist die sogenannte Inspektion. Sie ist kritisch gesehen nichts anderes als eine Dauerüberwachung von Kindern und Jugendlichen, damit diese nichts Böses anstellen (konnten). Dementsprechend werden Zöglinge von Inspektoren in den Franckeschen Anstalten dauerhaft kontrolliert: „ein Aug’, das alles sieht“! – (Religiöse) Erziehung im Sinne einer Kontrollinstanz „von oben“, die Heranwachsende klein hält – das ist durchaus Schwarze Pädagogik!

Die angeführten drei Beispiele religiöser Erziehung muten uns Heutigen in der Rückschau in ihrer Destruktivität als problematisch an. Man muss jedoch, um den geschichtlichen Verhältnissen gerecht zu werden, darauf hinweisen, dass sie zu ihrer Zeit (weithin) als richtig und positiv empfunden wurden, da sie weithin dem damaligen Zeitgeist entsprachen: Als Kind ihrer jeweiligen Zeit partizipiert (religiöse) Erziehung an deren Gepräge und normativen Vorstellungen. Genauer heißt das: Mit ursächlich für die von uns heute als destruktiv empfundene Gestalt der drei religiösen Erziehungsbeispiele sind zum einen eine traditionale, Jahrhunderte lang übliche Unterordnungs- und Gehorsamskultur, in die religiöse Erziehung als Kind ihrer Zeit massiv involviert ist, und zum anderen biblische Erzie-

hungsvorstellungen, die nicht einheitlich sind, sondern „weichere“ Erziehungsvorstellungen ebenso erkennen lassen wie härtere.

Auf das Ganze der Geschichte der christlichen Erziehung gesehen hat sich, wie ich meine, der von mir so genannte härtere Typ biblischer Texte zur Erziehung als wirkungsgeschichtlich einflussreicher gezeigt. Das heißt nicht, dass christliche Eltern und Erzieher ihre Kinder nicht auch liebevoll (religiös) erzogen hätten, aber die dunkleren, destruktiveren Komponenten haben sich wohl immer wieder als stärker erwiesen.

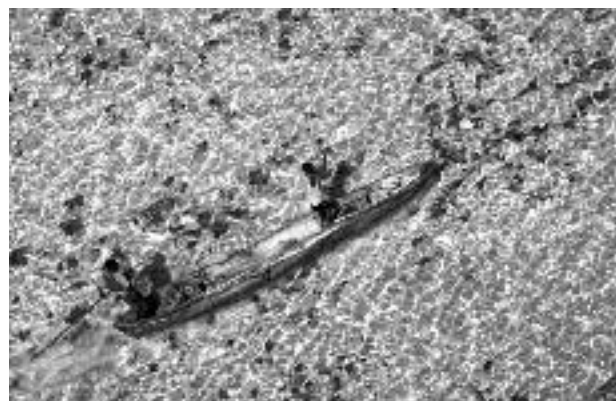


Michael Poliza, *Blue Nile Falls, Ethiopia*, 2006, 80 x 120 cm

Religiöse Erziehung heute und morgen

Mittlerweile hat der gesellschaftliche Wandel im letzten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts neue Lebensstile – religiöse Lebensstile inklusive – hervorgebracht, die sich auch in der religiösen Erziehung der Gegenwart bemerkbar machen. Wichtige Merkmale hierfür sind: Institutionen, Traditionen und Autoritäten allgemein – religiöse im Besonderen – wurden, zum Teil recht pauschal, als unmenschlich, freiheitsverhindernd und antiemanzipatorisch wahrgenommen und entsprechend kritisiert. Dies führt zur Relativierung einer Gehorsams- und Unterdrückungskultur zugunsten einer Befreiungs- und Selbstständigkeitskultur, die sich auch im Kontext von Religion produktiv auswirkt und die traditionale religiöse Erziehung mit ihren destruktiven Potenzialen zurückdrängt. Unterstützt wird dies durch weitere Indikatoren gesamtgesellschaftlicher Veränderungen wie Individualisierung, Pluralisierung und Privatisierung, die religiöse Erziehung vielgestaltiger und individueller ausfallen lassen. All dies zusammengenommen setzt im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert eine – durchaus positiv zu verstehende – liberale, „weichere“ *religiöse Erziehung* in Gang, die jenseits von Unterdrückung und Destruktivität freundlich und freiheitlich an den Heranwachsenden orientiert ist und in deren Zentrum ein „lieber“ Gott steht, der (fast ausschließlich) barmherzig und den Menschen verständnis- und liebevoll – „biophil“ mit Erich Fromm gesprochen – zugewandt dargestellt wird. Dabei bleiben dessen „dunkle Seiten“ weithin, nicht unproblematisch, ausgespart, was wiederum die „Weich“-Zeichnung religiöser Erziehung befördert.

Insgesamt fällt zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts im Unterschied zu den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts im Sinne eines (positiven) Paradigmenwechsels auf, dass entgegen allen z.T. überkommenen Vorbehalten gegenüber Religion und religiöser Erziehung generell, den Vorwürfen destruktiver religiöser Erziehung speziell offensichtlich ein gesellschaftlicher wie individueller Bedarf an religiöser Erziehung besteht. Zwar gibt es auch heute Eltern bzw. Erwachsene, die auf Grund negativer Erfahrungen mit ihrer eigenen religiösen Erziehung sich mit der religiösen Erziehung von Kindern schwer tun; gibt es Erwachsene bzw. Eltern, die aus ganz unterschiedlichen Gründen familiäre religiöse Erziehung lieber aussparen und an religiöse Experten in Betreuungseinrichtungen und Schulen delegieren wollen; gibt es auch heute Eltern und Erzieher, die Angst haben, durch Erziehung allgemein, religiöse Erziehung insbesondere Kinder zu beeinflussen und zu manipulieren, sie also auf etwas hin zu erziehen, was diese gar nicht wollen. Daher rührt bis heute die Neigung mancher Eltern, dem Kind religiös nicht vorgreifen zu wollen, sondern es im Sinne von Rousseau sich entwickeln und später selbst entscheiden zu lassen. Nur nebenbei angemerkt: So sehr diese Angst verständlich und zu achten ist – kann man Erziehung allgemein und religiöse Erziehung speziell wirklich aussparen? Ist Nicht-Erziehung nicht auch ein erzieherischer Vorgriff und damit eben doch wieder Erziehung? Und muss man nicht das, worüber man als Kind oder Heranwachsender entscheiden soll, vorher lebensprozessual durch „learning by doing“ kennen gelernt haben? Wie Entscheidung nicht auf das punctum mathematicum des kognitiven Entscheidungsaktes zu beschränken ist, so beginnt das Leben des Menschen nicht mit Denken und freiem Entscheiden, sondern mit der Übernahme von Verhaltensmustern. Das heißt, das Kind muss sich eine Orientierungs- und Verhaltensbasis erwerben, bevor es selbstständig denken und entscheiden kann (Fraas 1978). Aus diesem Grund ist die Gefahr einer Manipulation, auch wenn sie nicht zu leugnen ist, kein wirklich zwingendes Argument, auf Erziehung im Allgemeinen, religiöse Erziehung im Besonderen zu verzichten.



Michael Poliza, *Mikindani Bay, Tanzania*, 2006, 80 x 120 cm

Ganz in diesem Sinne zeigen Umfragen (Zinnecker/Silbereisen 1996) und qualitativ empirische Untersuchungen (Schwab 1995) überraschend deutlich, dass es in sehr vie-

len Familien ein beachtliches Interesse an religiöser Erziehung gibt, sich diese „Familienreligiosität“ aber anders konkretisiert als die, die heute die Kirchen erwarten. Diese (Familien-) Religiosität ist stark individualisiert und pluralisiert, und Eltern legen dabei großen Wert auf eigene Entscheidungen der Kinder; zwar steht Religion hier nicht im Lebensvordergrund, bildet aber den unverzichtbaren Rahmen und Horizont des Lebens und wird zwischen den Generationen mit deutlicher Prägekraft tradiert, weil man aus seiner religiösen (Familien-) Biografie nicht einfach aussteigen kann oder will.

Wenn dem Bertelsmann Religionsmonitor 2008 (Bertelsmannstiftung 2007) zufolge über 70 Prozent der erwachsenen Deutschen und 74 Prozent der Kinder an Gott glauben, muss einen dieser Bedarf an Religion nicht wundern. Es sieht also ganz danach aus, dass gerade Heranwachsende für Religion offen sind und sie sich hier, weil es ihnen wichtig ist, orientieren wollen. Diese religiöse Ansprechbarkeit heutiger Kinder und Jugendlicher ist immer wieder erstaunlich; ganz offensichtlich sind sie nämlich – auch in Sachen Religion – weniger Freiheitssucher wie in den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts als vielmehr Ordnungs- und Orientierungssucher (Zinnecker u. a. 2002). Von daher ist es nur folgerichtig, wenn die Religionspädagogik seit etlichen Jahren davon spricht, dass Kinder ein „Recht auf Religion“ haben (Schweitzer 2000) und sie nicht um Religion und Gott betrogen werden dürfen (Biesinger 1994a), auch nicht angesichts elterlicher Unsicherheiten und der Gefahr problematischer religiöser Erziehung. Wer Kindern religiöse Erziehung vorenthält, beraubt sie, so ein markanter religionspädagogischer common sense heute, einer wichtigen Entwicklungsmöglichkeit, die entscheidend zur Selbstwerdung und Orientierungsfähigkeit inmitten religiöser Vielfalt beiträgt. Deswegen ist dem katholischen Religionspädagogen Albert Biesinger zufolge eine „Trendwende in der Begründung religiöser Erziehung“ bzw. „eine Trendwende religiöser Erziehung“ angesagt: Weg von der Defensive hin zur Überzeugung: „Wer seinem Kind die Beziehung zu Gott eröffnet, erschließt ihm neue Räume von Weltdeutung und Hoffnung für das eigene Leben“ (Biesinger 1994b, 652ff.). Will sagen: Heute nur vor den Gefahren einer „Gottesvergiftung“ zu warnen und auf negative Beispiele religiöser Erziehung zu verweisen, reicht angesichts der massiven Veränderung im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und des Wandels religiöser Erziehung in den letzten Jahrzehnten nicht mehr aus. Kann es nicht sein, dass die „gesunde“ Entwicklung von Kindern auch dann gefährdet ist, „wenn nicht *zu viel*, sondern *zu wenig* religiös erzogen wird und wenn religiöse Erfahrungen sprachlos bleiben und nicht mehr mit anderen geteilt werden können“ (Schweitzer 2000, 43)? Muss, wer von „Gottesvergiftung“ und destruktiver religiöser Erziehung spricht, nicht auch die Gefahr religiöser Unbehautheit sehen und vor einem *religiösen* „Kaspar-Hauser“-Syndrom warnen? Kaspar-Hauser-Syndrom als Zeichen einer problematischen Kindheit, wenn und wo Kindern die fundamentale und elementare, auch religiöse, Begleitung und Unterstützung beim Aufwachsen in ihrer Komplexität vor-

enthalten wird. Was ist hinsichtlich der *Zukunft* religiöser Erziehung zu sagen?



Michael Poliza, *Maasai Mara, Kenya*, 2006, 80 x 120 cm

Brauchen Kinder und Jugendliche künftig religiöse Erziehung?

Sicher nicht alle, aber für eine Mehrzahl wird dies weiterhin der Fall sein, was mit der condition humane zusammenhängt. Freilich machen Schnell-Lebigkeit und -Taktigkeit unserer Zeit, Multimedialität und Dauermobilität sowie die Priorisierung von Machbarkeit, rascher Bewältigung, schneller Verwertbarkeit und Konsumierbarkeit religiöser Erziehung zu schaffen und stellen eine Herausforderung für alle dar. Was, wenn inne- und stille-halten, staunen und danken immer seltener gelernt werden?

Welche religiöse Erziehung brauchen Heranwachsende künftig?

Meines Erachtens wird uns nicht wieder die traditionelle, unterordnende und destruktive religiöse Erziehung leiten können, da unsere Erziehungskultur nicht in Zeiten zurück sollte, in denen Kinder als Objekte dem Zugriff der Erwachsenen ausgeliefert waren (Carle 2001). Wer künftig religiös erzieht, hat Heranwachsende als Subjekte wertzuschätzen, wie das nach dem Zeugnis der Evangelien Jesus getan hat (vgl. Mk 10,13-16). Religiöse Erziehung soll Kindern und Jugendlichen die „herrliche Freiheit der Kinder Gottes“ (Röm 8,21) und den „aufrechten Gang“ lehren und vorleben, weil Heranwachsende eine unveräußerliche Würde haben. Zur jüdisch-christlichen Erinnerungskultur gehört ja fundamental die Vision eines herrschaftskritischen Gottes (vgl. Ex 20,2; Gal 5,1), der Menschen davor bewahren will, sich unterjochen zu lassen. Ein freier Gott will freie Menschen, keine Untertanen. Freilich: Ohne menschliche Selbstbegrenzung – der Mensch ist nicht das Maß aller Dinge – und ohne *Unterordnung* unter diesen Gott und *Hörbereitschaft* auf ihn, werden Religion und religiöse Erziehung nicht zu haben sein. Für biblisches Denken gibt es Freiheit nur „in Bindung an“ (Ps 31,9). Ein herren- oder bindingsloser Mensch ist nicht frei, sondern gefährdet. Das ist das eine, das in Erinnerung gerufen werden muss, das andere aber auch: Christliche Religion und christliche Erzie-

hung sind ein Ruf in die Freiheit der Kinder, der Söhne und Töchter Gottes. Beides im Blick zu haben, darauf kommt es bei künftiger religiöser Erziehung an. Alles andere ist – ein Kinderspiel.

Mit welchen religiösen (Gottes-)Vorstellungen soll religiöse Erziehung arbeiten?

Thema und zugleich Problem künftiger religiöser Erziehung ist vermutlich nicht, dass – wie bis in die sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein – zu massiv mit gefährlichen, destruktiven (Gottes-)Bildern und religiösen Vorstellungen gearbeitet (werden) wird. In den letzten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts ist Gott im Kontext religiöser Erziehung, wie oben schon angesprochen, vorwiegend „lieb“ und „weich“ gezeichnet worden, was eine Vereinseitigung des Gottesbildes im Sinne von „der Papa wird's schon richten“ (Peter Alexander) zur Folge hatte, aber sehr häufig den realen Erfahrungen von Heranwachsenden mit einem nicht-eingreifenden helfenden Gott widersprach (vgl. Ritter u. a. 2006 b). Seit gut einem Jahrzehnt besinnen sich Theologen und in der Folge auch für religiöse Erziehung Verantwortliche darauf, dass gleichsam die „dunklen Seiten Gottes“ (Link/Dietrich 1995) nicht aus Religion und religiöser Erziehung ausgespart werden dürfen. Vielmehr wird es künftig darauf ankommen, wenn Gott das Zentrum religiöser Erziehung ist, sowohl dessen Nähe, Zuwendung und Barmherzigkeit als auch dessen Ferne, Verborgenheit und Abwesenheit im Blick zu haben (vgl. Jer 23,23) und sich erzieherisch zwischen diesen beiden Polen zu bewegen. Damit sollen gewiss nicht einfach (immer) mögliche destruktive Potenziale religiöser Erziehung reaktiviert, wohl aber die Reduktion religiöser Erziehung auf einen „Eia-popeia-Gott“ (Heinrich Heine) vermieden werden.

Mit welchem Ziel religiös erziehen?

Es gehört zur religiösen Erziehung, dass wir Kinder und Jugendliche zu Gewohnheiten, Überzeugungen und Haltungen anregen wollen. Die große Gefahr und Versuchung jeglicher – auch religiöser – Erziehung ist, dass wir Erwachsene Kinder und Jugendliche nach unserem Bild formen wollen. Das aber kann nicht Ziel künftiger religiöser Erziehung sein, sondern (nur) dies: Heranwachsende zu befähigen, sich zunehmend selbst religiös zu positionieren. Wenn sie – wie alle Menschen – Ebenbilder (des freien) Gottes sind (vgl. Gen 1,26f.), schiebt dies jedem erzieherischen Zugriff, der sie zum verfügbaren Objekt degradieren will, einen Riegel vor.

Fazit

Ich wollte zeigen, dass es genug Beispiele missbräuchlicher, destruktiver religiöser Erziehung gibt, mutmaßlich mehr als gute. Wobei man annehmen darf, dass Beispiele guter, „gelungener“ religiöser Erziehung nicht so „akten-



Michael Poliza, *Lilongwe, Malawi*, 2006, 80 x 120 cm

kundig“ geworden sind wie die negativen, da letztere einfach schlagzeilenträchtiger sind. Nicht plausibilisieren lässt sich jedoch mit zahlreichen guten Gründen die Auffassung, dass religiöse Erziehung per se Schwarze Pädagogik ist. Vielmehr hat religiöse Erziehung von ihren Potenzialen her das Zeug, produktiv zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Vor destruktivem Gebrauch ist sie freilich eben so wenig gefeit wie jede andere Erziehung auch.

Dr. Dr. Werner H. Ritter ist Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Literatur

- Bertelsmannstiftung** (2007). Religionsmonitor 2008. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Biesinger, A.** (1994a). Kinder nicht um Gott betrügen. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Biesinger, A.** (1994b). Kinder nicht um Gott betrügen. In: Kat. Bl. 119 (1994) S. 652-655.
- Bueb, B.** (2006). Lob der Disziplin: Eine Streitschrift. Berlin: List.
- Carle, U.** (2001). Lasst uns die Welt mit den Kindern gemeinsam gestalten. Überlegungen zur Demokratisierung der Erziehungskultur. In: Pr Theol 36, S. 155-165.
- Dietrich, W., Link, C.** (1995). Die dunklen Seiten Gottes. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Fraas, H.J.** (1978). Glaube und Lernen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Hentig, H.** von (2009). Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? In: ZfPäd 55 (2009), S. 509-527.
- Herman, E.** (2006). Das Eva-Prinzip / Für eine neue Weiblichkeit. München/Zürich: Pendo-Verlag.
- Mallet, C.** (1987). Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung. München: Hueber.
- Moser, T.** (1976). Gottesvergiftung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rutschky, K.** (1977). Schwarze Pädagogik. Berlin: Ullstein.
- Schwab, U.** (1995). Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozess der Generationen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F.** (2000). Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh: Mohn.
- Wecker, K.** (2004). Sieht Gott wirklich alles, Papa? In: A. Bick (Hrsg.), Gott gibt die Fischstäbchen. Erfahrungen mit religiöser Erziehung (S. 11-14). Berlin: Wichern.
- Zinnecker, J., Silbereisen R. K.** (1996). Kindheit in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S., Stecher, L.** (2002). Nullzoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske und Budrich.

Kompetenzen sind Kumuluswolken!

Eine niedersächsische Zwischenbilanz zu Kompetenzen und Bildungsstandards im Fach Ev. Religion zehn Jahre nach PISA

Von Rainer Merkel

Die Kompetenzdebatte feiert Jubiläum. Zehn Jahre liegt ihr „Urknall“ zurück, der erste Turnus der PISA-Studie und die Rede vom Bildungsschock. Seither entfaltet sich sowohl überfachlich als auch „domänenspezifisch“ eine vielschichtige Debatte, deren Ende nicht in Sicht ist, die aber retrospektiv bereits Aussagen über Chancen und Grenzen im Fach Ev. Religion erlaubt. Wie weit reicht ihre „Ursprungsenergie“? Verschiedene Kompetenzmodelle und Kerncurricula wurden vorgelegt, in anderen Fächern auch Bildungsstandards beschlossen. In Niedersachsen ist gegenwärtig das SEK II-Curriculum Ev. Religion in Arbeit. Mit seinem Inkrafttreten im Jahr 2011 erreicht die Umstellung der Lehrpläne auf kompetenzorientierte Handreichungen ein wesentliches Etappenziel.

Zeit für eine Zwischenbilanz.

Ursprüngliche Ziele

In der Kompetenzdiskussion kommt der 2003 veröffentlichten Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards die Schlüsselfunktion zu. Die von einer Expertengruppe verfasste Studie ist verbunden mit dem Namen Eckhard Klieme, seinerzeit Leiter der Arbeitseinheit „Bildungsqualität und Evaluation“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Die Bedeutung der Expertise kann man kaum überschätzen. Mit ihr sind nämlich unverblümt die Intentionen eines langfristigen und mehrdimensionalen Prozesses entfaltet, der nichts Geringeres als die Umsteuerung des deutschen Bildungswesens zum Ziel hat. Ein solcher Prozess ist dringend angewiesen auf orientierende Wegmarken, die das Gesamt der

Entwicklungschronologie im Blick haben. Der Medienhype um PISA hat polarisiert, unter der Lehrerschaft überwiegen die Gegner. Das Grundpapier dagegen gilt mit Recht als wegweisend und ausgewogen zugleich. Was wollte Klieme?

Doppelfunktion von Standards

Die Expertise hatte Bildungsstandards stets eine Doppelbestimmung zugeschrieben, nämlich zum einen eine Orientierungsfunktion, zum anderen eine Rückmeldefunktion (vgl. Klieme u. a. 2003, 9f.47.90). Beide Intentionen werden mehrfach wiederholt, aber auch spezifiziert.

Erwartung 1 – Rückmeldung:

Klieme versprach sich von Bildungsstandards vor allem Rückschlüsse auf die Qualität von Unterricht in Form von Testergebnissen. So wird gebetsmühlenartig wiederholt, Standards seien als „prinzipiell testbar“ zu formulieren. Auf drei verschiedenen Ebenen sei dieses neue Instrumentarium geeignet, Qualität zu spiegeln und damit entwicklungs-fähig zu machen: Bildungsmonitoring, Schulevaluation und Individualdiagnostik (9.19.99). Diese Trias wird sicher nicht als gleichrangige, sondern im Sinne eines nationalen Interesses mit abfallender Gewichtung ins Feld geführt. Bezeichnenderweise ist die Akzeptanz von Lehrerinnen und Lehrern gerade umgekehrt. Sie denken stärker vom unterrichtlichen Nahbereich aus als in übergreifender Perspektive.

Erwartung 2 – Transparenz und Orientierung:

Da Standards fixieren sollten, welche Kompetenzen einer Domäne, also eines Lernbereichs oder Fachs, bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe zu erreichen seien, werde ein

fachgebundenes „Referenzsystem für das professionelle Handeln“ geschaffen. Anders: Bildungsstandards zögen eine Selbstvergewisserung der Fächer durch transparente Langzeitziele nach sich (9.22, ähnlich 21). Auch wenn die Terminologie möglicherweise sperrig anmutet, steht der Effekt in der Praxis kaum in Frage. Lehrerinnen und Lehrer, die zum Beispiel wegen Ihrer Erfahrungen an der Orientierungsstufe fast ausschließlich in den jüngeren Jahrgängen eingesetzt werden, müssen in der gemeinsamen Arbeit am Schulcurriculum den Blick weiten, sich in die langfristige fachspezifische Lernbiografie der Schülerinnen und Schüler eindenken und die dauerhafte Zielperspektive des Faches einbeziehen. Dass sich die Selbstvergewisserung des evangelischen Religionsunterrichts nicht zuletzt in Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Lehrplänen spiegelt, wird noch zu verdeutlichen sein.



Michael Poliza, *Okavango Delta, Botswana*, 2006, 80 x 120 cm

Mit der Differenzierung zwischen Orientierungs- und Rückmeldefunktion erscheint die oft vehemente Kritik an der neuen Outputsteuerung in anderem Licht. Bildungsstandards und Kompetenzorientierung werden nämlich, im Speziellen aus religionspädagogischer Perspektive, wegen des Testbarkeitsanspruches abgelehnt. Diese Ablehnung ist begründet. Denn ob es überhaupt möglich sein wird, in einem „weichen“ Fach wie Religion komplexe, langfristig zu erwerbende Kompetenzen überprüfbar und zudem auf unterschiedlichen Niveaustufen zu formulieren, ist mindestens offen. Bereits Klieme erwähnt die Probleme mit Tests, prophezeit „bei schlechten Tests fatale Auswirkungen“ und warnt vor einem verkürzten „teaching to the test“ (48f.). Ich sehe vor allem das Problem, dass Komplexität und intelligente Anwendungsfähigkeiten in antiproportionaler Beziehung zu einfacher Testbarkeit stehen, dass das Überprüfbarkeitsdiktat im Blick auf die Kompetenzen eine Überbetonung von Faktenwissen provoziert und dass damit der ursprünglich anspruchsvolle Kompetenzgedanke, der Wissen und Können zusammenhält, ausgehöhlt wird. Wie soll etwa ein Multiple-Choice-Test valide die Kompetenz erheben, respektvoll mit anderen Religionen zu kommunizieren? Nicht zuletzt bestehen einige der in der „Domäne“ Religion erwerbenden Kompetenzen ja gerade darin, offene, unvorhersehbare Ergebnisse gestalten zu können. Geschlossene Aufgabenformate können daher, wie etwa die des Berliner KERK-Projektes, im Rahmen des Mögli-

chen absolut ausgereift sein – der Rahmen des Möglichen ist und bleibt apriorisch zu eng (Schluß 2009, 60 selbst: „Nicht alles (vielleicht sogar nur wenig) im Bereich der Religion lässt sich messen“).

Fatalerweise wird das Kind nun mit dem Bade ausgeschüttet und die Kompetenzorientierung pauschal verworfen. Dabei verdient die Konstruktion von Kompetenzen und Kompetenzmodellen Zustimmung – schon um der positiven Orientierungseffekte willen. Nur ist eben dieser Prozess von Testbarkeitsansprüchen bewusst freizuhalten. Inwieweit sich die Kompetenzen *in einem zweiten Schritt* ohne wesentliche Verluste standardisieren lassen, steht auf einem anderen Blatt. Das Verhältnis von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards muss ohnehin als zeitliches Nacheinander gedacht werden (vgl. Rothgangel 2009, 105f.). Und selbst Klieme spricht in Bezug auf Bildungsstandards von „Entwicklung“ und strebt keinen schnellen, einmaligen Wurf an.

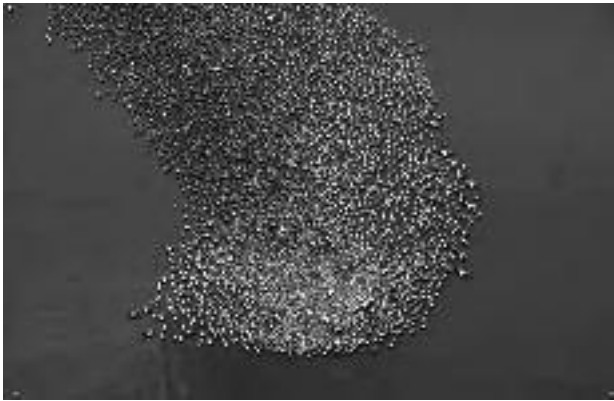
Erwartungshorizont

Was ist inzwischen herausgekommen aus dem Umsteuerungsprozess? Entkoppelt man Kompetenzmodelle und Standards, lässt sich ein recht genauer „Erwartungshorizont“ entwerfen. Die an Messbarkeit und Standardisierung geknüpften Hoffnungen sind im Sinne der Entschleunigung der Debatte allenfalls in einem Ausblick zu thematisieren. Als Folie für die anschließende Bilanz ergibt sich ein Katalog von vier zentralen Forderungen:

1. *Kompetenzen* halten Wissen und Können zusammen. Sie müssen auf einer „mittleren Abstraktionsebene“ formuliert sein (Klieme u. a. 2003, 78.33). Werden sie zu abstrakt gefasst, fehlt ihnen die praktische Handhabbarkeit. Sind sie dagegen konkret und bereits nach kürzeren Lernintervallen zu erwerben, fehlt ihnen die von Klieme intendierte und definitiv festgehaltene Langfristigkeit und Kumulativität (25 u.ö.). Mit anderen Worten: Es sind dann keine Kompetenzen, sondern Lernziele oder eine Zwitterkategorie.
2. Ein überzeugender Kompetenzkatalog kann das fachliche Spektrum nur dann ausgewogen abbilden, wenn er aus einem innerfachlich konsensfähigen *Kompetenzmodell* hervorgeht. Im Idealfall sind darin Niveaustufen der Kompetenzen vorgesehen, die auch altersabhängig zugeordnet sind (17.22.78). Hier schränkt Klieme (78) allerdings ein: „Die Entfaltung eines wissenschaftlich abgestützten Kompetenzmodells im Sinne von Komponenten, Niveaustufen oder gar Entwicklungsverläufen wird nur selten vollständig möglich sein.“ In der Logik von Outcome-Orientierung sind die Kompetenzen vom Bildungsabschluss her zu denken, der gestufte Kompetenzerwerb ist absteigend zu konzipieren.
3. Zumindest kurzfristig haben *Curricula* aus pragmatischen Gründen noch die Funktion, durch einen inhaltlichen Kern im Sinne eines Kanons die Unterrichtsgestaltung behutsam zu steuern. Gegenüber Lehrplänen müssen sie schlank gehalten sein und den Schulen Frei-

räume erlauben. Indem sie „modellhaft Anregungen“ geben, sind sie eher als Handreichungen zu profilieren (93-96, Zitat 95).

4. Im letzten Glied der Kette müssen tragfähige und vor allem wirksame *Schulcurricula* stehen. Da die Expertise die Kerncurricula als Handreichungen für die schulischen Fachgruppen verstanden wissen (49-51), hängt die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung maßgeblich davon ab, ob die Fachteams zu entsprechenden Schulvereinbarungen kommen und diese umsetzen.



Michael Poliza, *Lake Abitata, Ethiopia*, 2006, 80 x 120 cm

Der Weg

Der Weg von PISA zum Kompetenzmodell der niedersächsischen Curricula führte über Stationen und Meilensteine auf unterschiedlichen Ebenen: fachübergreifend, fachspezifisch, EKD-weit und bundeslandbezogen. An anderer Stelle wurde bereits systematisch und treffend auf die meisten dieser Stationen eingegangen (vgl. Obst 2009, 70-113, 117-122). Im Kontext einer Bilanz hebe ich drei entscheidende Glücksfälle, aber auch zwei strukturelle Kardinalfehler hervor.

Der erste Glücksfall ist die Habilitationsschrift des katholischen Theologen und Unternehmensberaters Ulrich Hemel aus dem Jahr 1988. Das dort ausgeführte und seinerzeit wenig beachtete Kompetenzmodell stellte eine ausgereifte, hervorragende Grundlage dar. Auch in der evangelischen Religionspädagogik begann der fachdidaktische Diskurs somit nicht bei Null, sondern auf unvergleichlichem Niveau. Fruchtbar wurde dieser Vorteil nun in Verschränkung mit dem zweiten Glücksfall, einem offenen und breiten fachlichen Verständigungsprozess. Unstrittig ist, dass das Kompetenzmodell der niedersächsischen KCs als Ergebnis eines vielschrittigen Entwicklungs- und Optimierungsprozesses gelten kann. Um das wenigstens exemplarisch zu belegen: Das 2006 vom Comenius-Institut veröffentlichte Kompetenzmodell verdankt Hemel entscheidende Impulse und war als Diskussionspapier in die Öffentlichkeit gebracht worden. Wesentlichen Kritikpunkten, etwa der zu schwachen Berücksichtigung der ethischen Dimension, dem unklaren Religionsbegriff oder dem mangelnden evangelischen Profil, ist bereits in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA 2006) Rechnung getra-

gen. Die Entwicklung eines Kompetenzmodells als konstruktiver Prozess hing in dieser Intensität nicht zuletzt an der Kontinuität der beteiligten Akteure. Sie ist der dritte Glücksfall. Zwar haben die unterschiedlichen Besetzungen der CI-Expertengruppe, der EPA-Kommission, der EKD-Kommission zum SEK II-Kerncurriculum und die niedersächsischen Kerncurriculumkommissionen zu immer wieder neuen Überlegungen und Perspektiven geführt. Daneben aber gab es, teilweise durchgehend, personelle Verschränkungen. So ist auch eine weitere, wichtige Fortschrittslinie in der Kompetenzformulierung von den EPA über das SEK II-Curriculum der EKD (2009 verabschiedet, 2010 veröffentlicht) bis zu den niedersächsischen KC SEK I (2009) zu beobachten. Die fünf Bereiche „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit“, „Deutungsfähigkeit“, „Urteilsfähigkeit“, „Dialogfähigkeit“ und „Gestaltungsfähigkeit“ hatten sich bereits in den EPA etabliert. Dort wurden sie aber, wenngleich einleitend in Form von Spiegelstrichen konkretisiert (EPA 8f.), als grundlegende Kompetenzen geführt – in den Aufgabenbeispielen etwa wird ausschließlich mit den in dieser Abstraktion wenig greifbaren Bereichen operiert. Im SEK II-Curriculum dagegen erhalten die Unterpunkte der Kompetenzen stärkeres Gewicht und werden mit dem Hilfsbegriff der „Teilkompetenz“ belegt (19), bevor in den niedersächsischen KCs für die SEK I schließlich terminologisch sauber zwischen Kompetenzbereichen und Kompetenzen unterschieden wird. Das Ergebnis ist ein systematisch hergeleiteter Katalog zwischen 15 (IGS) und 21 (Gymnasium) Kompetenzen, die auf mittlerem, praxistauglichem Abstraktionsgrad liegen. Zwei Beispiele: „grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und beschreiben“; „lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion(en) unterscheiden“ (KC SEK I Gymnasium 15f.). Mit der Systematik von fünf Kompetenzbereichen zeichnet sich, nachdem wohl nicht zuletzt um die Bedeutung der Partizipations- und Gestaltungskompetenz gerungen worden war, ein Konsens ab, der das breite Spektrum religionsdidaktischer Strukturen und Ansätze integrativ abdeckt und nicht in Einseitigkeiten verfällt.

Den skizzierten Erfolgen stehen zwei Kardinalfehler gegenüber, die mit den ministeriellen Vorgaben zusammenhängen. Erstens war keine konsequent von den Schulabschlüssen her angelegte Zeitstruktur vorgesehen. Teilweise sehr unglückliche Gleichzeitigkeiten waren die Folge. Das Kerncurriculum Grundschule, das wie die EPA im Jahr 2006 verabschiedet wurde, konnte das CI-Papier nicht berücksichtigen. Gemessen daran, dass im frühen Stadium des Grundschulcurriculums noch keine Kompetenzen auf mittlerer Abstraktionsebene ausgereift waren, ist die vom MK geforderte Abstimmung von Grundschule, SEK I und SEK II noch erstaunlich gut gelungen. Ein Desiderat bleibt, die mittlerweile etablierten Kompetenzen der SEK I altersentsprechend für die Grundschule zu formulieren.

Der zweite, wohl gravierendere Strukturfehler ist die ministeriell vorgegebene Unterscheidung zwischen inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen (vgl. ebenso Husmann 2009, 111). Abgesehen von der terminologischen Schwierigkeit ist damit eine mit dem Kompetenz-

begriff der Klieme-Expertise wenig kompatible Doppelstruktur von zwei verschiedenen Abstraktionsebenen fixiert, deren Verhältnisbestimmung nicht aufgeht: Wie soll man logisch fassen, dass Kompetenzen an inhaltsbezogenen Kompetenzen (statt an Inhalten) erworben werden? Und da die inhaltsbezogenen Kompetenzen eher einer theologischen, von den grundlegenden fünf Kompetenzbereichen unabhängigen Matrix („Mensch“, „Gott“, „Jesus Christus“, „Ethik“, „Kirche und Kirchen“, „Religionen“) entspringen, stellt sich die Frage: Welche der beiden Kompetenzkataloge sind nun die eigentlichen Kompetenzen unseres Faches? Die Curriculum-Kommissionen der einzelnen Schulstufen (und der beiden Konfessionen) haben unterschiedlich darauf reagiert. Während etwa im KC Grundschule die inhaltsbezogenen Kompetenzen im Zentrum stehen („wobei die prozessbezogene Dimension immer mitzudenken ist“ (!), KC Grundschule 2006, 11), sind sie im gymnasialen KC eher versteckte Inhalte im Lernzielformat. Alle Curricula nach 2006 lehnen sich aber eng an die grundlegenden Kompetenzen an, wie sie sich zum Zeitpunkt der EPA mit bundesweitem Geltungsanspruch herausgebildet haben. Es ist unschwer zu erkennen, dass die genannte Doppelstruktur den nationalen Standards für den mittleren Schulabschluss in Mathematik entstammt. Zumindest in dieser Frage wäre, ohne dass damit eine inhaltliche Wertung verbunden sei, der einfache Konkurrenzentwurf des Faches Deutsch die bessere Alternative gewesen.



Michael Poliza, *Sossusvlei, Namibia*, 2006, 80 x 120 cm

Ergebnisse

Blicken wir auf unseren anfänglichen Erwartungshorizont zurück, um die bisherigen Erfolge und Defizite zu beurteilen.

- Die obige „Wegbeschreibung“ zeigt, dass mit den so genannten prozessbezogenen – oder besser in der EPA-Terminologie: grundlegenden – Kompetenzen komplexe Zielvorstellungen auf einer mittleren Abstraktionsebene formuliert sind. Über die richtige Anzahl und über einzelne Formulierungen mag man streiten. Wichtiger ist der geeignete Abstraktionsgrad, der sich auch im 2009 vom Rat verabschiedeten, aber noch unveröffentlichten EKD-Orientierungsrahmen widerspiegelt. Fazit: Anforderung voll erfüllt.
- Wenn einem Fach aufgegeben ist, in einem mehrstimmig geführten fachdidaktischen Diskurs ein konkretes Kompetenzmodell von breiter Akzeptanz zu produzieren, ist das alles andere als einfach. Desto beachtlicher ist die hohe integrative Kraft, die von der weithin konsensfähigen Systematik mit fünf Kompetenzbereichen ausgeht. Noch nicht hinreichend eingelöst ist dagegen das Ziel eines Kompetenzstufenmodells, das diese Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus und für konkrete Altersstufen formuliert (so auch Schweitzer 2009, 79). Die Erwartungen am Ende von Doppeljahrgängen in den niedersächsischen KCs sind allein inhaltsbezogen ausgeführt. Anders als Friedrich Schweitzer fasse ich es dagegen als positives Signal auf, dass quer durch alle Schularten eine Orientierung auf dieselben Kompetenzen erfolgt. Allerdings steht noch aus, hier eine begründete Abstimmung hinsichtlich des Komplexitätsgrades vorzunehmen. Vielleicht wird man sich den Niveaustufen von Kompetenzen in unserem Fach auch nur beschreibend nähern können. Dann sind die Hoffnungen generell zu dämpfen. Fazit: Erwartungen mit Einschränkungen erfüllt.
- Ob und inwieweit die niedersächsischen Curricula eine wohl dosierte inhaltliche Steuerungsfunktion übernehmen, ist eine kaum objektivierbare Frage. Sie hängt nicht nur davon ab, wie viel Eigenständigkeit man den schulischen Fachgruppen bereits zumuten mag, sondern auch von der je eigenen Position in der Kanonfrage. Wer beispielsweise mit Bernhard Dressler einem thematischen Kanon skeptisch gegenübersteht (Dressler 2009, 141), wird vermutlich schon jetzt für minimale Inputsteuerung plädieren. Festzuhalten ist immerhin, dass im Vergleich mit den vorangegangenen Lehrplänen merklich reduziert wurde, dass zum Beispiel im Gymnasialbereich Themen wie Sekten, Drogen und Partnerschaft nicht mehr zum Kern gehören. Und da alle Curricula eine Rubrik mit „möglichen Inhalten“ sowie exemplarische Sequenzen im Anhang vorhalten, fällt zumindest das Bemühen um „modellhafte Anregungen“ ins Auge. Fazit: in der Tendenz richtig, objektiv allerdings kaum zu beurteilen.
- Entscheidend ist letztlich, was in der Praxis geschieht. In Fortbildungsangeboten und in der Begleitung von Fachkonferenzen, ein schuleigenes Curriculum zu gestalten, habe ich sowohl Enttäuschendes als auch Ermutigendes beobachten können. Die größte Innovation der Kompetenzorientierung liegt wohl darin, dass sich auch gymnasiale Fachgruppen zu einer in diesem Maß bisher nicht gekannten Teamarbeit gezwungen sehen. So ist die oben gestellte Erwartung praxiswirksamer Schulcurricula ambivalent zu beurteilen: Einerseits wird viel Papier produziert, von Inhalten her gedacht und nachträglich, aus formalen Gründen, mit Kompetenzen dekoriert. Andererseits setzen sich insbesondere reflektiertere Lehrerinnen und Lehrer intensiv mit den langfristigen Zielen evangelischen Religionsunterrichts auseinander, denken von Anforderungssituationen aus und nehmen die Kompetenzen als eine weitere Bezugsgröße.

Be der Unterrichtsgestaltung ernst. Für sie ist das Schulcurriculum kein totes Papier, sondern eine lebendige Verständigung über den religiösen Bildungsprozess von Schülerinnen und Schülern, der über kurze Lernintervalle hinausreicht. Fazit: gesteckte Erwartungen teilweise erfüllt.



Michael Poliza, *Dongola, Sudan*, 2006, 80 x 120 cm

Resümee

Zehn Jahre nach PISA kann der evangelische Religionsunterricht in Niedersachsen recht präzise bestimmen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten er zu vermitteln unternimmt. Die niedersächsische Kompetenzorientierung steht in einer Linie mit den EPA und dem SEK II-Curriculum der EKD und hat sicherlich Modellcharakter. Selbst wenn man die Erwartung ausklammert, überprüfbare Bildungsstandards zu formulieren, ist ein Ende des Weges jedoch nicht in Sicht. Kompetenzorientierung macht die Didaktik kurzer Lerneinheiten und Stundenziele nicht unwichtiger, muss aber als zusätzlicher Referenzrahmen immer umfassender gedacht werden. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich die Realisierung dieses Rahmens der Messbarkeit weitgehend entzieht. Friedrich Schweitzer fordert in der Kompetenzdebatte eine Theorie der kategorialen Bildung und kritisiert eine rein pragmatische Zusammenstellung von Kerninhalten in Curricula (vgl. Schweitzer 2009, 82f. 76). Der Kompetenzkatalog mit seinen fünf Kompetenzbereichen vereinigt allerdings die wichtigsten religionspädagogischen Konzeptionen bzw. didaktischen Strukturen (Biehl) in sich, liegt also auf einer Metaebene und ist, anders als didaktische Leitbilder, davon entbunden, Auswahlkriterien für Inhalte bereitzustellen. Unterschiedliche didaktische Leitbilder schlagen unterschiedliche Auswahlkriterien vor. Übergreifend scheint mir eine pragmatische, allerdings fachdidaktisch kommunizierte Bestimmung zentraler Inhalte der einzig gangbare Weg. Die dringendste Aufgabe wird eher darin bestehen, die Kompetenzen in der Praxis zu verwenden, sie durch praktischen Gebrauch geläufig werden zu lassen und zu etablieren. Idealerweise geschieht das in

Vernetzung mit komplexen Anforderungssituationen und Lernaufgaben, wie es Rebekka Tannen mustergültig durchgeführt hat (Tannen 2000). Nur dann lohnt es sich für Lehrkräfte wirklich, der neuen Langfristigkeit als zusätzlicher Perspektive einen echten Stellenwert einzuräumen.

Kompetenzen sind Kumuluswolken: Sie bilden sich aus winzigen Wassertröpfchen und haben unscharfe Ränder. Ab wann ein Haufen (lat. cumulus) als Haufen bezeichnet werden kann, lässt sich kaum messen und stellt – als so genannte Haufenparadoxie – eine philosophische, schwer entscheidbare Frage dar. Trotzdem muss, wenn es irgendwann fruchtbaren Regen geben soll, immer eine Wolke aufziehen.

Rainer Merkel ist Dozent für den Bereich Gymnasium und Gesamtschule am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Literatur

- Dressler**, Bernhard: Kanon als Inhaltsvorgabe? – Oder: Suchen sich Kompetenzen ihre Inhalte? in: Zwischen Kanon und Lehrplan, hrsg. v. Gerhard Büttner u. a., Berlin 2009, 134-142.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen** in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre, i.d.F. v. 16.11.2006, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, zitiert nach http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf
- Kerncurriculum** für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD-Texte 109, Hannover 2010. Auch www.ekd.de/download/ekd_texte_109.pdf.
- Fischer**, Dietlind / Elsenbast, Volker (Redaktion): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, hrsg. v. Comeniu-Institut, Münster 2006.
- Husmann**, Bärbel: Zentrum und Peripherie. Das gymnasiale Kerncurriculum Ev. Religion 5-10, Loccumer Pelikan 3/2009, 110-114.
- Klieme**, Eckhard (u. a.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.
- Obst**, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2., durchges. Aufl. 2009.
- Rothgangel**, Martin: Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik, Loccumer Pelikan 3/2009, 103-106.
- Schluß**, Henning: Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, hrsg. v. Andreas Feindt u. a., Münster 2009, 57-72.
- Schweitzer**, Friedrich: Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht – oder: Von der Notwendigkeit einer Theorie der religiösen Bildung, in: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, hrsg. v. Andreas Feindt u. a., Münster 2009, 57-72.
- Tannen**, Rebekka: „Meine Tochter wird nicht teilnehmen ...!“ Eine Klassenfahrt mit Muslimen?! Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung zum Thema „Islam“ in einer 8. Klasse, Loccumer Pelikan 3/2009, 117-125.
- Die niedersächsischen Kerncurricula** der einzelnen Schularten sind abrufbar unter <http://nibis.de/cuvo> (entsprechend zitiert).

So wie in anderen Fächern auch!

Note Fünf im Religionsunterricht – pro

Von Katrin Schach

Ja, ich gehöre zu der „Sorte“ Religionslehrer, die auch Fünfen geben. Die Begründung ist denkbar einfach: Religion ist dem niedersächsischen Schulgesetz zufolge ordentliches Lehrfach. Daher sind die Leistungen in diesem Fach entsprechend der üblichen Notenskala zu bewerten.

Meine Suche nach anderen Positionen zu dieser Frage förderte die Erinnerung an eine Notiz in einer Zeitung zu Tage, die ich vor Jahren einmal gelesen habe:

Ein Pastor, der in einer Schule Religionsunterricht erteilte, bewertete die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler mit einer Zwei. Seine Begründung war, dass Gott doch alle Menschen liebe. Wie könne er da angesichts der göttlichen Barmherzigkeit Fünfen verteilen? Diese für mich merkwürdige Verquickung von schulischer Bildung mit Konfirmandenunterricht, von Reflexion über den christlichen Glauben mit Bekenntnis des Glaubens weist dennoch auf einen zentralen Punkt des Religionsunterrichts hin: Natürlich geht es hier um Gott, und im Glücksfall darf man als Religionslehrkraft auch Prozesse der Glaubensentwicklung junger Menschen begleiten. Das wäre in der Tat schwierig zu bewerten, macht jedoch nicht den Kern des Religionsunterrichts aus. Ein methodisch abwechslungsreicher Religionsunterricht bietet vielerlei Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, sich in irgendeiner Form zu äußern, ohne dass es konkret um sehr persönliche Gedanken und Gefühle gehen muss: Das Beschreiben eines Bildes, die Gestaltung von Plakaten, das Mitwirken an einer Spielszene, die Interpretation von Texten sind dazu geeignet, Leistung festzustellen und zu bewerten, so wie das in anderen Fächern auch der Fall ist. Keinesfalls zieht der Religionslehrer, überspitzt formuliert, das Weltgericht vor, wenn er dem Oberstufenschüler mit einem Notenpunkt bescheinigt, dass er sich nahezu ständig dem Unterrichtsgeschehen entzieht, die Chance zur Mitarbeit auch beim Vortragen der Hausaufgaben nicht nutzt und auch bei Klausuren nicht in der Lage ist, einen Text angemessen zu verstehen. Auch die Politiklehrerin stellt schließlich nicht die in Demokratien übliche Auffassung von der Gleichheit aller Menschen in Frage, wenn sie ihren Schülerinnen und Schülern mangelhafte Leistungen attestiert.

In eine ähnliche, wenn auch „irdischere“ Richtung ging die Äußerung einer Schülerin meiner neunten Klasse, als ich fragte, was denn aus Sicht der Schülerschaft gegen die Erteilung einer Fünf in Religion spräche, einmal abgesehen von dem natürlichen Wunsch, das eigene Zeugnis nicht durch Minderleistungen zu verunstalten. Die kluge junge Dame (sie hat übrigens eine Eins in Religion) meinte, im Religionsunterricht gehe es ja um Meinungen und die könne man nicht so bewerten. In der anschließenden Diskussion habe ich jedoch deutlich machen können, dass ich sie auf dem Zeugnis nicht für eine mir genehme Meinung belohnt habe, sondern dass sie sich diese Note durch eine einleuchtende Darstellung und Begründung derselben neben vielen anderen Facetten ihrer Mitgestaltung des Religionsunterrichtes selbst erarbeitet hat.

Beide Äußerungen, die des Pastors und die der Schülerin, zeigen für mich, dass wir Religionslehrkräfte noch einiges zu tun haben, bis der Religionsunterricht den Nimbus des „Laberfaches“, in dem man mit erbaulichen Äußerungen oder mit lapidaren Meinungskundgebungen, die keine sind („Das muss jeder selber wissen“...), punkten kann, verloren hat. Zwar möchte ich den Leistungsanspruch des Faches nicht dadurch begründen, dass man sich auch ein Mangelhaft „zuziehen“ kann, geschweige denn meine Kolleginnen und Kollegen dazu auffordern, Fünfen hageln zu lassen mit dem Ziel, unseren Anspruch zu demonstrieren; ich meine jedoch, dass wir, wenn wir zu Beginn des Schuljahres unsere Anforderungen an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bekanntgeben und diese transparent und glaubwürdig sein sollen, auf dem Zeugnis auch mangelhaft nennen müssen, was mangelhaft ist. Hier muss jedoch immer wieder deutlich gemacht werden, dass im Religionsunterricht weder „Glaubensfortschritt“ noch der Inhalt einer Meinung beurteilt werden, sondern mündliche und schriftliche Leistungen welcher Art auch immer.

Katrin Schach ist Lehrerin für Ev. Religion und Latein am Christian-Gymnasium Hermannsburg.

Religion als angstfreier Raum

Note Fünf im Religionsunterricht – contra

Von Jan Kreuch

Der Religionsunterricht hat es wie kaum ein anderes Fach mit Sachverhalten zu tun, die die ganze Person angehen.“ (EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“). Denn nach den Empfehlungen der EKD ist es der erste und konstitutive Aspekt des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Religionsunterrichts, den Schülerinnen und Schülern „Hilfen zur Identitätsbildung und Orientierung in der Wirklichkeit zu geben“. Dieser Umstand spricht aus zweierlei Gründen gegen die Note Fünf im Religionsunterricht.

Zum einen bedeutet dies, dass, wenn sich ein Schüler/eine Schülerin auf den Religionsunterricht einlässt, er/sie intime Einblicke in sein/ihr Inneres gewährt und sich dadurch aufs Höchste verletz- und angreifbar macht. Das legt den Unterrichtenden eine besondere Verantwortung auf, der sie nicht gerecht würden, wenn sie die Leistung eines Schülers/einer Schülerin mit Fünf bewerteten. Denn dies disqualifiziert nicht allein die erbrachte Leistung, sondern zugleich den darin ausgedrückten Glaubens-, Identitäts- bzw. Lebensentwurf. Das aber kann zu Verletzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führen und ist einer guten Unterrichtsatmosphäre, in der allein Religionsunterricht gelingen kann, abträglich. Vor diesem Hintergrund ist es unerlässlich, den Religionsunterricht so zu gestalten, dass er einen „Schutzraum“ darstellt, in dem sich die Schülerinnen und Schüler angstfrei entfalten können. Darüber hinaus muss die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich im Religionsunterricht als Person zu exponieren, gewürdigt werden. Beides schließt die Vergabe von Fünfen aus.

Zum anderen verhandelt der Religionsunterricht, wenn er Identitätsbildung und Lebensorientierung zu seinen Zielen erklärt, Gegenstände, die sich letztlich einer Benotung entziehen. Denn wie wäre Identitätsbildung messbar? Und wie wollte man es vertreten, einem Schüler/einer Schülerin zu attestieren, seine/ihre Lebensorientierung sei „mangelhaft“? Dies verstieße gegen die Würde des Schülers/der Schülerin, da es die Unverfügbarkeit des Schülers/der Schülerin als Person missachten würde.

Es ist weiterhin zu beachten, dass der Religionsunterricht ganz wesentlich durch seinen Bezug auf den Glauben bestimmt ist. Und auch der Glaube lässt sich nicht in den Kategorien von Leistung und Benotung fassen.

Der existenzielle Bezug und der Glaubensbezug des Religionsunterrichts führen demnach dazu, dass nicht alles, was in ihm verhandelt wird, überprüf- bzw. testbar ist. Diesem Dilemma auszuweichen, indem man sich darauf zurückziehe, man bewerte ja lediglich die Argumentation, nicht jedoch den Inhalt einer erbrachten Leistung, scheint mir dabei kein gangbarer Weg zu sein. Denn abgesehen von der Schwierigkeit, dies den Lernenden zu vermitteln, bleibt der Rückzug aufs Formale insofern problematisch, als eine schulische Leistung immer auch einen inhaltlichen Aspekt aufweist, der aus den bisher genannten Gründen gewürdigt werden muss. Ein Religionsunterricht, der lediglich die formale Argumentation beurteilen, das Inhaltliche aber unberücksichtigt lassen wollte, würde sich selbst ad absurdum führen. Wenn es daher im Religionsunterricht immer auch um die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler geht, müssen diese gewürdigt werden. Und da der Religionsunterricht letztlich nicht zu benotende Elemente enthält, scheint mir dabei eine Fünf ausgeschlossen.

Aber auch theologische Überlegungen sprechen gegen die Note Fünf im Religionsunterricht. Denn obwohl der Religionsunterricht an einer staatlichen Schule ein „weltlich Ding“ ist, muss er, will er sich nicht selbst verfehlen, durch christliche Prinzipien und ein christliches Menschenbild (mit)geprägt bleiben. Und hier ist aus evangelischer Sicht natürlich u. a. die Rechtfertigung allein aus Glauben von zentraler Bedeutung: Das grundlegende reformatorische Prinzip, dass der Mensch sein Leben nicht aus Leistung rechtfertigen kann, muss auch für den Religionsunterricht gelten. Dies spricht gegen Fünfen im Religionsunterricht. Aber auch Jesu Predigt vom Reich Gottes, insbesondere sein Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16), zeigt deutlich, dass das Leistungsprinzip nicht Maßstab für christliches Denken und Handeln – und somit letztlich auch nicht für christlichen RU sein kann.

Jan Kreuch ist Schulpastor an der KGS Neustadt am Rübenberge.

Philipp Melanchthon – Reformator und Lehrer Deutschlands

Von Martin Stupperich

Philipp Melanchthon (1497 bis 1560), vor allem als reformatorischer Mitstreiter Martin Luthers bekannt, gehört zu den herausragenden Gestalten der Kirchen- und Geistesgeschichte des 16. Jahrhunderts.

Philipp Schwarzerdt und der Humanist Johannes Reuchlin

Schon in seiner Heimatstadt Bretten in der Pfalz (heute: Baden) gilt er als Wunderkind mit überragender Sprachbegabung. Er besucht früh die Lateinschule in Pforzheim und schon als Zwölfjähriger die Heidelberger Universität. Der große Humanist Johannes Reuchlin fördert ihn. Er prägt auch seinen neuen Namen Melanchthon, die Gräzisierung des Familiennamens Schwarzerdt. Melanchthon studiert das Lateinische und Griechische und schließlich unter dem Einfluss Reuchlins auch die hebräische Sprache. Reuchlin ist es auch, der den jungen Gelehrten, der mit 14 Jahren das Baccalaureat und mit 17 Jahren den akademischen Magistergrad erworben hatte, 1518 dem sächsischen Kurfürsten empfiehlt, der für seine neue Universität in Wittenberg einen Gräzisten sucht. Hier in Wittenberg begegnet Melanchthon Martin Luther, der nach der akademischen Antrittsrede Melanchthons in der Schlosskirche von dem neuen Kollegen begeistert ist. Dieser wird sein engster Mitarbeiter. Sie arbeiten von da an gleichsam als Gespann.

Melanchthon und Luther

Schon zur Leipziger Disputation 1519 begleitet Melanchthon den Freund. Immer wieder raunt er ihm gute Vorschläge für die Disputation ins Ohr. Als Luther zu Cajetan nach Augsburg gerufen wird, übernimmt Melanchthon dessen theologische Vorlesungen.

Schon in Tübingen ist er neben seinen Studien akademischer Lehrer gewesen und die Lehrtätigkeit bleibt seine

Haupttätigkeit in Wittenberg, auch wenn er zu zahlreichen weit darüber hinaus reichenden Aktivitäten gerufen wird. Bald gründet er im eigenen Hause eine schola privata für jüngere Schüler. Seine Schulgründung in Nürnberg und deren Programm entfalten eine Vorbildwirkung für Schulgründungen in ganz Deutschland. Schon in Heidelberg und Tübingen hat er über Veränderungen der Studieninhalte nachgedacht. Jetzt legt er ein ganzes pädagogisches Konzept vor, das auch Luther zu seiner Schrift „An die Bürgermeister und Ratsherren deutscher Städte, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten“ anregt.

Melanchthon als gelehrter Organisator der Reformation

Auch für die Kirche wird Melanchthon lehrend und ordnend tätig. Luther überzeugt ihn vollständig. Aber beide füllen unterschiedliche Rollen aus: Luther ist der Charismatiker der Reformation, Melanchthon ihr Systematiker.

Schon früh auftretenden Unterschieden in der Auslegung der lutherischen Theologie auf Seiten der Evangelischen wirkt er mit seiner systematischen Darstellung der Lehre in den sog. Loci Communes (erste Ausgabe 1521) entgegen. Die während Luthers Abwesenheit auf der Wartburg in Wittenberg auftretenden Schwärmer und später die Täufer lehren ihn die von subjektivistischen Positionen ohne Rückhalt in der Bibel ausgehenden Gefahren. Um Klarheit zu schaffen und innere Ordnung einkehren zu lassen, schreibt er in den Loci die Grundsätze der reformatorischen Lehre nieder, auf die Luther selbst allenthalben lobend verweist. Überhaupt lässt Luther keine Gelegenheit aus, die umfassenden geistigen Fähigkeiten seines Freundes Melanchthon zu loben: „Melanchthon ist ein Doktor über allen Doktoren“, so pflegte er zu sagen.

Die Befähigung eine gemeinsame Grundlage für differierende Sichtweisen zu formulieren und auf diese Weise das Denken Vieler einerseits auf eine gemeinsame Grund-

lage zu stellen, andererseits eine verlässliche und tragfähige inhaltliche Ordnung zu schaffen, bewährt sich erneut, als Melanchthon anstelle Luthers die Sache der Reformation auf dem Augsburger Reichstag von 1530 vertritt. Er formuliert die als *Confessio Augustana* bekannt gewordene Grundsatzschrift der evangelischen Seite auf dem Reichstag, deren eigentliches Ziel es ist, die Christlichkeit und theologische Korrektheit der biblisch gegründeten reformatorischen Lehre vor Kaiser und Reich zu bezeugen und den Weg zur Einigung zu beschreiten. Sie wird zur zentralen Bekenntnisschrift der evangelischen Kirche, auf die alle Pastoren verpflichtet werden.

Zwischen Luther und Melanchthon: das humanistische Erbe als Irritation

Melanchthon wäre nicht Humanist gewesen, hätte ihn die Polemik zwischen Luther und Erasmus um den freien oder geknechteten Willen unberührt gelassen. Seine ursprünglich unbeugsame Ablehnung des freien Willens des Menschen modifiziert er im Verlauf der Zeit, indem er die freie Willensentscheidung für äußere Handlungen einräumt, für die Seelenverfassung des Menschen aber eben dieses nicht akzeptiert. Er bleibt letztlich bei Luther. Auch in umstrittenen Entscheidungen fällt er Luther nicht in den Rücken. So weicht er in der Auseinandersetzung mit den aufständischen Bauern nicht von dem Freund ab und trägt auch die Akzeptanz Luthers für die vieldiskutierte Doppelehe des Landgrafen von Hessen mit.

Umgekehrt würde Luther Melanchthons Fixierung auf die Schicksalsbedeutung der Sterne als „Adiaphoron“, also als unerheblich, bezeichnet haben. Hier unterscheiden sich beide, lassen diesen Punkt jedoch nicht zum Konfliktpunkt werden.

Beide, Luther und Melanchthon, sind jeder auf seine Weise Theologe, Lehrer und Erneuerer. Beide sind bestrebt die geschaffenen Neuerungen durch Ordnungen zu festigen. Die im Vergleich zu Luther besondere Befähigung Melanchthons aber liegt in seiner Begabung zur Vermittlung zwischen gegensätzlichen Positionen ohne den Kern zu verraten.

Melanchthon als historisch bedeutsame Persönlichkeit

Melanchthons historische Bedeutung liegt in der Tatsache, dass er einen wichtigen Umbruch an verantwortlicher Stelle mitgestaltete. Er hat nicht nur das deutsche Luthertum, sondern darüber hinaus auch die deutsche Gelehrsamkeit bis in das 19. Jahrhundert hinein entscheidend geprägt. Die Verbindung von Humanismus und Theologie in seinem reformatorischen Denken wies der deutschen Kultur der nachfolgenden Jahrhunderte den Weg. Als akademischer Lehrer bezog er Religion, Wissenschaft und Kunst immer wieder aufeinander und entwarf auf diese Weise das Konzept protestantischer Bildung. Seine anhaltende Hoffnung

auf Einigung weckte in der ökumenischen Bewegung der Gegenwart neues Interesse an seinem Wirken. Gegen die Gefahren äußerer und innerer Gegensätze setzte er die systematische Förderung einer durch Bildung geförderten, zu Kompromiss, Konsens und, wo notwendig, Toleranz bereiten Einsichtsfähigkeit. Jedem sei es aufgegeben, die ihm von Gott verliehenen Gaben zur Entfaltung zu bringen.

Auf der Basis dieser Überzeugung wurde Melanchthon zum Ahnherrn des Bildungsgedankens. Sein Wirken als Bildungsorganisator – an wohl fünfzig Schulgründungen war er beteiligt – trug ihm den Namen „Lehrer Deutschlands (*Praeceptor Germaniae*)“ ein. Seine Überzeugungskraft und langfristige Wirkung lag in der ständigen Rückkopplung seiner pädagogischen und schulorganisatorischen Gedanken an die eigene Praxis, beginnend mit der *Schola privata* für jüngere Schüler in seinem eigenen Haus.

Melanchthon ist also eine vielseitige Gestalt. Versucht man eine Auswahl von Aspekten ohne Gefahr zu laufen, seine Person zu verzeichnen, dann gelangt man zu diesen bereits geschilderten zwei entscheidenden Punkten: Melanchthon war Reformator an der Seite Luthers und zugleich Vater des Bildungsgedankens und des evangelischen Schulwesens in Deutschland. Beides muss ein Unterricht über Melanchthon berücksichtigen.

Das Thema im Unterricht

Schülerinnen und Schüler sollen das Thema möglichst in Gruppen- und Partnerarbeit und so selbstständig wie möglich erarbeiten. So entspricht es auch den methodischen Vorgaben der Kerncurricula.

Allerdings ist das Wirken Melanchthons kein Pflichtthema in den Lehrplänen, so dass sich die Frage stellt, wo es sinnvoll untergebracht werden kann. Für die Mittelstufe bietet sich das Thema „Martin Luther und die Reformation“ oder das Thema „evangelisch-katholisch“ an. Für die Oberstufe bieten sich verschiedene Inhalte an, zu denen das Thema Melanchthon einen Beitrag leisten könnte.

Nicht immer wird die Zeit vorhanden sein, den vollen Umfang der Unterrichtssequenz in den Unterricht einzubauen. Daher wird eine Abfolge von Rahmenthemen und Modulen angeboten, die eklektisch verwendet werden können und sich eventuell dazu eignen, unterschiedliche Unterrichtsthemen mit einem Melanchthon-Beitrag zu verbinden. Es handelt sich somit um ein Baukasten-System, das ganz oder in Teilen im Unterricht verwendet werden kann.

Da Melanchthon mindestens so sehr ein Oberstufen- wie ein Mittelstufenthema darstellt, werden Aufgaben für beide Schulstufen zu denselben Textauszügen angeboten. Allerdings sollte sich der Mittelstufenunterricht auf jeweils eine Auswahl von Modulen beschränken. Dies können für beide Rahmenthemen (siehe unten) die Module 2 und 3 sein.

Rahmenthemen und Module

Die bisherigen Überlegungen führen zu zwei Rahmenthemen für den Unterricht:

1. Philipp Melanchthon und Martin Luther – Kollegen und Freunde
2. Philipp Melanchthon als Lehrer Deutschlands (Praeceptor Germaniae)

Für das erste Rahmenthema werden drei Module vorgeschlagen, die sich auf drei verschiedene Aspekte der Persönlichkeit Melanchthons als Mitstreiter Luthers beziehen:

1. Die humanistische Basis (Modul 1.1: Antrittsvorlesung)
2. Die Ablehnung von Gewalt (Modul 1.2: Bauernkrieg)
3. Die Vereinigung von theologischen Gegensätzen (Modul 1.3: Augsburger Bekenntnis)

Für das zweite Rahmenthema werden ebenfalls drei Module vorgeschlagen, die eine weitere Seite der Persönlichkeit Melanchthons, nämlich die des Lehrers und Förderers der Jugend, besonders unterstreichen und entfalten:

1. Die Begeisterung für die Schule (Modul 2.1: Lob der Schule)
2. Die Funktion als Schulorganisator und Lehrplanautor (Modul 2.2: Unterricht der Visitatoren)
3. Die Rolle als Pädagoge und Methodiker (Modul 2.3: Fabeln)

Begründung der Auswahl der Module:

Rahmenthema 1

Modul 1.1:

Melanchthon ist nicht zu verstehen, wenn man seine anfänglich rein humanistische Entwicklung außer Acht lässt. Er ist reformorientiert, wird aber erst unter dem Einfluss Luthers zum Reformator. Allerdings behält er seine auf das humanistische Erbe zurückzuführende Eigenständigkeit, die aber nie seine loyale Haltung Luther gegenüber in Frage stellt. Das humanistische Erbe in Kombination mit einer pädagogischen Ader prädestiniert Melanchthon zum Lehrer. Hier schlägt sein Herz auch in den Phasen fast ausschließlicher gelehrter Beschäftigung mit der Theologie. Sein besonderer Sinn für Systematik – in Tübingen hatte er bereits eine eigene griechische Grammatik veröffentlicht – legte es für Luther nahe, von ihm die übersichtliche Darstellung der reformatorischen Lehre in Gestalt der „Loci communes“ zu erwarten. Diese bildeten die Grundlage aller späteren Ausformungen der protestantischen Dogmatik.

Modul 1.2:

Seine Ablehnung der Gewalt macht es Melanchthon leicht, der Linie Luthers gegenüber den aufständischen Bauern zu folgen. Er begründet seine Haltung mit der Bergpredigt. Auch hier schimmert die humanistische Basis seiner Theologie durch. Vor allem aber legt er in Fragen der weltlichen Ordnung eine konservative Grundhaltung an den Tag. Die gesamte weltliche Ordnung ist für ihn eine Frage ohne Belang. Sie ist für ihn eine offensichtlich von Gott vorgegebene Tatsache, der ein Christ sich zu fügen hat. Es geht ihm in gleicher Weise wie Luther allein um den Glauben. Glaube und weltliches Denken und Wollen dürfen nicht vermischt werden.

Modul 1.3:

Melanchthon möchte erneuern, nicht zerstören. Die Reformation soll eine Reformation der ganzen Kirche sein, nicht lediglich einen Teil der Kirche umfassen und somit zur Spaltung führen. Seine persönliche Ausrichtung auf Friedfertigkeit und Versöhnung von Gegensätzen macht ihn zum geeigneten Wahrer der Einheit, der auch diplomatische Wege geht, um die Gegenseite in das Boot einer gemeinsamen Kirchenreform zu ziehen. So entsteht aus seiner Feder das Augsburger Bekenntnis, das als die Basis der Kircheneinheit dienen soll. Melanchthon hofft, dass sich Altgläubige und Evangelische gemeinsam auf diese Plattform stellen. Als bereits weithin bekannter Verfasser der „Loci“ und enger Vertrauter Luthers war er prädestiniert, die Formulierung der gemeinsamen Basis zu übernehmen.

Rahmenthema 2

Modul 2.1:

Das Lob schulischen Lebens ist für Melanchthon eine Herzensangelegenheit. Die Lehrtätigkeit ist sein Lebensinhalt. Vermutlich haben antike Idealvorstellungen, wie sie bei Platon geschildert werden (Sokrates und sein Schülerkreis), bei dem Humanisten Melanchthon Pate gestanden, als er die Ideen vom schulischen Paradies 1536 in einer Rede entfaltet. Er scheut sich nicht, die Schule und ihre Aufgaben, aber auch die Hochschule mit religiösen Weihen zu umgeben. Der Text gibt diese bemerkenswerte Sichtweise besonders gut wieder.

Modul 2.2:

Melanchthon betätigt sich auch als Schulgründer und verfasst Lehrpläne. Am bekanntesten ist die Gründung des Aegidiengymnasiums in Nürnberg, 1526. Für Sachsen verfasst er einen regelrechten Lehrplan, der in der von ihm verfassten Instruktion für die Visitatoren der sächsischen Kirchen und Pfarrer im Abschnitt über die Schulen vorkommt. Hier bewährt sich erneut seine Ordnungsbegabung, die er als Grammatiker und theologischer Systematiker unter Beweis gestellt hat. Für manche Zeitgenossen ist diese Seite seiner Tätigkeit die wichtigste. Sie prägen seine Bezeichnung als Praeceptor Germaniae.

Modul 2.3:

Melanchthon ist sich keineswegs zu schade, den jüngeren Schülern Unterricht zu geben. Diese Aufgabe ist für ihn von zentraler Bedeutung. Er weiß, dass die Kinder in frühem Alter am nachhaltigsten lernen. Von Anfang an lernen diese bei ihm die lateinische Sprache, die sie schließlich aktiv sprechen und schreiben. Er befähigt seine Schüler auf diese Weise zur Teilnahme am internationalen wissenschaftlichen Austausch. Deutsch ist in dieser Zeit keine Wissenschaftssprache. Aber Melanchthon weiß auch, dass er Kinder vor sich hat, für die Bilder und Geschichten ein großes Lernpotential enthalten, das es zu nutzen gilt. Daher propagiert er immer wieder die antiken Fabeln als Unterrichtsinhalte.

Im Folgenden wird die Abfolge der Module zu den beiden Rahmenthemen vorgestellt und jeweils mit einer in die kirchen- und geistesgeschichtlichen Zusammenhänge einführenden Erläuterung versehen.

OStD Dr. Martin Stupperich war Direktor des Gymnasiums Leibnizschule Hannover und Lehrer für Ev. Religion und Geschichte.

Melanchthon und Luther – Kollegen und Freunde

Modul 1.1:

Luther ist von dem „Neuen“ begeistert – die Antrittsvorlesung des Humanisten Melanchthon

Der Humanismus war ein Kind der Renaissance und beinhaltete die gelehrte Beschäftigung mit dem antiken Denken. Melanchthon hat den Geist des Humanismus frühzeitig in sich aufgenommen. Spätestens in der Lateinschule in Pforzheim, wo er als einer von wenigen Griechisch lernt, ist diese Basis gelegt. Sie wird erweitert durch den großen Humanisten Johannes Reuchlin, einem entfernten Verwandten seiner Mutter.

Mit zwölf Jahren wechselt er auf die Heidelberger Universität und verblüfft Professoren und Mitstudenten mit seinen Griechischkenntnissen. Er studiert die sieben freien Künste Rhetorik, Dialektik, Grammatik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie.

Mit 14 Jahren erlangt er den ersten akademischen Grad, den Baccalaureus Artium (heute: Bachelor). Um Magister zu werden wechselt er 1512 nach Tübingen. Hier unterrichtet er bereits selbst. Entsprechend der humanistischen Devise „Zurück zu den Quellen“ wendet er sich unter dem Einfluss Reuchlins auch dem Hebräischen zu, der Grundsprache des Alten Testaments. Schon 1515 hat der große Humanist Erasmus von Rotterdam von dem erst 18-jährigen Melanchthon gehört und etwas von ihm gelesen, was er in hohen Tönen lobt. Als Kurfürst Friedrich der Weise einen Gräzisten (Hochschullehrer für das Fach Griechisch) für die neue Wittenberger Universität sucht, empfiehlt Reuchlin Melanchthon.

Am 19. April 1518 hält der 21-Jährige seine Antrittsvorlesung über die Neugestaltung des Universitätsstudiums. Luther reagiert mit Begeisterung.

Über die Theologie sagt Melanchthon in dieser Antrittsvorlesung:

... Das ist es, was uns Paulus immer wieder einschärft, wenn er besonders im Brief an Titus nachdrücklich von der Lehre eines Christenmenschen Unverfälschtheit und Lauterkeit verlangt (Tit 2,7). Das heißt, dass der Glaube nicht trügerisch sein soll, und ferner Heiligkeit und Reinheit, das heißt, dass wir das Heilige nicht in unerlaubter Weise mit weltlichem Wissen vermengen sollen. Ich glaube, er hat vorausgesehen, dass dann, wenn das Profane sich mit dem Heiligen vermischte, zugleich auch die weltlichen Leidenschaften, Hass, Parteisucht, Spaltungen und Zank und Streit unausbleiblich folgten. Wer daher in das Göttliche eingeweihet werden will, der muss den alten Adam ablegen, um den neuen, unverdorbenen Adam anzulegen, das heißt, er muss die menschlichen Eigenschaften und damit das Joch der listigen Schlange mit siegreicher Tugend zerbrechen und abschütteln, auf dass er zur Ehre des Herrn verwandelt werde in alle Unendlichkeit.

(De corrigendis adolescentiae studiis. In: Melanchthons Werke in Auswahl, hrsg. von R. Stupperich, Bd. 3, Gütersloh 1961, S. 29ff. Modernes Deutsch zitiert nach: Hans-Rüdiger Schwab, Philipp Melanchthon als Lehrer Deutschlands. München 1997, S. 33)

Aufgaben (Oberstufe):

1. Stellen Sie Anhaltspunkte in der Textpassage heraus, die Luther überzeugt haben können, Melanchthon die neue Stelle an der Wittenberger Universität zu übertragen.
2. Beschreiben Sie Vorgänge, an die Melanchthon gedacht haben wird, wenn er von der Vermischung des Heiligen mit dem Weltlichen spricht!
3. Beurteilen Sie den Charakter des Textes: Ist er vom Geist der Reformation oder eher vom Geist humanistischer Erneuerung getragen? Zitieren Sie den für diese Entscheidung maßgeblichen Satz!
4. Überlegen Sie, welche besonderen Fähigkeiten ein guter Mitarbeiter Luthers aufweisen musste!

Modul 1.2:

„... menge dich nicht unter die Aufrührer“ – Melanchthon und die rebellischen Bauern

Der deutsche Bauernkrieg von 1524/25 war nicht die erste Bauernerhebung. Die Reformationsbewegung gab den aufständischen Bauern scheinbare Argumente, mit denen sie ihr Anliegen neu und zusätzlich zu ihren angestammten Forderungen begründeten, denn Luther hatte 1520 von der „Freiheit eines Christenmenschen“ geschrieben. Daher beriefen die Bauern sich jetzt auf das „Göttliche Recht“, das ihnen Freiheit zusichere. Die „Zwölf Artikel der Bauernschaft in Schwaben“ vom März 1525 belegen dies. Luther hatte im April seine „Ermahnung zum Frieden an die Bauernschaft in Schwaben“ geschrieben. Als der Krieg immer grausamer wurde, schrieb er „Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern“ (Mai 1525). In dieser Schrift forderte er die Obrigkeit auf mit Gewalt einzugreifen.

Melanchthon unterstützte Luther. Auch er schrieb gegen die Bauern. In seiner „Schrift gegen die Artikel der Bauern“ wies er nach, dass es das „Göttliche Recht“ im Verständnis der Bauern nicht gebe. Glaubensfreiheit sei nicht weltliche Freiheit. Aus dieser Schrift stammt der folgende Textauszug:

(Salomo spricht:) „Mein Sohn, fürchte Gott und den König und menge dich nicht unter die Aufrührer, denn ihr Verderben wird plötzlich kommen“ (Spr. 24,21ff.). Darüber hinaus fordert das Evangelium, dass man Unrecht nicht nur von der Obrigkeit, sondern von einem jeden ertragen solle, wie es Matthäus 5 geschrieben steht: „Ich sage euch, dass ihr gänzlich dem Übel nicht widerstehen sollt. Wenn dich einer auf die rechte Backe schlägt, dann biete auch die dar etc.“ (Mt. 4,39). Und Römer 12: „Ihr sollt euch nicht selbst schützen, weicht dem Zorn, denn es steht geschrieben: ‚Die Rache ist mein, und ich will vergelten.‘“ (Röm 12,19). So verhalten sich Christen. Sie greifen nicht zum Schwert und dringen nicht in die Besitztümer anderer ein, greifen nicht an wie die Bauern, die sich, Christus zur Schande, eine christliche Gemeinde nennen ...

Frevel und Gewalt ist auch, dass sie nicht leibeigen sein wollen. Was sie aber aus der Schrift beibringen, Christus habe uns frei gemacht, meint eine geistliche Freiheit: Dass wir nämlich sicher sind, durch ihn sei unsere Sünde ohne unser Verdienst getilgt worden, und dass wir von Gott kühn Gutes erwarten dürfen. ... Die christliche Freiheit ist im Herzen. Sie lässt sich nicht mit fleischlichen Augen anschauen. Äußerlich trägt ein Christ geduldig und fröhlich jede weltliche und bürgerliche Ordnung und gebraucht sie wie Essen und Kleidung. Er kann leibeigen oder untertan sein, er kann auch adelig und ein Herrscher sein. Er kann sich an das sächsische oder das römische Recht bei der Aufteilung der Besitztümer halten; diese Dinge betreffen nicht den Glauben.

(Eyn schrift Philippi Melanchthonis widder die artikel der Bawrschafft. 1525. In: Melanchthons Werke in Auswahl, hrsg. von R. Stupperich, Bd. 1, Gütersloh 1983. Modernes Deutsch zitiert nach: Hans-Rüdiger Schwab, Philipp Melanchthon als Lehrer Deutschlands. München 1997, S. 80)

Aufgaben für die Oberstufe:

1. Fügen Sie die Bibelzitate, auf die sich Melanchthon beruft, in ihren angestammten Zusammenhang ein!
2. Beschreiben Sie die Vorstellung von der Obrigkeit, die Melanchthon seiner Argumentation zugrundelegt und finden Sie die Position Luthers in dieser Frage heraus!
3. Stellen Sie die Äußerungen Melanchthons zur Freiheit im Glauben denen zur weltlichen Freiheit gegenüber!
4. Finden Sie Gründe, weshalb sich Luther und Melanchthon so entschieden gegen die Position der Bauern äußern!

Aufgaben für die Mittelstufe:

- Gebt die Meinung Melanchthons mit eigenen Worten wieder!
- Listet einige Gründe auf, weshalb Melanchthon die weltliche Ordnung, wie sie bestand, nicht verändern wollte.
- Führt in der Lerngruppe eine fiktive Debatte zwischen Luther und Melanchthon auf der einen und Bauernkriegsführern auf der anderen Seite durch.

Modul 1.3:**„... dass alle Zeit die eine heilige Kirche sein und bleiben muss“ – Melanchthon schreibt das Augsburger Bekenntnis (1530)**

Da Karl V. 1530 angesichts der Bedrohung durch die Türken die Unterstützung auch der protestantischen Fürsten brauchte, versuchte er den Weg der gütlichen Einigung beider Religionsparteien zu gehen. Beide Seiten erhielten daher die Aufforderung Karls, ihre Standpunkte ausführlich darzulegen. Für die Lutheraner formulierte Melanchthon das Bekenntnis. Es war ganz auf die Möglichkeit einer Wiederherstellung der Einheit beider Kirchen ausgerichtet. Deshalb waren einige Positionen entschärft worden. Luther, der seit Worms 1521 im Reich weiterhin geächtet war, konnte nur bis zum südlichsten Zipfel des kursächsischen Territoriums mitreisen und verfolgte den Reichstag von dort. Melanchthons Bekenntnis, das vor dem Kaiser verlesen wurde, befürwortete er vollinhaltlich, wenn er auch sagte, „so leise“ wie Melanchthon, könne er nicht „treten“, d.h. so diplomatisch könne er nicht formulieren. Die Einigung mit den Altgläubigen scheiterte trotz aller Bemühungen Melanchthons am altgläubigen Widerstand.

Aus dem Augsburger Bekenntnis von 1530 (Artikel 4, 7 und 20):

4. Von der Rechtfertigung: (Es) wird gelehrt, dass wir Vergebung der Sünde und Gerechtigkeit vor Gott nicht erlangen können durch unsere Verdienste, Werke und Genugtuung, sondern dass wir Vergebung der Sünde bekommen und vor Gott gerecht werden aus Gnade um Christi willen durch den Glauben, wenn wir glauben, dass Christus für uns gelitten hat und dass uns um seines willen die Sünden vergeben, Gerechtigkeit und ewiges Leben geschenkt wird. Denn diesen Glauben will Gott als Gerechtigkeit, die vor ihm gilt ansehen und zurechnen, wie Paulus sagt zu den Römern im 3. und 4. Kapitel.

7. Von der Kirche: Es wird auch gelehrt, dass alle Zeit die eine heilige christliche Kirche sein und bleiben muss, welche ist die Versammlung aller Gläubigen, bei welchen das Evangelium rein gepredigt und die heiligen Sakramente dem Evangelium gemäß gereicht werden. Denn dies ist genug zur wahren Einheit der christlichen Kirche, dass in ungeteiltem und reinem Verständnis das Evangelium gepredigt und die Sakramente gereicht werden. Und es ist nicht nötig zur wahren Einheit der christlichen Kirche, dass überall dieselben von Menschen gesetzten Zeremonien eingehalten werden.

20. Den Unseren wird zu Unrecht nachgesagt, dass sie gute Werke verbieten. Denn ihre Schriften über die zehn Gebote und andere beweisen, dass sie von rechten christlichen ... Werken guten, nützlichen Bericht gegeben und dazu ermahnt haben, wovon man vor dieser Zeit wenig gelehrt hat, sondern ... zu kindischen, unnötigen Werken wie Rosenkränze, Heiligendienst, Mönchwerden, Wallfahrten ... etc. gedrängt hat.

(zit. nach M. Stupperich u. a.: Zweitausend Jahre Christentum, Bd. 1. Göttingen 1984, S. 230)

Aufgaben für die Oberstufe:

1. Informieren Sie sich über die politische Situation, in der sich der Kaiser 1530 befand und führen Sie nähere Gründe an, die ihn veranlassten eine Einigung mit den Evangelischen zu suchen!
2. Formulieren Sie mit eigenen Worten, was Melanchthon in der CA über Rechtfertigung, Kirche und das Verhältnis von Glauben und guten Werken sagt!
3. Martin Luther hätte in einigen Punkten entschieden formuliert. Nennen Sie Gründe dafür, dass er den Text des Bekenntnisses dennoch befürwortete und erläutern Sie, weshalb Melanchthon für die schwierige Mission in Augsburg der geeigneter Mann war!
4. Entwerfen Sie ein fiktives Gespräch zwischen Luther und Melanchthon über die Inhalte, die in Augsburg vertreten werden sollen. Unterscheiden Sie dabei Unaufgebbares und Beliebiges!

Aufgaben für die Mittelstufe:

- Sammelt Gründe, weshalb die Stimme der evangelische Seite auf dem Augsburger Reichstag nicht von Luther, sondern von Melanchthon vertreten wurde!
- Erforscht die Meinung der katholischen Kirche zu den Punkten Glaube, Kirche und gute Werke, von denen der Text handelt!
- Stellt die Positionen beider Seiten (Ev. und kath.) in einer Tabelle gegenüber!

Philipp Melanchthon – Lehrer Deutschlands (Praeceptor Germaniae)

Modul 2.1:

Das Paradies ist eine fröhliche Schule – Melanchthons Lob schulischen Lebens, 1536

Melanchthon war als Humanist und Universitätslehrer nach Wittenberg gekommen. Schon in Tübingen war er als Lehrer des Griechischen, Hebräischen und der Poesie tätig gewesen. Sein Herz schlug für die Lehre und für den Umgang mit der Jugend. Dieses persönliche Anliegen schlug sich in der Eröffnung einer Schola privata für jüngere Schüler in seinem Hause nieder. Die Eltern angehender Studenten schickten ihre Kinder schon in jungen Jahren nach Wittenberg, um sie im Hause Melanchthons auf das spätere Studium vorbereiten zu lassen.

Wenn in den späteren Dreißiger Jahren kritische Stimmen laut wurden, die seine hin und wieder gegenüber Luther eigenen Gedanken anprangerten und ihn am sächsischen Hof und bei Luther selbst als Abweichler anzuschwärzen versuchten, dann wünschte er sich bisweilen, sich ausschließlich den wissenschaftlichen Studien zu widmen und auf diese Weise den Auseinandersetzungen zu entfliehen. So entstand die in der Rede vom Lob des schulischen Lebens entfaltete Vorstellung höchsten Glückes durch das Streben nach Bildung.

Textauszug aus der Rede über das Lob schulischen Lebens:

... wenn die menschliche Natur von Sündenfall und Tod unversehrt geblieben wäre, was wäre dann nämlich das menschliche Leben anderes gewesen als eine fröhliche Schule, in der die Älteren und Besseren ihre Mitmenschen über religiöse und naturwissenschaftliche Fragen, die Unsterblichkeit der menschlichen Seele, die Himmelsbewegungen und alle Obliegenheiten des Lebens belehrt hätten? Ältere und Jüngere hatten ihre ganze Zeit mit solchen philosophischen Fragen und Erörterungen zugebracht. So stelle ich mir das Leben Adams und ähnlicher hervorragender Männer vor. Das Abbild dieses überaus glücklichen Zustands ist das schulische Leben. ... Da also keine andere Lebensform für die Menschen nützlicher oder nötiger ist – es gibt keine, die Gott gefälliger wäre – als das schulische Leben, ist es unbestreitbar die höchste Lebensstufe. Diese echten Vorzüge müssen Gutgesinnte veranlassen, das schulische Leben höher zu schätzen, den Eifer und die Sorgfalt an den Tag zu legen, die einer so großen Aufgabe würdig sind, und ihr durch ehrbare Sitten zu entsprechen. Denn was ist schändlicher als die schulische Lebensgestaltung vieler, welche die Größe ihrer Aufgabe nicht verstehen, den für die Wissenschaft gewährten Freiraum dazu benutzen, um frevelhaften Vergnügungen nachzugehen ... Mit der gleichen Haltung, mit der die Gläubigen in die Kirche kommen, um ihre Andacht zu verrichten, solltet ihr in die Schule eintreten. Denn auch hier geht man mit Heiligem um.

(Hans-Rüdiger Schwab, Philipp Melanchthon als Lehrer Deutschlands. München 1997, S. 177ff.)

Aufgaben für die Oberstufe:

1. Stellen Sie eine Liste von Argumenten zusammen, die Melanchthon in dieser Rede für die Behauptung anführt, das schulische Leben sei die höchste Lebensform und finden Sie einen passenden Begriff für diese Lebensform!
2. Melanchthon wendet die Beschreibung des Urzustandes auf seine eigene Gegenwart an. Formulieren Sie seine daraus abgeleiteten Forderungen mit eigenen Worten!
3. Vergleichen Sie Melanchthons Urteil mit den heutigen Verhältnissen in den Schulen!
4. Stellen Sie die Wertschätzung der Schule durch Melanchthon modernen Äußerungen über die Bedeutung der Schule gegenüber.

Modul 2.2:

Ein 500 Jahre alter Lehrplan – Melanchthons Unterricht der Visitatoren, 1528

Visitationen, das heißt Besuche zum Zweck der Überprüfung der Pfarrer und ihrer Gemeinden, waren nach den Bauernkriegsunruhen und den religiösen Auseinandersetzungen zwischen reformatorischen und altgläubigen Theologen notwendig geworden. Die sächsischen Landesherren hatten das Recht dazu schon vor der Reformation erworben. Kurfürst Johann zögerte allerdings mit der Durchführung wegen zahlreicher Geschäfte bis zum Jahr 1527. Mit den Visitationen wurde die praktische Durchführung der Reformation in allen Kirchen des Kurfürstentums Sachsen in die Wege geleitet. Melanchthon wurde vom Kurfürsten beauftragt, eine Anleitung für die Visitationen zu verfassen. Sie erschien 1528 im Druck. Visitatoren waren jeweils zwei Theologen und zwei Juristen. Die Theologen prüften die Kenntnisse der Pfarrer, die Juristen die Kirchenverwaltung. Die Instruktionen Melanchthons enthielten einen eigenen Abschnitt „Von Schulen“, aus dem der folgende Textauszug stammt:

Einleitungsabschnitt:

Es sollen auch die Prediger die Leute vermahnen, ihre Kinder zur Schule zu schicken, damit man Leute heranbilde, die befähigt sind, in der Kirche zu lehren und die öffentlichen Verwaltungsgeschäfte erledigen. Denn viele meinen, es reiche für einen Prediger, dass er Deutsch könne. Dies aber ist ein schädlicher Wahn. Denn wer andere lehren soll, der muss eine große Übung und besondere Fähigkeit haben, für die man lange und von Jugend auf lernen muss.

Über den Aufbau der Schule schreibt Melanchthon (den Begriff Haufen ändert er später in Klassen):

Vom ersten Haufen:

Der erste Haufen sind die Kinder, die lesen lernen. Für sie soll gelten:

Sie sollen zunächst das Handbüchlein für Kinder lesen lernen, worin das Alphabet, das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis und andere Gebete stehen. Sobald sie das können, sollen sie Texte von Donatus (röm. Grammatiker) und Cato erhalten ... , um auf diese Weise viele lateinische Vokabeln zu lernen. Daneben soll man sie lehren zu schreiben und sie dazu anhalten, dass sie täglich ihre Schrift dem Schulmeister zeigen. Damit sie viele Vokabeln lernen, soll man ihnen täglich am Abend etliche Wörter zu lernen aufgeben. Diese Kinder sollen auch zur Musik angehalten werden und mit den anderen singen.

Vom zweiten Haufen:

Der andere Haufen sind die Kinder, die lesen können und nun die Grammatik lernen. Mit diesen soll man so vorgehen: In der ersten Stunde nach Mittag sollen die Kinder täglich in der Musik geübt werden...Danach soll der Schulmeister ihnen die Fabeln des Esop vorlegen. Nach der Vesper sollen sie Texte aus dem Paedologion des Mosellanus und aus den Kolloquien des Erasmus lesen. Diese soll man am folgenden Abend wiederholen. Abends, wenn die Kinder nach Hause gehen, soll man ihnen einen Satz eines Dichters vorschreiben, den sie morgens wieder aufsagen. Einen Tag aber, sei es Sonnabend oder Mittwoch, soll man vorsehen für die christliche Unterweisung der Kinder.

Vom dritten Haufen:

Wenn nun die Grammatik wohl geübt ist, mag man die Fähigsten auswählen und aus ihnen den dritten Haufen bilden. In der Stunde nach Mittag sollen sie mit den anderen in der Musik geübt werden. Danach kann man ihnen Vergil vorgeben. Wenn der Vergil aus ist, mag man mit ihnen Ovids Metamorphosen lesen, abends Cicero. Morgens soll Vergil wiederholt werden und zur Übung grammatische Konstruktionen, Deklinationen und besondere Satzstrukturen verlangt werden.

(Unterricht der Visitatoren an die Pfarrer im Kurfürstentum zu Sachsen. 1528. In: Melanchthons Werke in Auswahl, hrsg. von R. Stupperich, Bd. 1, Gütersloh 1983, S. 215ff. Modernes Deutsch vom Verf.)

Aufgaben für die Oberstufe:

1. Erläutern Sie die von Melanchthon gegebene Darstellung der Ziele schulischer Arbeit!
2. Erstellen Sie die Fächerabfolge und einen Lehrplan für die Bürgerschulen, soweit sie sich aus dem Unterricht der Visitatoren ableiten lassen!

- Überlegen Sie, in welcher Dichte Lateinschulen im Lande gegründet werden sollten. Legen Sie eine Karte Ihrer Region an und benennen Sie Orte, die einer solchen Einrichtung würdig wären!
- Stellen Sie eine Übersicht der Lebensverhältnisse eines Schülers her, die als Voraussetzung für den Besuch einer Lateinschule offenbar gegeben sein mussten.

Aufgaben für die Mittelstufe:

- Entwerft eine Grafik, die den Aufbau der Schule und ihres Lehrplans nach den Vorstellungen Melanchthons darstellt!
- Erläutert, was die Gründung von Schulen mit der Visitation von Kirchen zu tun hat!
- Nennt Gründe, weshalb Melanchthon darauf bestand, dass Latein gelernt wurde!

Modul 2.3:

Wenn Tiere sprechen können – der Pädagoge Melanchthon empfiehlt für den Unterricht Fabeln

Melanchthon machte sich immer wieder Gedanken über die richtigen Methoden im Unterricht. Als Humanist schätzte er das Lernpotential der antiken Fabeln sehr hoch ein. Der erzieherische Wert erschien ihm unvergleichlich. In Fabeln sah er den geeigneten Weg zur Vermittlung von Weltkenntnis, Menschenkenntnis und angemessenen sozialen Verhaltens. In seiner Rede „Vom Nutzen der Fabeln“ (ca.1526) äußerte er sich überschwänglich: „...welche andere Vortragsart gib es, in der mit dem höchsten Nutzen die höchste Anmut verbunden ist? ... Welche Form der Rede stellt die Sitten, die Bestrebungen, die Beschaffenheit des Geistes der Menschen auf wirksamere Weise dar als es Fabeln tun? ... Fabeln ermutigen, erheitern und belehren jugendliche Gemüter auf das glücklichste.“

Als Beispiel soll eine Fabel des Sokratesschülers Hermogenes von den Affen als Stadtgründern dienen. Sie zielt auf diejenigen, die die durch Erfahrung erprobte Rechtsordnung durch eine vermeintlich bessere ersetzen wollen. Der Bauernkrieg hatte Melanchthon gelehrt, gegenüber Umstürzen aller Art misstrauisch zu sein.

Fabel von den Affen als Stadtgründern:

Ein schon ältilcher Affe hatte lange Zeit bei den Affen gelebt, doch zuletzt, weil nachlässiger bewacht, entkam er und kehrte zu den anderen Affen in die Felder und Wälder zurück. Dort erzählt er, schön und glücklich sei das Leben der Menschen, von Dächern gegen Regen, Kälte und Hitze, mit Mauern gegen wilde Tiere und Feinde geschützt. Man genieße dort große Bequemlichkeiten, sie hätten gespeichertes Getreide in den Scheuern, es gebe eine Menge Vergnügungen in Gesellschaften und Schauspielen. Er fordert die anderen auf, sie sollten diese Weisheit der Menschen nachahmen, Häuser errichten und sie mit einer Mauer umgeben, damit die die übrigen Tiere fernhalten könnten. Es versammeln sich große Scharen von Affen, um diesen sensationellen Vorschlag anzuhören. Sie spenden alle Beifall, nachdem sie eine so glänzende Idee vernommen hatten, und es wird von Senat und Volk der Affen der Beschluss gefasst, mit dem Bau einer Stadt zu beginnen. Aber ausgeschickt, Balken und Steine herbei zu schaffen, fehlten ihnen die Werkzeuge. Sie wussten weder, wie sie die Bäume fällen, noch wie sie die Steine behauen und zusammenfügen sollten. So mussten sie schon bei ihren ersten Bemühungen erfahren, dass sie sich auf ein unausführbares und ihrer Natur fremdes Verfahren eingelassen hatten.

(Hans-Rüdiger Schwab, Philipp Melanchthon als Lehrer Deutschlands. München 1997, S. 235)

Aufgaben (Aufgabe 2 und 3 auch für die Mittelstufe):

- Melanchthon glaubte, dass es derartige Affen zu allen Zeiten gegeben habe, wenn er sie in seiner eigenen Zeit, der Reformationszeit, auch besonders zahlreich am Werk sah. Überlegen Sie, ob die Fabel auch auf die heutige Zeit anwendbar ist!
- Beschreiben Sie die besonderen Lernchancen, die Melanchthon mit der Bearbeitung von Fabeln für die Bildung der Schüler verbindet! Sehen Sie diese Lernchance auch heute gegeben? Würden Sie selbst wünschen, dass Fabeln als Unterrichtsstoff herangezogen werden?
- Suchen Sie weitere Fabeln und legen Sie sie so aus, dass sich eine Unterrichtsbereicherung durch die Erschließung neuer Lernpotentiale ergibt.

Bibliolog

Ein Weg zur lebendigen und spannenden Entdeckung biblischer Texte

Von Uta Pohl-Patalong

Auf der Suche nach bibeldidaktischen Zugängen

In der religionspädagogischen Theorie und Praxis gibt es ein zunehmendes Interesse an der Bibel. Bibeldidaktische Veranstaltungen haben in der ersten und zweiten Ausbildungsphase und teilweise auch in der religionspädagogischen Fortbildung großen Zulauf. Dabei ist (angehenden) Lehrkräften durchgehend bewusst, dass die Bibel religionsdidaktisch keinesfalls in Konkurrenz zu den lernenden Subjekten, also den Schülerinnen und Schülern mit ihren Themen und Fragen, steht. Gesucht sind Zugänge, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, die biblischen Texte als interessant und relevant für ihr persönliches Leben zu entdecken und zu erfahren. Sie sollen neugierig werden auf die „alten Texte“ und sie als aktuell für die Gegenwart und ihre Lebenssituation erfahren. Bibeltext und Lebens-„text“ (im Sinne der ursprünglichen Bedeutung von „textum“ – „Gewebe“) sollen sich begegnen, berühren, durchdringen – und im Idealfall sich gegenseitig auslegen. Klar ist auch, dass die Bibel den Schülerinnen und Schülern didaktisch nicht „aufgepfropft“ werden darf, sondern sie sich als Subjekte ernst genommen fühlen müssen. Zudem sollen die Zugänge Spaß machen, und zwar möglichst in allen Altersstufen.

Insofern ist es nicht erstaunlich, dass nach einer Phase, in der der historische Abstand zu den biblischen Texten und ihre Fremdheit zur heutigen Lebenswelt besonders betont wurden, heute wieder stärker nach direkter Begegnung, nach Berührung, nach unmittelbarem Angesprochenwerden von den Texten gefragt wird. Unterschiedliche kreative Zugänge und Methoden dazu sind in den letzten Jahrzehnten entwickelt worden. Nicht alle eignen sich jedoch für den schulischen Kontext mit seinen besonderen Bedingungen. Bibeldidaktische Zugänge für die Schule müssen zeitlich gut begrenzt und auch in Lerngruppen mit Spannungen untereinander durchführbar sein, sie müssen hinreichend Distanzierungsmöglichkeiten enthalten und sollten sich einer Ertragssicherung nicht völlig versperren.

Ein Zugang zu biblischen Texten, der die inhaltlichen und strukturellen Kriterien erfüllt, ist der Bibliolog. Bibliolog ist eine in Europa noch recht junge Form, mit einer

Gruppe, Gemeinde oder auch Schulklasse einen biblischen Text gemeinsam zu entdecken und so auszulegen, dass seine Bedeutung für das eigene Leben unmittelbar erlebbar wird. Entwickelt wurde der Bibliolog von Peter Pitzele, einem nordamerikanischen Juden, auf der Grundlage seiner literaturwissenschaftlichen und psychodramatischen Kenntnisse. Peter Pitzele versteht den Bibliolog vor seinem jüdischen Hintergrund als modernen „Midrasch“ – der jüdische Weg, biblische Texte dadurch auszulegen, dass man sich für die Fragen interessiert, die der Text aufwirft, aber nicht beantwortet. Wie die Rabbiner der Antike nennt Peter Pitzele dies das „weiße Feuer“, das zwischen dem „schwarzen Feuer“ der Buchstaben lodert. Wenn man das „weiße Feuer“, die Zwischenräume zwischen den Buchstaben des Textes, schürt, dann eröffnet dies die Möglichkeit, seine eigenen Lebenserfahrungen mit den biblischen Texten zu verbinden und dadurch dem Text auf neue Weise nahe zu kommen. Man verlässt dabei die distanzierte Position des Gegenübers zum Text und tritt sozusagen selbst in die Geschichte ein. So kann unmittelbar deutlich werden, was die Bibel mit dem eigenen Leben zu tun hat. Gleichzeitig ermöglicht die Rollenidentifikation jederzeit Distanz – denn es ist ja die biblische Gestalt, die sich äußert, nicht die eigene Person. Dies macht es in der Regel auch Schülerinnen und Schülern mit anderen Religionszugehörigkeiten leichter teilzunehmen. Das Ziel des Bibliologs verbleibt zudem im Bereich der Texterkennung. Dass die jeweilige Füllung der Rollen auch etwas mit der Lebensgeschichte der Beteiligten zu tun hat, spüren diese in der Regel selbst, sind aber nicht genötigt, es zu thematisieren.

Bibliolog konkret

Konkret sieht dies so aus: Die Leitung führt nach einer kurzen Erläuterung der „Spielregeln“ in eine biblische Geschichte hinein. Sie erzählt die Situation, möglicherweise den Zusammenhang der Geschichte und regt die Fantasie der Teilnehmenden an, so dass sie sich gut in die Szene hineinversetzen können. Sind historische oder sozialgeschichtliche Informationen nötig, um die Geschichte zu verstehen oder um Irritationen zu vermeiden, können die-

se dabei vermittelt werden. Sie liest dann einen oder mehrere Verse aus der Bibel. Dann weist sie den Schülerinnen und Schülern die Rolle einer biblischen Gestalt zu und spricht sie in dieser an.

Wer möchte, äußert sich dazu (nacheinander) in dieser Rolle, also in der Ich-Form. Die Anwesenden identifizieren sich mit der biblischen Gestalt, erkunden sie sozusagen „von innen“. Gleichzeitig füllen sie die Rolle und ihr Verständnis dieser biblischen Person aber mit ihren persönlichen Erfahrungen und Zugängen.

Die Äußerungen werden von der Leitung sprachlich aufgenommen und verstärkt. Mit dieser Technik des „*echoing*“ werden eher leise Aussagen für alle hörbar, und nur angedeutete emotionale Gehalte werden hervorgehoben. Damit wird einerseits jede Äußerung als wertvolle subjektive Aussage gewürdigt. Andererseits bekommen diejenigen, die sich äußern, die Chance, sich selbst noch ein wenig besser zu verstehen und noch tiefer in die Rolle hineinzukommen. Dieses *echoing* verlangt von der Leitung neben der Fähigkeit zur Empathie und einem guten Kontakt zu den Einzelnen ein hohes Maß an Übung, denn Missverstehen und Fehlinterpretationen entmutigen und verkehren die Chance des Bibliologs in ihr Gegenteil. Wichtig ist zudem, dass von der Leitung die Rolle nicht „besser“ ausgefüllt wird, sondern die Identifikation der jeweiligen Person das Entscheidende bleibt. Dies ist – im pädagogischen Kontext besonders wichtig – der entscheidende Unterschied zum „Lehrerecho“, das zu recht deshalb verpönt ist, weil es die Aussagen der Schülerinnen und Schüler abwertet. Den Unterschied zu einer wertschätzenden, die eigene Aussage in ihrer Kostbarkeit und Einzigartigkeit deutlich machenden Haltung spüren Kinder und Jugendliche in aller Regel sehr genau. Entscheidend ist, dass die Lehrkraft im Bibliolog tatsächlich Distanz gewinnt zu den Kategorien „richtig“ und „falsch“ und es ihr gelingt, jede Aussage als eine mögliche wertvolle Entdeckung des Textes zu verstehen und zu würdigen. Selbst vordergründig als „provokativ“ erscheinende Aussagen enthalten eigentlich immer einen inhaltlich interessanten Kern, der sich als Aussage der biblischen Rolle deutlich machen lässt. Auch dafür besitzt das *echoing* eine wichtige Funktion.

Wenn Inhalte nur angedeutet werden, kann als „*interviewing*“ auch nachgefragt werden. Die Leitung muss dabei jedoch in der Linie der Teilnehmenden bleiben, es ist nicht ihre Aufgabe, einen Aspekt hervorzulocken, der sie selbst interessiert oder den sie bislang zu wenig beachtet findet.

Nach einigen Äußerungen lenkt die Leitung zum Text zurück. Ein nächster Satz oder Abschnitt wird gelesen. Erneut wird an einer Stelle inne gehalten, wo Fragen an den Text offen bleiben. Die Klasse bekommt erneut eine Rolle zugewiesen, die entweder eine andere Person oder auch die gleiche Person in einer späteren Situation sein kann. Erneut äußern sich Schülerinnen und Schüler.

Wichtig dabei ist nur, dass der Bibliolog im Rahmen des Textes verbleibt. Es können nur Fragen gestellt werden, die im Text auch tatsächlich offen bleiben – wird anschließend erzählt, was die Person tut, kann also nicht danach gefragt werden.

Nach einigen Szenen wird der Bibliolog abgeschlossen. Die Leitung entlässt die Gemeinde aus den Rollen und führt in die Gegenwart zurück. Die unterschiedlichen Aussagen und damit auch die unterschiedlichen Zugänge zum biblischen Text bleiben nebeneinander stehen und werden nicht in eine einheitliche Botschaft aufgelöst.

Praxisbeispiel: Ein Bibliolog zu den Hebammen Schifra und Pua (Exodus 1,15–21)¹

Die vierte Klasse einer Hamburger Grundschule, in der ich Religion unterrichte, beschäftigt sich mit der Mose-Überlieferung. Wie beim Hamburger Modell des „Religionsunterrichts für alle unter evangelischer Verantwortung“ üblich, nehmen alle Kinder der Klasse am Religionsunterricht teil, egal ob sie einer, und wenn ja, welcher Konfession und Religion angehören.

Wir hatten die Einheit begonnen mit den Erfahrungen der Israeliten als Sklavinnen und Sklaven in Ägypten und von Sklaverei allgemein. Wir hatten über die Ungeheuerlichkeit, dass Menschen andere Menschen für ihren Besitz halten, gesprochen und über die Rolle des Pharaos im alten Ägypten, der sich als Gott verstand. Dies beschäftigte die Kinder – gleich welcher Religionszugehörigkeit – sehr, und sie formulierten deutlich: Kein Mensch darf von sich behaupten, Gott oder wie Gott zu sein!

In der dritten Stunde der Einheit möchte ich die Schülerinnen und Schüler nun mit der biblischen Erzählung von dem Befehl des Pharaos an die Hebammen Schifra und Pua, die männlichen Neugeborenen zu töten, bekannt machen (Exodus 1,15–21). Dies ist nicht nur ein wichtiger Baustein für die Befreiung des Volkes Israel aus Ägypten, sondern thematisiert auch den Umgang mit Befehlen einer menschenverachtenden Autorität und stellt nicht zuletzt zwei der – im Religionsunterricht immer noch vernachlässigten – biblischen Frauengestalten in den Mittelpunkt. Ich möchte dies mit einem Bibliolog tun, der sich nicht nur für die Geschichte gut eignet, sondern in besonderer Weise die Chance zur Identifikation und zur Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen eröffnet. Methodisch hat die Klasse schon einige Erfahrungen mit bibliologischen Zugängen zu biblischen Texten gemacht, beispielsweise zur Weihnachtsgeschichte. Die „Spielregeln“ sind ihr bekannt, ich erinnere aber noch einmal daran.

Dann führe ich in die Geschichte von den beiden Hebammen Schifra und Pua ein (die Namen lösen Nachfragen und Gekicher aus, ich schreibe sie an die Tafel). Ich erzähle, was Hebammen taten und tun und erinnere an die Situation der Israeliten in Ägypten. Dann lese ich aus der Gütersloher Erzählbibel vor (Redeanteile der Lehrerin inklusive *Echoing* im Folgenden kursiv):²

Da rief Pharao, der König Ägyptens, die Hebammen Schifra und Pua zu sich und befahl ihnen: „Wenn ihr einer Hebräerin bei der Geburt helft, dann passt genau auf, ob ein Junge oder ein Mädchen geboren wird: Die Jungen tötet, die Mädchen lasst leben!“

Ihr seid jetzt eine der beiden Hebammen, Schifra oder Pua. Schifra, Pua, der mächtige Pharao befiehlt dir: Du sollst die Babys, denen du auf die Welt hilfst, töten, wenn es Jungen sind. Schifra, Pua, was meinst du dazu? Wie reagierst du?

Spontan sind einige Finger oben.

- Ich mach' das nicht. Ich helfe doch Babys, dass sie leben, und mach' sie nicht tot!

Das bringe ich nicht fertig. Mein Job ist, dass Babys leben und nicht sterben!

- Der Pharao hat ja wohl einen Knall! Das kann der doch nicht machen!

Das ist ein furchtbarer Befehl, und der König ist kein normaler Mensch mehr, wenn er das befiehlt.

- Genau, was bildet der sich eigentlich ein.

Was denkt der eigentlich, wer er ist, so etwas zu befehlen.

- Der denkt, er ist Gott, und das ist er nicht, und das darf er auch gar nicht denken.

Pharao macht sich selbst zum Gott, wenn er über Leben und Tod entscheiden will, und das darf kein Mensch!

- Aber was soll ich denn machen? Wenn ich das nicht mache, bringt der Pharao vielleicht mich um.

Ich habe Angst, was das für mich heißt, wenn ich das nicht tue. Wenn ich die Babys nicht töte, werde ich vielleicht selbst getötet.

- Der Pharao ist dann bestimmt furchtbar sauer, wenn wir das nicht machen.

Ich fühle mich ganz schön klein und hilflos und fürchte mich vor dem Zorn des mächtigen Königs.

- Ich glaub' nicht, dass der Pharao mich umbringt! Gott will bestimmt nicht, dass ich die Babys umbringe, und dann beschützt er mich auch vor dem Pharao.

Ich bin sicher, dass Gott will, dass Kinder leben. Und dann beschützt er mich auch, wenn ich mich dem Pharao widersetze und tue, was Gott will.

Hören wir, wie die Geschichte weitergeht. Die Bibel erzählt: Schifra und Pua aber taten nicht, was Pharao ihnen befohlen hatte, denn sie kannten GOTT. Als Pharao merkte, dass sie sich seinem Befehl widersetzen, stellte er sie zur Rede.

Ihr seid nun der Pharao. Pharao, du hast gemerkt, dass die beiden Hebammen nicht tun, was du gesagt hast, und hast ihnen nun befohlen, zu dir zu kommen. Pharao, was denkst du über die beiden Hebammen, während du darauf wartest, dass sie zu dir kommen?

- Die spinnen wohl! Ich bin doch der Pharao, und die müssen tun, was ich sage!

Die missachten einfach meine Macht und tun so, als wäre ich gar nicht so mächtig! Das kränkt mich!

- Unverschämte Frauen! Vielleicht sollte ich die selbst töten lassen!

Diese beiden Frauen machen mich wütend! Die sollen spüren, was es heißt, sich mir zu widersetzen.

- Genau, Kopf ab!

Ich werde sie töten lassen, dann habe ich das letzte Wort!

- Warum machen die das denn nicht. Die müssen doch Angst haben vor mir...?

Ich frage mich schon, woher die den Mut nehmen, einfach nicht zu tun, was ich sage.

- Was die wohl gleich sagen?

Ich bin auch etwas neugierig, was sie als Entschuldigung vorbringen – muss schon eine gute sein.

Die Bibel erzählt, was die Hebammen vorbringen:

Da erzählten sie ihm: „Wir können gar nichts tun: Die hebräischen Frauen sind stark und bringen ihre Kinder ohne unsere Hilfe zur Welt.“

Du bist noch einmal eine der Hebammen. Schifra, Pua, du behauptest dem Pharao gegenüber, dass ihr gar nichts dafür könnt, dass ihr die Babys nicht tötet, weil ihr immer zu spät kommt. Wie ist das für dich, das zum König zu sagen?

- Ist doch 'ne gute Idee, wir können eben nix dafür.

Super Ausrede, mit der habe ich mich gut rausgewunden.

- Bestimmt glaubt uns das der Pharao nicht und ist trotzdem sauer.

Ich fürchte, der Pharao durchschaut uns, dass wir die Babys gar nicht töten wollen, und ich habe Angst vor seinem Zorn.

- Diese frechen Hebammen, das stimmt doch gar nicht!

Da meldet sich der Pharao noch einmal zu Wort. Ich, Pharao, bin empört über diese beiden Frauen, trauen die sich einfach, mir, dem mächtigsten Mann der Welt, so eine billige Ausrede ins Gesicht zu sagen! Die haben ja überhaupt keine Angst vor mir!

- Die mach' ich tot!

Ich werde mich an denen rächen, damit sie merken, wer stärker ist!

- Pharao, du kannst uns gar nichts!

Ich fühle mich stark und mutig und trete dir entgegen, Pharao!

- Und außerdem: Gott hilft uns bestimmt.

Unser Gott ist mächtiger als du, und er ist auf unserer Seite.

Die Bibel sagt dazu: So leisteten die beiden Hebammen dem mächtigen Pharao Widerstand und verwirklichten Gottes Versprechen. Das Volk Israel wuchs weiter. Gott rechnete Schifra und Pua ihren Mut hoch an und verschaffte ihnen Ansehen über viele Generationen hinweg.

Vielen Dank, Schifra, Pua und Pharao, dass ihr hier wart und uns erzählt habt, wie das damals für euch war. Vielen Dank, liebe 4b, dafür, dass ihr den Menschen aus der Bibel eure Stimmen geliehen habt. Ihr seid nun nicht mehr Schifra, Pua und Pharao, sondern wieder ihr selbst. Und als ihr selbst hört ihr jetzt noch einmal die ganze Geschichte ...

(Ich lese die Geschichte noch einmal)

Mehrdeutigkeit entdecken und Wertschätzung erfahren

Der Bibliolog geht davon aus, dass biblische Texte immer mehrdeutig sind: Es gibt nicht die eine feststehende Botschaft eines Textes, die wir erkennen müssten, um den Text

„richtig“ zu erfassen, sondern jeder Text hat unterschiedliche und prinzipiell nicht abschließbare Deutungsmöglichkeiten. Diese Mehrdeutigkeit bringt der Bibliolog zur Sprache und fördert sie: Schülerinnen und Schüler erfahren im Bibliolog, dass ihnen Kompetenz im Umgang mit der Bibel zugetraut wird und ihre Deutungsversuche Wertschätzung erfahren. Theologisch kann dies durchaus als eine Realisierung des „Priestertums aller Gläubigen“ verstanden werden.

Insofern kann im Bibliolog nicht mit inhaltlich vorher feststehenden Lernzielen gearbeitet werden. Diese können höchstens auf einer eher formalen Ebene angesiedelt sein, beispielsweise als Ziel, dass eine Auseinandersetzung erfolgt sein soll. Es ist jedoch nicht nur legitim, sondern gehört konstitutiv zum Bibliolog hinzu, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Aspekte der Texte als wichtig erachten und mitnehmen. Eine Ertragssicherung kann im Anschluss an den Bibliolog dennoch erfolgen, wenn man vermeidet, einzelne Aussagen als besonders wichtig hervorzuheben und den gemeinsamen Prozess dadurch zu entwerten. Erarbeitet man jedoch gemeinsam mit der Klasse, was sie im Text Wesentliches entdeckt haben und was ihnen wichtig erscheint (jenseits konkreter Aussagen, die im Bibliolog getätigt wurden), wird das Geschehen des Bibliolog sinnvoll noch einmal gebündelt. In jedem Fall ist es immer wieder beeindruckend, wie genau sich Schülerinnen und Schüler auch nach längerer Zeit noch an biblische Texte erinnern, die sie als Bibliolog erlebt haben.

Erlebt eine Klasse diesen Zugang öfter, ergibt sich nicht selten eine Veränderung im Klima des Religionsunterrichts, manchmal sogar in der Klasse. Die dem Bibliolog eigene grundlegende Wertschätzung von Personen und ihren Äußerungen beeinflusst offensichtlich auch über den konkreten Bibliolog hinaus. Macht die Lehrkraft konsequent durch ihre Haltung, methodisch aber v.a. durch das *echoing*, deutlich, dass wirklich jeder Beitrag gleich wertvoll und wichtig ist, ermutigt das Schülerinnen und Schüler enorm, sich in ihren Äußerungen immer weiter vorzuwagen. Nicht selten formulieren Kinder und Jugendliche dann (auf ihrer Sprachebene) berührende und beeindruckende tief theologische Aussagen. Dies geschieht übrigens ganz unabhängig von religiösem Wissen oder religiöser Prägung und auch unabhängig von sonstigem schulischen Leistungsniveau.

Bibliolog lernen

Erfahrungsgemäß funktioniert Bibliolog in allen Schulformen (auch in der Förderschule!), in allen Altersstufen und in (fast) allen Klassen. Unverzichtbar ist dabei jedoch, dass man als Lehrkraft den Umgang mit dem Bibliolog fundiert lernt. Bibliolog ist in der Praxis wesentlich komplexer, als er beim Erleben oder Lesen wirkt. Er erfordert spezielle Fähigkeiten, die nicht durch andere bibeldidaktische Erfahrungen zu ersetzen sind. Ignoriert man dies, gehen

Vorschau auf das nächste Heft

Ausgabe 4/2010:
**Kirchliches Bildungshandeln
in Schule und Gemeinde**

Erscheinungstermin:
Mitte November 2010

Bibliologe nicht immer sofort schief, stoßen aber in der Regel rasch an Grenzen oder geraten in schwierige Situationen, die für die Schülerinnen und Schüler eine schlechte Erfahrung mit dem Bibliolog oder – noch schlimmer – mit der Bibel bedeuten. Die insgesamt viertägige Fortbildung, die auch an zwei Wochenenden stattfinden kann, ist demgegenüber eine sehr sinnvolle Investition. Mittlerweile gibt es auch speziell für Lehrkräfte gedachte Kurse. Informationen über alle Bibliolog-Fortbildungen finden sich unter www.bibliolog.de.

Dr. Uta Pohl-Patalong ist Professorin für Praktische Theologie an der Christian-Albrechts-Universität Kiel.

Anmerkungen

- 1 Ich dokumentiere den Bibliolog hier so, wie ich ihn durchgeführt habe. Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler habe ich aus dem Gedächtnis notiert. Zum besseren Verständnis sind alle Äußerungen, die von mir kamen, kursiv gesetzt – also die jeweiligen Einleitungen in die Rolle, das *echoing* und das *interviewing*.
- 2 Bei Bibliologen mit Kindern und Jugendlichen ist es oft nicht sinnvoll, die für Erwachsene gebräuchlichen Bibelübersetzungen zu wählen, weil das Verstehen durch die Sprache erschwert werden kann und der Nachvollzug der Handlung durch unbekannte Wörter gehemmt wird. Viele Kinderbibeln haben jedoch den Nachteil, dass sie im Text schon so viel Deutung vornehmen, dass sich die Kinder kaum noch selbst mit ihren Deutungen eintragen können. Die neu erschienene Gütersloher Erzählbibel (Diana Klöppner / Kerstin Schiffner, Gütersloher Erzählbibel. Mit Bildern von Juliana Heidenreich, Gütersloh 2004) ist damit relativ zurückhaltend, so dass sie sich für Bibliologe mit Schulkindern gut eignet. Gelegentlich ist es aber auch bei dieser sinnvoll, Deutungen von Handlungen wegzulassen, wenn diese nicht schon im Originaltext der hebräischen oder griechischen Bibel stehen.

Literatur

- Pohl-Patalong, Uta:** Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart 2009
- Pohl-Patalong, Uta / Aigner, Maria Elisabeth:** Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 2: Aufbauformen, Stuttgart 2009

Gemeinschaftliches Lernen und E-learning

Von Martin Sander-Gaiser

Fast alle Jugendliche und bereits ein Großteil der Grundschüler nutzen Computer intensiv für die Schule und zur Freizeitgestaltung. Inzwischen kann – empirisch belegt – von einer „Net Generation“ an unseren Schulen gesprochen werden. Die „Net Generation“ geht dabei anders mit Computern um als die Erwachsenen, die so genannte „TV Generation“. Stört die „TV-Generation“ am Internet die Informationsflut, so will die „Net-Generation“ sich selbst aus vielen Quellen informieren. Sucht die „TV-Generation“ Expertenwissen und bemängelt die Qualität von Webseiten, so gebraucht die „Net-Generation“ das Netz, um mit anderen gemeinsam Probleme zu lösen.

„Web 2.0“, so heißt das Stichwort, welches die „Net Generation“ von ihren Lehrerinnen und Lehrern unterscheidet. Hinter diesem Begriff verbergen sich Internetanwendungen wie Facebook, SchülerVZ, Wikipedia, Youtube, Twitter, Blog und Co. Der Unterschied zur „TV-Generation“ besteht darin, dass Jugendliche durch Web 2.0 gewohnt sind, in netzgestützten „communities“ zu denken, zu arbeiten und Freizeit zu gestalten. Sie haben einen eigenen Lernstil entwickelt, ihre neuronalen Strukturen sind andere.

Schülerinnen und Schüler leben nun in zwei unterschiedlichen Welten: Während sie in der Schule Texte oftmals allein verfassen, erleben sie, dass in sozialen Netzwerken kein Text unkommentiert bleibt. Während sie daheim Wissen und Werte mit anderen aushandeln, treffen sie in der Schule auf Lehrerinnen und Lehrer, die Lernstoffe mit Schulbüchern, Tafelbildern und Arbeitsblättern versuchen zu vermitteln.

Doch empirische Studien belegen auch, dass die „Net-Generation“ klare Vorstellungen von gelungenem Lernen und Arbeiten entwickelt hat. Sie erwartet:

- freie Auswahl des Ortes und Zuganges zur Kommunikation und zu Wissensquellen,
- freie Gestaltung/Anpassung von Internetplattformen, Schul- und Arbeitsplatzumgebungen,
- viel Hintergrundinformationen zu Themen, um diese Informationen selbst kritisch durchleuchten zu können,
- Offenheit und Integrität im Umgang miteinander,
- Pflege von Beziehungen und „collaboration“ (=gemeinschaftliches Denken und Arbeiten),
- Spaß am Lernen und Spaß an der Arbeit,
- kontinuierliche Kreativität, Innovation und Wandel.¹

Welche didaktischen Möglichkeiten bietet das Medium „Netz“?

Hier sind zu nennen:²

- *Individualisierung*: Jeder kann in seinem eigenen Tempo und Niveau Fragestellungen erarbeiten (Binnendifferenzierung).
- *Schulformübergreifender Einsatz*: Von der Förder- bis zur Hochschule kann mit vernetzten Computern in anspruchsvoller pädagogischer Perspektive gearbeitet werden.
- *Balance von Online- und „Face-to-Face“-Kommunikation*: Durch die Verlagerung von Kommunikation ins Netz soll die „Face-to-Face“ und Online-Kommunikation in ein verändertes Verhältnis gebracht werden. Online-Kommunikation bezieht alle Mitglieder, auch größere Gruppen, und somit auch die verbal Unauffälligen mit ein. Offene Klassen- oder Seminargespräche aktivieren oft nur wenige Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Hier ist strukturierte Kommunikation in Partner- oder Gruppenarbeit notwendig.
- *Exteriorisierung eigener Vorstellungen*: Die Gedanken, Erkenntnisse, Gefühle, Einstellungen aller Teilnehmer können exteriorisiert und kommentiert werden (Online-Editoren, Visualisierungen, Medienproduktion ...).
- *Veröffentlichung von Arbeitsergebnissen*: Erträge des forschenden Erkundens (inquiry) können durch das „Netz“ öffentlich werden.
- *Metakognitive Fähigkeiten*: Das „Lernen zu Lernen“ wird unterstützt (Online-Portfolio, Expedition, Mappen etc.).
- *Online-Ressourcen*: Viele Texte, Bücher (u. a. Bibeln), Videos, Musik, Web-Repräsentationen von Organisationen zum Kerncurriculum stehen Online zur Verfügung.
- *Kollaborativer interner und öffentlicher Diskurs*: Ein kollaborativer, fortschreitender Wissensaufbau wird gefördert (Foren, Wikis). Später kann dieser in Web 2.0-Anwendung im „Netz“ fortgeführt werden.

E-learning zusammen mit einer Neuorientierung im Verständnis von Lernen und Lehren in Einrichtungen einzuführen, ist ein langsamer Prozess. E-learning nur in einer

Klasse einzuführen, führt im günstigsten Fall zu Anstößen hinsichtlich einer Veränderung der Lernkultur auf Klassenebene, insbesondere bei Lehrerinnen und Lehrern, die über ein großes Methodenspektrum verfügen.

Seit dem Jahr 2003 führe ich Schülerinnen und Schüler von der 4. bis zur 12. Klasse, Studierende der Religionspädagogik und Religionswissenschaft, Referendare und Lehrerinnen und Lehrer des Fachs Religion an E-learning heran. Das beginnt mit den Möglichkeiten, die das Netz und digitale Medien zur Informations- und Materialbeschaffung bieten, und endet bei der Arbeit in virtuellen Seminarräumen/Klassenzimmern (www.rpi-virtuell.de). In diesen lernen und arbeiten die Teilnehmenden – unabhängig von Raum und Zeit – miteinander. Manchmal kooperieren wir in diesen virtuellen Seminarräumen auch mit Menschen außerhalb der jeweiligen Bildungseinrichtung. Im Folgenden möchte ich Sie anregen, Elemente von gemeinschaftlichem Lernen mit dem Netz in den Unterricht aufzunehmen. Dabei geht es zum einen um das bewusste Training der „Face-to-Face“-Kommunikation, die hier gewissermaßen als Vorbedingung für den virtuellen Austausch betrachtet wird. Zum anderen sind Phasen der Informationsbe-

schaffung mit Hilfe von Online-Ressourcen in die Methoden der „Face-To-Face“-Kommunikation eingebunden. Wenn Sie mit diesen Arbeitsformen gute Erfahrungen gesammelt haben, können Sie den Kommunikations- und Handlungsraum ihres Unterrichts mit einem virtuellen Klassenzimmer bei www.rpi-virtuell.de erweitern. Hierdurch verfügen Sie über eine flexible Lernumgebung (Web 2.0) im Religionsunterricht, die auf die Lernbedürfnisse der „Net-Generation“ abgestimmt ist.

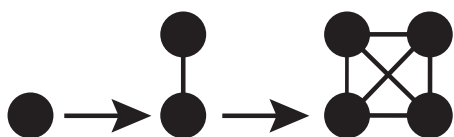
Dr. Martin Sander-Gaiser ist Studienleiter am Pädagogisch-Theologischen Institut der Kirche von Kurhessen-Waldeck in Kassel und Privatdozent an der Georg-August-Universität Göttingen.

Anmerkungen

- 1 Tapscott, Don: grown up digital. How the net generation is changing your world, New York, 2009, 34.
- 2 Vgl. Sander-Gaiser, Martin: Was ist gutes E-learning?, in: Theo-Web 1/2010, 41.

M 1: Think – Pair – Share

Einstieg in die Kontroverse: „Kopftuchstreit – Religionsfreiheit an Schulen?“ (Sek. I)



Think-Pair-Share kann man übersetzen mit „allein nachdenken – sich in Partnerarbeit verständigen – mit der Klasse die gemeinsamen Erkenntnisse teilen“. Ziel dieses Think-Pair-Share ist es, die besten Argumente für und gegen das Tragen von Kopftüchern an Schulen, also religiösen Symbolen des Islam, kennen zu lernen.

1. Schritt:

Trefft euch zur Partnerarbeit und nehmt ein Blatt Papier mit für die Arbeit im Computerraum. Auf die Vorderseite schreibt ihr Argumente für das Tragen von Kopftüchern an Schulen auf. Auf die Rückseite die Gegenargumente. Zeit: 3 Minuten

2. Schritt:

Geht nun einzeln in den Computerraum und recherchiert zu „Kopftuchstreit“ bei <http://forestle.de>. Tipp:

Geht nicht gleich zu Wikipedia! Schaut euch erst die Zeitungsmeldungen zu „Kopftuchstreit“ bei <http://news.google.de> und dazu die Diskussionen in den Foren bei <http://groups.google.de> an. Notiert Argumente und Gegenargumente auf eurem Arbeitsblatt.

Zeit: 25 Minuten

3. Schritt:

Trefft Euch zur Partnerarbeit und stellt euch gegenseitig eure Erkenntnisse vor. Einigt euch dann auf die drei besten Argumente für das Tragen von Kopftüchern an Schulen und die drei besten Argumente gegen das Tragen von Kopftüchern. Haltet euer Ergebnis auf einem neuen Arbeitsblatt fest.

Zeit 10-15 Minuten

4. Schritt:

In der Klasse stellt jedes Paar nun seine gemeinsamen Erkenntnisse vor und heftet das gemeinsam erstellte Arbeitsblatt an die Tafel. Diskutiert nun in der Klasse über die Frage, ob das Tragen von Kopftüchern in der Schule zur Religionsfreiheit gehört.

Zeit: 30 Minuten

M 2: Gruppenpuzzle

Erhebung der Vorstellungen vom „Leben nach dem Tod in den fünf Weltreligionen“ (Sek. I)

Bei einem Gruppenpuzzle fügt ihr Expertenwissen der Gruppenmitglieder, wie bei einem echten Puzzle, zu einem Ganzen zusammen. Ziel dieses Gruppenpuzzles ist es, unterschiedliche Vorstellungen vom Leben nach dem Tod in den fünf Weltreligionen kennen zu lernen.

1. Schritt:

Trefft Euch in Gruppen zu fünf Schülern / Schülerinnen und verteilt die Aufgaben. Es werden fünf Experten / Expertinnen bestimmt, die über die Vorstellungen vom Leben nach dem Tod im Christentum, Islam, Judentum, Hinduismus und Buddhismus berichten können. Einstieg mit Suche bei <http://www.forestle.de> „Leben nach dem Tod Christentum bzw. Islam usw.“.

Tipp: Wenn die DVD „Religiopolis“ vorhanden ist, könnt ihr auch hiermit recherchieren.

Zeit: 5 Minuten

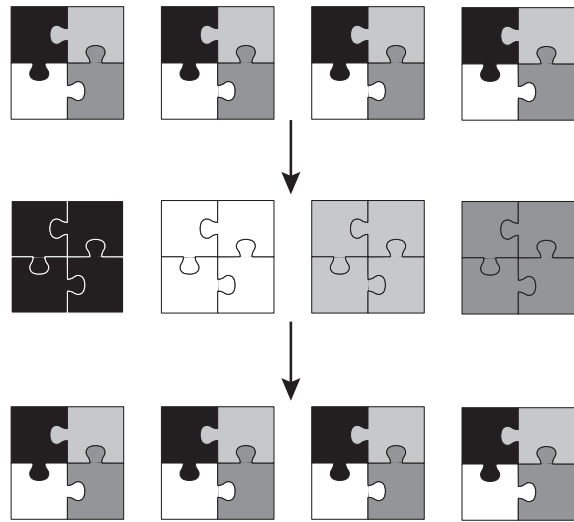
2. Schritt:

Recherchiert zu eurem Themengebiet und haltet das Ergebnis auf einem Blatt Papier fest.

Zeit: 30 Minuten

3. Schritt:

Alle Experten treffen sich gesondert und tauschen die Ergebnisse ihrer Recherche untereinander aus. Einigt euch auf die drei wichtigsten Fragen und



Antworten zu eurem Themengebiet. Jeder von euch schreibt diese dann auf drei Karteikarten für seine Gruppe.

Zeit: 30 Minuten

4. Schritt:

Trefft Euch nun wieder in euren anfänglichen Gruppen. Jeder Experte berichtet nun der Reihe nach von seinen Erkenntnissen. Dann fügt ihr eure Karteikarten zu einem Quiz zusammen.

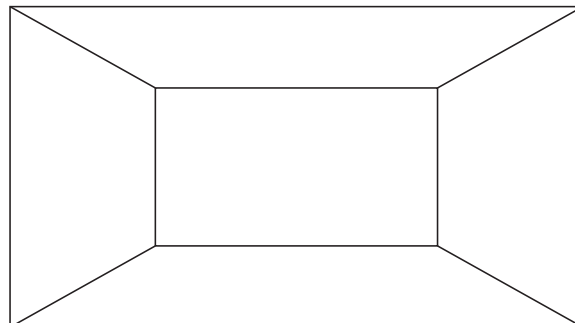
Übt miteinander, bis jeder die Fragen richtig beantworten kann.

Zeit: 20-30 Minuten

M 3: Placemat („Tischdeckchen“)

Eine Möglichkeit, um ins Thema „evangelisch-katholisch“ einzusteigen (Sek. I)

So kann eure Placemat aussehen (ein großes Plakat, Papiertischdecke, etc.)



1. Schritt:

Jeder schreibt in sein Feld, was ihm zum Themenbereich „evangelisch-katholisch“ bedeutsam erscheint und was er für Erfahrungen zu diesem Thema hat. Wichtig: Nicht sprechen und nicht lesen, was die anderen aufschreiben!

Zeit: 10 Minuten

2. Schritt:

Jetzt wird das Placemat so gedreht, dass jeder jedes Feld der Reihe nach lesen kann. Beachtet: Ergänzungen und/oder Kommentare (schriftlich oder mündlich) sind erwünscht.

Zeit: 10 Minuten

3. Schritt:

Jetzt vertieft jeder seine Erkenntnisse zum Thema mit Hilfe einer Internetrecherche. Haltet auf einem Zettel eure Erkenntnisse fest und schreibt sie dann auf euer Feld in das Placemat ein.

Surftipps:

Sucht nach „evangelisch/katholisch“ bei <http://forestle.de> oder <http://groups.google.de>.

Wenn ihr hier Schwierigkeiten haben solltet, könnt ihr auch auf spezielle Seiten gehen wie z. B. <http://www.sweet-dreamworld.de/katoev.htm> oder http://193.171.252.18/www.lehrerweb.at/gs/gs_arb/kl_4/rel/kath_ev.pdf

Zeit: 25 Minuten

4. Schritt:

Zurück in eurer Gruppe dreht ihr das Placemat, sodass jeder jedes Feld der Reihe nach lesen kann. Ergänzungen oder Kommentare (schriftlich oder mündlich) sind erwünscht.

Zeit: 10 Minuten

5. Schritt:

Nun einigt ihr euch in der Gruppe auf die für euch wichtigsten Punkte zum Thema „evangelisch-katholisch“ und schreibt sie in die Mitte des Placemat. Überlegt auch, an welchen Themen ihr gern weiterarbeiten würdet. Denkt dann darüber nach, wie ihr eure gemeinsamen Erkenntnisse vor der Klasse präsentieren wollt.

Zeit: 15 Minuten

Präsentation der Ergebnisse

Portfolio im Religionsunterricht

Eine Möglichkeit nachhaltigen Lernens

Von Hannah Richter

Was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio (a. d. Lat.: portare = tragen und folium = Blatt) ist eine Mappe, in der eine Auswahl an Arbeiten zusammengestellt ist, die also eine Leistung dokumentiert. Darüber hinaus kann ein Portfolio auch eine Lernentwicklung, verbunden mit einer Reflexion, spiegeln. Es ist ein innovatives Lerninstrument und ein alternatives Beurteilungsinstrument, denn es ermöglicht ein tieferes Verständnis von Lernprozessen und führt weg von fremdbestimmter testorientierter *Leistungsfeststellung* durch die Lehrenden hin zu einer stärker selbstbestimmten *Leistungsdarstellung* durch die Schülerinnen und Schüler.

Übersetzt man den Begriff „Portfolio“ aus dem Lateinischen, handelt es sich wörtlich um eine Sammlung von Blättern, die man mit sich herumträgt, vergleichbar heute mit einer Sammlung von Wertpapieren bei einer Bank.

Die „Wertpapiere“ der Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Lernfortschritte, sind ein lebendiges Archiv oder ein „Lerngedächtnis“ – also ein Album, in dem wichtige Stationen und Etappen des Lernens aufbewahrt und gegebenenfalls immer wieder ergänzt und umsortiert werden können.

Im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht richtet ein kompetenzorientierter Unterricht den Blick auf das, was Schülerinnen und Schüler am Ende einer bestimmten Lernzeit wissen und können; damit ist ein Perspektivenwechsel eingeleitet, denn die Wege zu diesem Ziel werden variabel und orientieren sich an den Schülerinnen und Schülern und ihren Lernvoraussetzungen. Der Unterricht kann ihnen einen Erfahrungs- und Handlungsraum erschließen, indem er motivierende Lernarrangements anbietet und zur Mitgestaltung einlädt.

Eine hervorragende Möglichkeit, die sich hier anbietet und in letzter Zeit gerade in der Mittel- und Oberstufe des Gymnasiums in den Mittelpunkt des Interesses rückt, ist

die Arbeit mit Portfolios: Schülerinnen und Schüler werden – anders als bei der reinen „Stoffvermittlung“, die häufig den Schülerinnen und Schülern nur die Möglichkeit lässt, Inhalte zu rezipieren – durch ein auf selbstständiges Arbeiten zielendes Unterrichtskonzept herausgefordert, Ausdauer und Engagement zu zeigen. Portfolios können prozessorientiert oder ergebnisorientiert angelegt sein; vielfach fordert das Portfolio die Schülerinnen und Schüler zu sehr individueller Gestaltung heraus und hat daher eine hohe Aussagekraft; es erfordert ein höheres Maß an Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Schüler und Lehrkraft und wirkt sich dadurch auch auf die Unterrichtsgestaltung aus.¹

Chancen der Arbeit mit einem Portfolio

Die Chancen einer solchen Arbeit bestehen v. a. in der Schaffung eines Raumes für *Kreativität und Selbstbestimmtheit* von Schülerinnen und Schülern (das betrifft Inhalte, Akzente und Tempo): Die Schülerinnen und Schüler können den Lernprozess selbst steuern und dabei Fragestellungen entdecken, auf die sie sonst nicht gekommen wären; sie können sich einer Frage oder einem Problem intensiver zuwenden als im herkömmlichen Unterricht, in dem für alle das Tempo vorgegeben wird.

Dadurch ergibt sich eine Erweiterung dessen, was als Leistung anerkannt wird: Neben der stärkeren *Einbeziehung des Lernprozesses im Gegensatz zur nur punktuellen Leistungsmessung* (wie Klassenarbeit oder mündliches Abfragen) werden auch andere Formen als „Leistung“ zugelassen: Recherche, Fotodokumentation, Bericht über den eigenen Arbeitsgang, Briefwechsel, Kritik, Bücherliste, Gedicht, Tonbandaufnahme, Interview, Web-Site u. a. m.

Die *Lehrerrolle* verändert sich: Aus dem „Be-lehrer“ wird ein Berater, Coach, Betreuer, der ermutigen und Rückmeldungen geben kann.

Es eröffnen sich Möglichkeiten der *Einbeziehung außerschulischer Lernorte*, weil die Arbeit nicht an den Klassenverband gebunden ist.

Schließlich ermöglicht diese Arbeitsform *Einblicke in Arbeitsstil und Entwicklung einer Person* – das Ergebnis „verschwindet“ nicht nach getaner Arbeit. Im Gegenteil: Es fördert die *Feedbackkultur*. Es bieten sich „Portfolio-gespräche“ an (Austausch und Verständigung über das Produkt und seine Entstehung, über Lernökonomie und -fortschritte, über wahrgenommene Stärken und Schwächen), evtl. auch Präsentationen einzelner Teile eines Portfolios vor Publikum (Klassenstufe, Eltern).

Gefahren

Gefahren, die man vorher bedenken (und evtl. im Vorfeld ausräumen!) sollte:

Portfolios zu erstellen ist aufwändig. Wenn es für die ganze Klasse zur Pflicht wird, muss man bei einigen mit Unmut bzw. fehlender Motivation rechnen! Bietet man dagegen stattdessen Alternativen an (Klassenarbeit), muss man sich der zusätzlichen Arbeit bewusst sein.

Die Offenheit der Arbeitsform kann für manche zur Falle werden:

- Fehleinschätzung des Zeitaufwands, mangelnde Strukturierungsfähigkeit (hier kann ein vorgegebener Zeitplan eine Hilfe sein)
- Steckenbleiben im „Container-Stadium“ (viel Material gesammelt, das nicht gezielt bearbeitet wird)

Nicht zu leugnen sind geschlechtsspezifische Unterschiede: Gestalterischer Aufwand wird v. a. von Mädchen betrieben, Jungen haben dazu oft keine Lust – zu überlegen wäre, wie sie stärker motiviert werden können.

Schließlich kann es Schwierigkeiten bei der Gewichtung von Prozess und Produkt geben; es stellt sich zwangsläufig die Frage, ob der Weg das Ziel ist oder ob nur das fertige Produkt bewertet werden soll. Kann man nicht auch aus misslungenen Produkten lernen?

Gelingensbedingungen

Deshalb sollten im Vorfeld Gelingensbedingungen hergestellt werden:

- Schulische Voraussetzungen*: Geeignete und unterstützende schulische Voraussetzungen sollten vorher überlegt, geprüft und evtl. geschaffen werden, d. h. genügend großer Raum, möglichst Doppelstunden. Die Lehrperson muss zur individuellen Beratung und Förderung der Schülerinnen und Schüler bereit sein.

- Didaktische Reflexion des Arrangements der Lernsituation*: Die Umgebung, in der das Portfolio entstehen soll, muss vorbereitet werden, Arbeitszeiten müssen geklärt und festgelegt, Hilfsmittel (Bücherkiste, Internetzugang) bereitgestellt werden.
- Transparenz der Bewertungskriterien*: Die Lehrperson sollte klare Erwartungen formulieren und sich rechtzeitig mit den Schülerinnen und Schülern über Umfang und Art des Portfolios, auch über formale Vorgaben (Inhaltsverzeichnis, Seitenangaben, Quellenangaben, formalisiertes Deckblatt) verständigen und nachvollziehbare Bewertungskriterien offen legen.

Hannah Richter ist Studiendirektorin am Humboldt-Gymnasium Ulm mit den Fächern Ev. Religion und Deutsch und Fachberaterin für das Fach Ev. Religion.

Anmerkung

- Zum ersten Mal selbst durchgeführt habe ich die Arbeit mit einem Portfolio am Robert-Bosch-Gymnasium in Langenau (Baden-Württemberg) im Schuljahr 2006/07 in einer 11. Klasse zum Thema „Bibel“. Vgl. auch: entwurf 2+3 2007, 42-45.)

Literatur

- Brunner**, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze-Velber 2006
- Brunner**, Ilse/Schmidinger, E.: Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I, Linz 2001
- Häcker**, Thomas: Qualitäten des Projektlernens mit Portfolios zurückgewinnen. TheoPrax. Magazin für Aus- und Weiterbildung, (1) 2004, S.14-22
- Obst**, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008
- Schwarz**, J.: Die eigenen Stärken veröffentlichen. Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. Friedrich Jahresheft, (Jahresheft XIX: Qualität entwickeln: evaluieren), S.24-27, 2001
- Winter**, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Baltmannsweiler 2004
- www.rpi-loccum.de/wettbewerbe** (Hier finden sich Informationen zum landesweiten Schülerwettbewerb in Niedersachsen, bei dem Projektlernen und Portfolioarbeit als Prozessportfolio konzeptionell kombiniert sind.)

M 1: Schüleraufgabenblatt

Das Bibelportfolio

In diesem Portfolio sollen wichtige Produkte, die du in der Auseinandersetzung mit dem Thema selbst erarbeitet hast, gesammelt werden. Das Portfolio verknüpft die persönliche Seite des Lernens mit der „offiziellen“. Es gibt mehrere Möglichkeiten, dein Portfolio zu gestalten – freiwillige und verpflichtende.

Pflicht:

- Titelblatt, Inhaltsverzeichnis mit Seitenangaben, Quellenangaben
- Die Lektüre eines biblischen Buches mit begleitenden Einträgen (Bibellesetagebuch)
- Die Auseinandersetzung mit einer biblischen Gestalt (David, Mose, Ruth, u. a.)
- Die Zusammenfassung eines theologischen Sachtextes zu einem selbstgewählten Thema (Quelle: Renate Wind, Die Bibel, Calwer Verlag Stuttgart 2002)
- Die Ergebnisse einer Gruppenarbeit (aus dem Unterricht) oder eine Hausaufgabe
- Eine Schlussreflexion (Einschätzung des eigenen Lernprozesses)

Vorschlag zum Vorgehen beim Bibellesetagebuch:

- Textabschnitt (*Mk 8, 1-9*)
- Text mit einer eigenen Überschrift versehen (*Eine Mahlzeit mit 4000 Gästen*)
- Kurze Zusammenfassung (*Jesus fordert seine Jünger auf, einer riesigen Menschenmenge zu essen zu geben; obwohl sie nur sieben Brote und einige Fische haben, werden alle satt.*)
- Aspekt/Vers, der mir gefallen hat (*„Mich jammert das Volk, denn sie haben nun drei Tage bei mir ausgeharrt und haben nichts zu essen.“ Jesus sorgt sich um die Leute, die um ihn sind.*)
- Fragen, die der Text mir gestellt hat (inhaltlich, bibelkundlich) (*Wie ist es möglich, dass so wenige Brote für so viele Leute ausreichen? An anderer Stelle im NT habe ich mal gelesen, es sollen 5000 Menschen gewesen sein! Was stimmt nun?*)
- Persönliche Fragen/Anmerkungen (*Ich persönlich glaube ja, dass man weniger isst und mit weniger zufrieden ist, wenn man in sich einer Gemeinschaft befindet, wo man sich wohlfühlt!*)

Kür:

- Sammlung von Bibelzitaten
- Assoziationen zum Unterricht
- Briefe
- Zeitungsartikel
- Fotos/Bilder, Gedichte, Lieder zum Thema

→ Die Tatsache, dass es „Pflicht“ und „Kür“ gibt, heißt nicht, dass man die „Kür“ ganz weglassen kann! Du solltest also von den oben genannten Vorschlägen mindestens drei auswählen und umsetzen!

Bewertungskriterien:

1. Umfang: Vollständigkeit; nur das Nötigste oder deutlich mehr als das Pflichtpensum?
2. Inhalt: Qualität der Ergebnisse
3. Thematische Vielfalt und Anordnung der Materialauswahl: Findet man sich gut darin zurecht? Übersichtlichkeit?
4. Äußere Form: Sorgfalt; ansprechende Gestaltung
5. Sprachliche Form: Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik in Ordnung?
6. Überzeugende Einschätzung des eigenen Lernprozesses

M 2: Schüleräußerungen

Schüleräußerungen (nach der Portfolioarbeit)

„Die Bibel freiwillig lesen? Das konnte ich mir bisher gar nicht vorstellen. Jetzt habe ich es getan, und ich muss sagen: Es war anstrengend, aber es hat sich gelohnt!“ *Nadja*

„Ein ganzes Evangelium am Stück zu lesen hat mir eine ganz neue Sicht ermöglicht, ich hab viel Neues gelernt.“ *Amelie*

„Man wurde nicht gezwungen, etwas Bestimmtes 100%ig zu wissen, sondern konnte auswählen. Durch diesen Gestaltungsfreiraum habe ich praktisch etwas gelernt, ohne mir dessen bewusst zu sein – eine Superidee!“
Janine

„Nie habe ich mich so intensiv mit der Bibel beschäftigt wie in dieser Zeit. Gefallen hat mir vor allem das Buch Joel.“ *Svenja*

„Während der Arbeit habe ich angefangen, das im Unterricht Gelernte anzuwenden.“ *Christina*

„Für mich hat durch diese Arbeit die Bibel an Glaubwürdigkeit und Relevanz gewonnen.“ *David*

„Als ich in der Kirche war und der Pfarrer aus dem Johannesevangelium vorgelesen hat, wusste ich genau, was gemeint war, was davor und danach kam – und war stolz!“ *Sina*

„Es war sehr viel Arbeit, aber man kann auch in ein paar Monaten oder Jahren noch anschauen, was man erarbeitet hat, das finde ich gut.“ *Corinna*

Impressum

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

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Christine Labusch, Rainer Merkel, Beate Peters, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

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

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

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

Bankverbindung: Konto-Nr. 60 50 bei der Ev. Kreditgenossenschaft Hannover, BLZ 520 604 10

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 057 66/81 - 136, Telefax: 057 66/81 - 184
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Jan Kreuch, Küstriner Weg 5, 31535 Neustadt

Christine Labusch, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Rainer Merkel, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong, Christian-Albrechts-Universität
Kiel, Theologische Fakultät, Leibnizstr. 4, 24118 Kiel

Hannah Richter, Humboldt-Gymnasium Ulm,
Karl-Schefold-Str. 18, 89073 Ulm

Prof. Dr. Dr. Werner H. Ritter, Institut für Evangelische
Theologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Markusplatz 3, 96045 Bamberg

Dr. Martin Sander-Gaiser, Pädagogisch-Theologisches Institut
Kassel, Heinrich-Wimmer-Str. 4, 34131 Kassel

Katrin Schach, Heidberg 16, 29320 Hermannsburg

Dr. Martin Stupperich, Weidengrund 3, 30657 Hannover



Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers

Bildung schafft Anschluss

Die 24. Landessynode der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers hat während ihrer VI. Tagung vom 2. bis 5. Juni 2010 das „Wort der Landessynode“ mit dem Titel „Bildung schafft Anschluss – evangelische Wege zur Bildungsgerechtigkeit“ beschlossen. Wir dokumentieren die darin vorgestellten zehn Thesen zu einer evangelisch verstandenen Bildungsgerechtigkeit.

1. Bildung schafft Anschluss – deshalb setzen wir uns ein für eine Bildung von Anfang an

Die frühkindliche Bildung entscheidet wesentlich über den Bildungserfolg eines Kindes. Wir treten deshalb ein für das Recht auf einen Krippenplatz und einen nach Möglichkeit kostenfreien Kindergartenplatz für alle Kinder. Wir regen an, die Mittel für die Kinder- und Familienförderung schrittweise und familiengerecht umzuwidmen für den Ausbau und die Verbesserung der Qualität der Arbeit in den Kindergärten.

Wir wenden uns gegen einen verzerrenden Trägerwettbewerb um eine möglichst kostengünstige Bereitstellung von Kindergartenplätzen zulasten der Qualität und sprechen uns für die qualitative Weiterentwicklung der Arbeit in diesen Einrichtungen einschließlich einer Höherqualifizierung der Mitarbeitenden aus angesichts der steigenden fachlichen Herausforderungen. In Abhängigkeit von der demografischen Entwicklung in unserem Land wollen wir die Kinderkrippen und Kindertagesstätten in evangelischer Trägerschaft stärken.

2. Bildung schafft Anschluss – deshalb setzen wir uns ein für eine starke Bildungsbeteiligung der Familien

Familien sind Orte eines umfassenden Bildungsgeschehens. Die Erfahrungen von Beziehungen, Anregungen und Unterstützung sind mitentscheidend für den späteren Bildungsweg. Wir nehmen aber wahr, dass in nicht wenigen Familien Unsicherheiten über Fragen der Bildung, Erziehung und des Zusammenlebens herrschen. Wir treten deshalb ein für den Ausbau von Bildungsangeboten für Familien, insbesondere auch für sozial benachteiligte und bildungsferne Familien. Der Entwicklung von Familienzentren sowie dem Aufbau von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern, Kinderkrippen und Kindertagesstätten

sowie Schulen gilt unser besonderes Augenmerk. Ebenso gilt es das Potenzial der gemeindlichen Arbeit mit Kindern und Familien wie z. B. der Mütter/VäterKindGruppen zu nutzen und zu stärken.

3. Bildung schafft Anschluss – deshalb setzen wir uns ein für die inklusive Bildung

Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf gehören in die Mitte unserer Bildungsanstrengungen. Wir treten deshalb ein für einen konsequenten, schrittweisen Umbau der entsprechenden Bildungseinrichtungen hin zu inklusiven Bildungseinrichtungen. Dies setzt die Förderung eines Bewusstseinswandels bei allen Beteiligten ebenso voraus wie eine Erweiterung der Kompetenzen der Erziehenden und Unterrichtenden. Inklusive Bildung schließt aber nicht aus, dass alternative Wege der Förderung in bestimmten Fällen dann weiterhin zugelassen und nicht abgewertet werden, wenn Förderung anders nicht gelingen kann. Mit unseren diakonischen Einrichtungen verfügen wir als Landeskirche über besondere Erfahrungen bei der Förderung von Kindern mit Benachteiligungen. Diese stellen wir gerne zur Verfügung. Einen Schwerpunkt werden wir zukünftig in der inklusiven Konfirmandenarbeit setzen und damit auch exemplarisch sichtbar machen, dass Kirchengemeinden einen bewährten Ort der Inklusion bilden.

4. Bildung schafft Anschluss – deshalb setzen wir uns ein für eine umfassende individuelle Unterstützung und Förderung sowie den gelingenden Übergang in Ausbildung und Studium

Wir treten ein für gezielte Förderung und Zusatzangebote in Kindertagesstätten, Schulen und in der Weiterbildung – einschließlich sozialpädagogischer, psychologischer und seelsorglicher Unterstützung – sowie einen zügigen, flächen-

deckenden Ausbau von entsprechend ausgestatteten (teilweise) gebundenen Ganztagsystemen. Dabei haben die Angebote und Unterstützungen vorrangig Kindern und Jugendlichen mit schwierigen sozialen und persönlichen Bildungsbiografien zu gelten. Es gilt auf diese Weise auch, den Zusammenhang von Armut und Bildungsdefiziten aufzulösen. Wir fordern nachdrücklich, dass niemand die Schule ohne einen Schulabschluss verlässt und jede und jeder die Kompetenzen erwirbt, die für den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung oder eines Studiums erforderlich sind. Wir sprechen uns für eine Ausbildungs- und Studienplatzgarantie für alle, unabhängig von ihren materiellen Voraussetzungen, aus sowie für die Unterstützung von Einrichtungen wie z. B. den Jugendwerkstätten mit ihrem Ziel, Jugendliche im Übergang von der Schule zur beruflichen Ausbildung zu begleiten und zu fördern. Die Möglichkeit, einen die Existenz sichernden Beruf auszuüben, betrachten wir als Voraussetzung für jegliche zivilgesellschaftliche Teilhabe.

5. Bildung schafft Anschluss – deshalb setzen wir uns ein für die strukturelle Weiterentwicklung des Bildungswesens dort, wo es Bildungshemmnisse hervorbringt

Wir wenden uns gegen Bildungsstrukturen, die Benachteiligungen verstärken, Segregation begünstigen und Anschlüsse verbauen. Wir kritisieren, dass nach wie vor eine viel zu hohe Zahl von Jugendlichen die Bildungseinrichtungen mit einem Niveau verlässt, das keinen unmittelbaren Anschluss erlaubt. Bildungswege dürfen nicht in Sackgassen führen und ihren Bildungsauftrag verfehlen. Wir treten deshalb ein für die horizontale und vertikale Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungswegen. Wir stellen fest, dass die Vielzahl der Schulformen vornehmlich im allgemein bildenden Bereich angesichts der demografischen Entwicklungen den Bildungserfordernissen vor Ort nicht mehr gerecht wird. Wir schlagen vor, solche Bildungskonzepte konsequenter aufzugreifen, die einen eher allgemein bildend und einen eher allgemein und berufsbildend ausgestalteten Bildungsweg vorsehen. In solchen sich gegenseitig ergänzenden und gleichwertigen Bildungswegen könnten Schulabschlüsse wie diejenigen, die zu Aufnahme eines Studiums berechtigen, nach unterschiedlichen Lernzeiten erworben und könnte gemeinsames Lernen über die Grundschule hinaus gestaltet werden. Wir fordern in diesem Zusammenhang auch dazu auf, die politischen Gegenüberstellungen zwischen differenzierten und integrierten Bildungssystemen ebenso wie die Gegenüberstellung einer Bildung in der Breite oder in der Spitze zu überwinden.

6. Bildung schafft Anschluss – deshalb setzen wir uns ein für eine wechselseitige Ergänzung von formaler und nonformaler Bildung

Bildung erfolgt wesentlich auch in nonformalen Zusammenhängen wie der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, der Arbeit mit Auszubildenden und Studierenden, der Familien- und Erwachsenenbildung. Wir wollen die

nonformale Bildung gleichwertig gewichtet wissen wie die formale Bildung. Wir fordern deshalb den Erhalt und den Ausbau nonformaler Bildungsangebote, in denen Möglichkeiten der Begegnung und des Austausches eröffnet und auch in spielerischer Form und ohne Leistungsdruck in der Kinder- und Jugendgruppenarbeit, auf Freizeiten oder Fahrten, in Fortbildungskursen oder besonderen Treffen, bei Festen und Feiern usw. grundlegende sozioethische, technische und organisatorische Kompetenzen erworben werden. Ganztagschulen müssen mit außerschulischen Partnern kooperieren, aber auch darüber hinaus so konzipiert sein, dass eine Bildungsarbeit an eigenständigen Lernorten, z. B. mit Konfirmanden und Jugendlichen, weiterhin möglich ist. Angebote wie etwa das Freiwillige Soziale Jahr sind zu stärken. Die Qualifikation der vielen in diesem Bildungsbereich arbeitenden Haupt- und Ehrenamtlichen ist gezielt zu fördern und die dafür notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen und Räume sind weiterhin bereitzustellen.

7. Bildung schafft Anschluss – deshalb setzen wir uns ein für ein umfassendes Bildungsverständnis

Wir treten ein für ein umfassendes Bildungsverständnis, das auch die religiöse, ethisch-philosophische Dimension von Bildung einschließt, die Selbst- und Identitätsbildung der Person stärkt und Lernen als elementaren Bestand von Leben begreift. Diese Dimension ist als gleichwertig zu betrachten und dafür sind angemessene Lernzeiten oder Lernräume bereit zu stellen. So dürfen etwa die technisch-naturwissenschaftlichen Fächer und Studiengänge nicht gegenüber den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und Studiengängen bevorzugt gefördert werden. Ein umfassendes Verfügungs- und Orientierungswissen muss alle Wissens- und Daseinsbereiche sowie Sinnfragen einschließen.

Aus den genannten Gründen ist für uns der Religionsunterricht unverzichtbarer Bestandteil schulischen Lernens; er ist nachdrücklich zu fördern und zu unterstützen. Er ist der Ort, an dem viele Kinder und Jugendliche erstmals dem Anliegen des christlichen Glaubens begegnen. Umso mehr kritisieren wir den immer noch viel zu hohen Ausfall des Religionsunterrichtes und drängen auf Abhilfe. Wir sehen das Land Niedersachsen hier in der Pflicht.

Wir verstehen die theologische Wissenschaft und die Religionspädagogik als notwendige Bestandteile universitärer Bildung. Wir fordern deshalb den vollständigen Erhalt der theologischen und religionspädagogischen Lehrangebote auf einem den Wissenschaften angemessenen Niveau an den Hochschulen und werden die Präsenz der evangelischen Kirche an der Hochschule stärken und fördern.

8. Bildung schafft Anschluss – deshalb setzen wir uns auch ein für evangelische Bildungseinrichtungen und -angebote

Wir verstehen das kirchliche Eintreten für Bildungseinrichtungen und -angebote in evangelischer Trägerschaft als Teil des kirchlichen Eintretens für das gesamte öffentliche Bildungswesen. Bildungseinrichtungen und -angebote in evan-

gelischer Trägerschaft wollen für das Bildungswesen mit ihrem spezifischen Profil Anstoß und Dienst zugleich sein. Sie wollen auch „Zeichen aufrichten für die Aktualität und Bedeutung des christlichen Glaubens“ (Wolfgang Huber) und stehen für einen hohen Qualitätsmaßstab. Wir erwarten eine faire, wertschätzende und auch finanzielle Unterstützung des Landes Niedersachsen bei unserem kirchlichen Bemühen, Bildungsverantwortung in Kindertagesstätten, Schulen und Fachschulen, im Freiwilligen Sozialen Jahr, in der Fort- und Weiterbildung, in der Jugendbildungsarbeit und der Erwachsenenbildung, in den Hochschulen usw. zu übernehmen.

9. Bildung schafft Anschluss – deshalb pflegen wir den Dialog mit allen in den Bildungseinrichtungen Arbeitenden

Bildung ist auf gesellschaftliche Unterstützung und Wertschätzung angewiesen. Wir anerkennen alle in den Bildungseinrichtungen arbeitenden Personen in ihrem Handeln und setzen uns dafür ein, dass deren hohe Leistungen und Verantwortung gesellschaftlich geachtet sowie die Rahmenbedingungen für ihre Arbeit verbessert werden. Wir wollen mit ihnen zusammenarbeiten und bieten von uns aus unterstützende Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung in den Bereichen an, in denen wir selber tätig sind. Wir fördern die Vernetzung von Bildungseinrichtungen sowohl in

öffentlicher wie in privater Trägerschaft zu regionalen Bildungslandschaften und verstärken die Bildungsarbeit in den Kirchengemeinden und Kirchenkreisen auf der Basis der von der Landessynode beschlossenen Grundstandards.

10. Bildung schafft Anschluss – deshalb setzen wir uns ein für eine nachhaltige Bildungsfinanzierung

Die Konsolidierung der öffentlichen und kirchlichen Haushalte ist um der nachwachsenden Generationen willen oberstes Gebot. Dennoch fordern wir, zumindest die finanziellen Spielräume („demografische Rendite“), die sich infolge der zurückgehenden Kinder- und Jugendlizenzen ergeben, konsequent zu nutzen, um die Rahmenbedingungen von Bildung, z. B. die Gruppengrößen, die Klassengrößen, die Arbeitszeit und Qualifizierung der Erziehenden und Unterrichtenden, die kostenfreien Bildungsangebote oder die materielle Unterstützung für Kinder und Jugendliche aus wenig begüterten Verhältnissen spürbar zu verbessern. Bildung ist teuer, erforderliche Sozialleistungen aufgrund mangelnder Bildung jedoch sind teuer! Das Ziel der Bildungsfinanzierung, wie es auf dem „Dresdener Bildungsgipfel“ zwischen dem Bund und den Ländern verabredet worden ist, muss nicht nur schnell umgesetzt werden, sondern sollte auch als Orientierung für kirchliche Entscheidungen zugunsten der Bildungsarbeit gelten. Bildungsinvestitionen sind auch für die Kirche Zukunftsinvestitionen.

Herzlich willkommen in der neuen Lernwerkstatt!

Nach 10 Jahren anregungsreicher Arbeit präsentiert sich die Lernwerkstatt seit Februar in neuen Räumen. Neben einem Ausstellungsbereich, der Anregungen und Materialien zu wechselnden Themen bereithält, ermöglichen verschiedene Arbeitsbereiche die intensive Weiterarbeit. Ergänzend können die umfangreichen Bestände der nahegelegenen Bibliothek und Mediothek genutzt werden.

Wir bieten Ihnen eine Reihe von Möglichkeiten nach Ihrem Bedarf:

1. Besuchen Sie nach Anmeldung selbstständig die **aktuelle Ausstellung** der Lernwerkstatt.
2. Nehmen Sie an einem Treffen der „**Loccum Werkstatt Religionsunterricht**“ teil.
Im Jahresprogramm finden Sie die entsprechenden Termine und weitere Informationen.
3. Nutzen Sie mit **Ihrer Fachkonferenz** die Möglichkeit, von uns begleitet in den Räumen der Lernwerkstatt zu tagen.
4. Erkunden Sie das Materialangebot aus der Arbeit der Lernwerkstatt im **Internet** und nutzen Sie es für Ihren Unterricht: www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

Wir freuen uns auf Ihren Besuch!

Ausstellung bis Oktober 2010:

Vater, Sohn und Heiliger Geist – trinitarisch von Gott reden

Ausstellung ab Mitte Oktober bis Februar 2011:

Propheten – unbequem und hoffnungsvoll

Terminanfragen:
Sekretariat für den
Bereich Grundschule
Angelika Rietig
Tel.: (05766) 81-162

Inhaltliche Information
und Begleitung: Dozentin für
den Bereich Grundschule
Beate Peters
Tel.: (05766) 81-183



lernwerkstatt

Buch- und Materialbesprechungen

Andreas Feindt u. a. (Hg.)

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Befunde und Perspektiven, Waxmann, Münster (u.a.) 2009, ISBN 978-3-8309-2215-5, 316 Seiten, 27,90 Euro.



Eine ‚aktuelle Bestandsaufnahme‘ zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – (wie) ist das auf 316 Seiten möglich? Nichts Geringeres jedenfalls setzt sich der 2009 erschienene Sammelband des Comenius-Instituts zum Ziel. Er bemüht sich somit um das, was Dietlind Fischer, der die Publikation anlässlich ihres 65. Geburtstag gewidmet ist, jahrelang geleistet

hat: um eine reflexive, dialogoffene und doch akzentuierte Begleitung und Bündelung eines komplexen Diskurses. Die Aufsätze stehen im Zusammenhang mit einer Fachtagung des CI Münster vom Frühjahr 2009 und rekurrieren mit Recht immer wieder auf Fischers Beiträge zur Kompetenzdebatte, allen voran das unter ihrer Federführung von einer Expertengruppe 2006 eingebrachte und zum Meilenstein gewordene Kompetenzmodell für die Sekundarstufe I.

Doch damit nicht genug. Im Untertitel ‚Befunde und Perspektiven‘ ankündigend, verfolgt die Publikation weitere ehrgeizige Ziele. Mit den Rubriken ‚Grundlagen‘, ‚Unterricht‘ und ‚Lehrkräfte‘ legt sie eine dreiteilige Struktur zu Grunde und will die verschiedenen Perspektiven institutionsübergreifend zusammenbringen. Die Herausgeber formulieren in einer ausführlichen Einleitung den lobenswerten Anspruch, die Diskussion theoretischer Grundlagen in Ansätze zur Unterrichtsgestaltung münden zu lassen.

In der Tat fällt ins Auge, dass die Unterrichtsgestaltung sowie die Aus- und Fortbildungspraxis gegenüber grundsätzlichen Beiträgen gut vertreten sind. Im Eingangskapitel finden sich die unterschiedlichsten Perspektiven: bildungstheoretische und empirische Schwerpunkte, der Elementarisierungsansatz und Gütekriterien für Unterricht, Standards und Aufgaben. Als ‚Befund‘ können wohl am ehesten die Passagen des Beitrags von Schreiner/Elsenbast gelten, in denen die nicht immer differenzierte deutsche Rezeption der britischen Erfahrungen korrigiert wird. Die Heterogenität setzt sich im zweiten Kapitel fort. Die starke Präsenz außerfachlicher Zugänge kann man als gewollte Anregung aus Nachbardisziplinen verstehen; zugleich ist sie aber auch ein Symptom dafür, dass der bildungspolitische Impuls zur Jahrtausendwende noch keine ausgereifte religionsdidaktische Unterrichtspraxis gezeitigt hat. Umgekehrt macht nicht jeder Aufsatz deutlich, inwiefern er in Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung steht (etwa der Aufsatz zum ‚Theologisieren‘). Die sachkundige und

aufmerksame Leserin kann sich gleichwohl aus den Berührungspunkten sowie der umsichtigen Zusammenstellung der einzelnen Ansätze, gleichsam zwischen den Zeilen, allgemeine Tendenzen erschließen. Der württembergische Bildungsplan etwa, das einstige Vorreitermodell von 2004, wird mittlerweile kritisch rezipiert. Und wenn immer wieder auf individuelle Diagnose und auf die Konstruktion von Anforderungssituationen (allen voran durch Gabriele Obst) abgehoben wird, kann man darin unschwer zentrale Zukunftsaufgaben der Kompetenzorientierung sehen. Als besonders ergiebig erweist sich der Sammelband dort, wo Autoren die subjektiven Erfahrungen ihres (institutionellen) Arbeitsfeldes reflexiv einbringen, Folkert Doedens für die Lehrerfortbildung, Peter Kliemann in der Ausbildung oder Andreas Feindt mit seinen Auswertungen des kompRU-Projektes.

Die insgesamt 24 Autorinnen und Autoren kommen nicht nur aus dem Zirkel ehemaliger Weggefährten Dietlind Fischers, sondern sind zugleich ein äußerst prominenter Kreis an ‚Kompetenzfachleuten‘. Der Sammelband präsentiert mit diesen Stimmen nur stellenweise ‚Befunde‘ und ganz überwiegend ‚Perspektiven‘. Das ist jedoch kein Mangel, sondern dem Stand des Diskurses geschuldet. Und so kann der Band tatsächlich für sich reklamieren, auf 316 Seiten eine aktuelle Bestandsaufnahme zu bieten. Eine, an der niemand vorbeikommt, der die Kompetenzdebatte in der Religionspädagogik mit Interesse verfolgen möchte.

Rainer Merkel

Uwe Birnstein

Der Humanist. Was Philipp Melanchthon Europa lehrte

Wichern-Verlag, Berlin 2010
ISBN 978-3-88981-282-7, 120 Seiten, 9,95 Euro

Martin H. Jung

Philipp Melanchthon und seine Zeit

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010
ISBN 978-3-525-55006-9, 168 Seiten, 17,90 Euro

Am 19. April jährt sich zum 450. Male der Todestag von Philipp Melanchthon. Anlass genug, sich mit dem Lebenswerk des berühmten Humanisten und Reformators auseinanderzusetzen. Zwei gut lesbare Taschenbücher geben in unterschiedlicher Weise einen Zugang zu Leben und Werk.

Uwe Birnstein bietet einen biografischen Reiseführer in Form von 10 „Lektionen“. Die „Lektionen“ orientieren sich an den Lebensstationen von Melanchthon. Der Autor beginnt mit der Schilderung des Kriegsschauplatzes Bretten im Jahre 1504, der Geburtsstadt des Philipp Schwarz-



erd, während die 10. „Lektion“ einen entkräfteten Streiter der reformatorischen Bewegung zeichnet, der nach dem Tode seiner Frau seinen „Übergang in die Akademie des Sohne Gottes“ gleichsam herbeisehnt. Birnstein hat in seinen biografischen Skizzen eine Vielzahl von Zitaten, Briefauszügen und Aussprüchen von Melanchthon eingeflochten. Sie illustrieren und veranschaulichen den Duktus der Erzählung und verführen zu der Illusion eines „authentischen“ Zuganges zum „großen Wittenberger“. Ein quellenkritischer Zugang ist nicht beabsichtigt, dem Leser, der Leserin werden alle Stolpersteine aus dem Weg geräumt, selbst ein Nachweis der Zitate ist nicht vorgesehen. Die Stärke des Buches ist das einfühlsam und mit leichter Feder porträtierte Bild eines außergewöhnlichen Gelehrten. Birnstein würdigt in besonderer Weise den Humanisten Melanchthon, er bezeichnet ihn als einen europäischen „Netzwerker“. Allerdings verdrängt der persönlichkeitsgeschichtliche Zugang den zeitgeschichtlichen Kontext seines Wirkens.

Im Unterschied zu Birnstein hat der zeitgeschichtliche Rahmen des Lebensweges Melanchthons in der Darstellung von Martin H. Jung einen eigenen Stellenwert. Zwar orientiert sich auch Jung in seiner Melanchthon-Biographie an den bedeutsamen Eckpunkten seines Lebensweges. Aber der spannende biografische Zugang zu Melanchthon wird stets mit Exkursen und Hinweisen zu den politischen und geistigen Umbrüchen dieser dramatischen Reformationsperiode verbunden. Hervorzuheben ist, dass es Jung in hervorragender Weise gelingt, die theologischen Brüche und

Differenzen zwischen Alt- und Neugläubigen, aber auch innerhalb des reformatorischen Lagers differenziert und verständlich darzustellen.

Dies gilt insonderheit für die Kontroversen um das Verständnis des Abendmahls, die Auseinandersetzung mit der Täuferbewegung und das strittige Thema der Willensfreiheit des Menschen. Die „überzeugende Kongruenz“ von Theologie und Lebenspraxis ist für Jung ein Kennzeichen der theologischen Arbeit Melanchthons, die in den Ausgaben der „Loci“, der ersten reformatorischen Laiendogmatik, ihren Höhepunkt erreichen sollte. Jung zeigt am Ende seiner brillanten Darstellung Wirkungslinien Melanchthons auf, die neben seiner Bedeutung für den Aufbau eines neuzeitlichen Bildungswesens als „Praeceptor Germaniae“ ebenso die europäische Rezeption als „Praeceptor Europae“ umfassen. Melanchthon ist bereits zu Lebzeiten mit Attributen und Titeln versehen worden: der „kleine Grieche“, Universalgelehrter, „Diplomat der Reformation“, „Außenpolitiker“ der Reformation, aber auch herabsetzend „Grammatiker (Sprachlehrer) von Wittenberg“. Wenn wir ihn heute als „Lehrer Deutschlands“ in besonderer Weise würdigen, geschieht dies nicht ohne Eigeninteresse. Da heute die Kirchen der Reformation die Bildungsfrage für sich neu entdecken, ist historische Vergewisserung ein unschätzbare Gut. In diesem Sinne kommt das Melanchthonjubiläum wie gerufen, ebenso die beiden Biografien zum vergleichsweise wenig bekannten Mitspieler der Reformation.

Friedhelm Kraft



Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

„Jahr der Bildung 2010“

Aus Anlass des 450. Todestages des Reformators Philipp Melanchthon hat die EKD das Jahr 2010 zum „Jahr der Bildung“ erklärt. Das reformatorische Bildungsanliegen und Bildungshandeln, maßgeblich geprägt durch den Reformator Philipp Melanchthon, soll in diesem Jahr durch verschiedene Veranstaltungen und Projekte im kirchlichen und öffentlichen Bewusstsein stärker verankert werden.

Bildung, die im Sinne von Philipp Melanchthon immer auch als religiöse Bildung zu verstehen ist, lebt und geschieht in besonderer Weise durch Beziehungen, weshalb die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers das Jahr der Bildung unter das Motto „Bildung schafft Anschluss“ gestellt hat. Bildungsgerechtigkeit verstanden als Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit für alle Menschen sowie die religiöse Bildung sind die thematischen Schwerpunkte dieses Jahres. Bildung bedeutet auch Teilhabe an Wissen

und schafft damit Beziehungen zu anderen Menschen: das Evangelium wird in die Tat umgesetzt, wenn Kenntnisse über unseren Glauben weitergegeben, Menschen sprachfähig werden, von ihrem Glauben zu erzählen und zu einem Engagement für mehr Bildungsgerechtigkeit ermutigt werden, das seine Wurzeln schon in der Reformation hat.

Bildungsportal zum „Jahr der Bildung“

Unter der Adresse www.bildung-schafft-anschluss.de hat die Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers zum „Jahr der Bildung“ ein neues Bildungsportal im Internet eröffnet. Das Portal spiegelt die Bildungsarbeit und das Engagement der Landeskirche für eine Teilhabe- und Bildungsgerechtigkeit in Kirche und Gesellschaft auf allen Ebenen wider. Neben einem Veranstaltungskalender bietet das Portal Bildungslandkarten, die Veranstaltungsorte und Bildungseinrichtungen ausweisen. Dazu kommen Projekt-

angebote und -beschreibungen, Materialien für Unterricht, Gemeindeveranstaltungen, Gottesdienste und zum Reformator Philipp Melancthon, Ausstellungen und eine Referentinnen- und Referentenliste.

Das Portal richtet sich an alle, die sich über die Bildungsarbeit in der Landeskirche informieren wollen, Angebote oder Einrichtungen in direkter Nähe suchen oder selber eine Veranstaltung planen. Es wird auch über das Jahr 2010 hinaus bestehen bleiben.

Bildungsforum für Schülerinnen und Schüler

Das diesjährige Bildungsforum der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers findet am 1. November 2010 von 10.00 bis 16.00 Uhr im Congress Centrum Hannover (HCC) statt. Im Jahr der Bildung 2010 soll das zentrale Thema „Bildungsgerechtigkeit“ im Sinne einer Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen sein. Die Frage, was im theologischen Sinne und aus der Erfahrungs- und Lebensperspektive von Schülerinnen und Schülern „Gerechtigkeit“ bedeutet, was z. B. die „10 Gebote“ als Weisungen zu einem gerechten Leben für Kinder und Jugendliche heute noch austragen, sind ein Aspekt dieses Tages. Besonders freuen wir uns Dieter Falk, Produzent des Musicals „Die 10 Gebote“ und Bahar Kizil, ein

Mitglied der Pop-Gruppe „Monrose“ zu Gast zu haben. Bahar Kizil hat die weibliche Hauptrolle – Zipporah (Moses Frau) – und wird auf dem Schülerforum Ausschnitte aus dem Musical vortragen.

Der Tag wird durch einen Wechsel aus zentralen Veranstaltungen und Workshops, kulturellem Angebot, einem Markt der Möglichkeiten und Beratungsangeboten strukturiert. Näheres unter <http://www.evka.de/schuleundkirche>.

„Galerie der guten Praxis von Bildung“

Auf dem Ehrenamtlichentag am 4. September 2010 in Hannover wird es auf dem „Markt der Möglichkeiten“ eine „Galerie der guten Praxis von Bildung“ geben. Kirchengemeinden, Kirchenkreise und kirchliche Einrichtungen präsentieren ihre Projekte und Modell von guter Bildung.

Bildung im evangelischen Sinne ist mehr als Anwendungswissen, mathematische Fähigkeiten oder Fremdsprachenkenntnisse. Bildung meint und zielt auf den ganzen Menschen. Bildung schafft Anschluss, indem Menschen durch das Evangelium zueinander geführt werden, sich Gemeinschaften bilden und Menschen so befähigt werden für sich und für andere verantwortlich zu sorgen. Weitere Informationen, Programm und Anmeldung zum Ehrenamtlichentag unter www.ehrenamtlichentag.de.

Veranstaltungen Mitte August bis Jahresende 2010

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2010 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2009) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

■ TREFFPUNKTE

15. Treffpunkt Kirchenpädagogik

Friede sei ihr erst Geläute – Glocken zwischen Zeit und Ewigkeit für haupt- und ehrenamtlich Tätige im Bereich der Kirchenpädagogik, Religionslehrkräfte und Interessierte

3. bis 5. September 2010

Leitung: *Christiane Kürschner, Martin Keller*

Treffpunkt Schule

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen „Schlüssel“ zur Bibel. Wie können Kinder und Jugendliche Zugänge zu biblischen Texten erhalten?

8. bis 9. Oktober 2010

Leitung: *Dr. Friedhelm Kraft*

■ SCHULENTWICKLUNG

Empathische Gesprächsführung und verbindende Kommunikation – Umgangsformen für die Schule von morgen

Aufbau-Kursreihe für Teilnehmende der Grundkurse „Wie sag ich meinem Kinde/ meinem Kollegen/ meinem Schulleiter???“

Kursteil 3:

16. bis 18. September 2010

Leitung: *Christine Labusch*

Kosten: 40,00 Euro

Macht, Ohnmacht, innere Stärke – Auf der Suche nach Stabilität in einem turbulenten Arbeitsfeld für Kolleginnen und Kollegen aller Schulformen

7. bis 9. Oktober 2010

Leitung: *Christine Labusch*

Kosten: 85,00 Euro

■ SCHULSEELSORGE

Weiterbildung Evangelische Schulseelsorge, Zertifikatskurse für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kursreihe III, Seminar 5

9. bis 11. September 2010

Leitung: *Almut Künkel, Evelyn Schneider*

Kursreihe IV, Seminar 1

8. bis 10. November 2010

Leitung: *Almut Künkel, N.N.*

■ VOKATION

Vokationstagung

Freude an der Religion wecken

für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Leh-

rer mit der Fakultas Religion. Zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de.

18. bis 20. November 2010

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Vokationstagung

Mit Freude Religion unterrichten

Einführung in die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts für Lehrkräfte aller Schulformen, die fachfremd evangelischen Religionsunterricht erteilen (möchten)

Zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de.

16. bis 20. November 2010

Leitung: Beate Peters

■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

Tagung Landesschülerrat

für Schülerinnen und Schüler des Landesschülerrates Niedersachsen und der Kreisschülerräte

3. bis 4. September 2010

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Fachtagung Fachberatung

für Fachberaterinnen und Fachberater für Evangelische oder Katholische Religion

in Kooperation mit dem Bistum Hildesheim.

23. bis 24. November 2010

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Beate Peters, Jessica Griese, Franz Thalmann

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Einführung in die Religionspädagogik

für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß Rundverfügung G14/2000
Anmeldung über das Diakonische Werk Hannover, Ebnhardtstraße 3A, 30159 Hannover, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de,
Telefon: 05 11/360 42 53.

30. August bis 3. September 2010

Leitung: Ralf Rogge, Petra Bauer

1. bis 5. November 2010

Leitung: Ralf Rogge, Heike Pieper

Religionspädagogische Langzeitfortbildung Kurs Q 2010/2011

für sozialpädagogische Fachkräfte, Erzieherinnen und Erzieher
Fünf Kurswochen und fünf ganztägige Treffen in Regionalgruppen.
Anmeldung über das Diakonische Werk Hannover, Ebnhardtstraße 3A, 30159 Hannover, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de,
Telefon: 05 11/360 42 53.

1. Kurswoche

13. bis 17. September 2010

Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker

2. Kurswoche

29. November bis 3. Dezember 2010

Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker

Godly Play und Bibliolog zum Kennenlernen

für Leiterinnen und Leiter regionaler religionspädagogischer Arbeitsgemeinschaften sowie für Dozentinnen und Dozenten der Einführungsstage für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

25. bis 27. Oktober 2010

Leitung: Ralf Rogge, Ulrike Fey-Dorn

■ FÖRDERSCHULE

Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Förderschulen

für Rektorinnen und Rektoren an niedersächsischen Förderschulen

28. bis 29. Oktober 2010

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: N.N.

■ GRUNDSCHULE

Loccumer Werkstatt Religionsunterricht

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

22. bis 23. Oktober 2010 (Ferienkurs)

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Beate Peters

10. bis 11. Dezember 2010

Leitung: Beate Peters

Reformation als Thema des Religionsunterrichts – Modelle konfessioneller Kooperation in der Grundschule

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen. In Kooperation mit dem Bistum Hildesheim.

30. August bis 1. September 2010

Tagungsort: Tagungshaus Priesterseminar, Hildesheim

Leitung: Beate Peters, Franz Thalmann

Loccumer Konferenz

für Schulleiterinnen und Schulleiter an Grundschulen Schule gestalten – Zukunft ermöglichen

für Rektorinnen und Rektoren an niedersächsischen Grundschulen

4. bis 5. Oktober 2010

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Beate Peters

Kursreihe: Theologisieren und philosophieren mit Kindern

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

Kurs 1

Einführung in die Kinderphilosophie und Kindertheologie

4. bis 6. November 2010

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Beate Peters

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildung I

Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I

für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kolloquium

12. bis 14. August 2010

Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

Weiterbildung II

Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I

für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs V: Gleichnisse

18. bis 20. August 2010

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Kurs VI: Passion und Auferstehung

29. September bis 1. Oktober 2010

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Kurs VII: Die Theologie des Paulus

1. bis 3. Dezember 2010

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Projektgruppe Hautschule:

Nach Jesus Christus fragen – Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören, so ist das nicht das Gleiche ...

(geschlossener Teilnehmerkreis)

28. August 2010
Leitung: Dietmar Peter

**Nach der Verantwortung des Menschen fragen –
Was soll ich für wen, wann und warum tun?**
für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Evangelische
Religion und Lehrerinnen und Lehrer, die in der Haupt- oder Real-
schule evangelischen Religionsunterricht erteilen

9. bis 11. September 2010
Leitung: Dietmar Peter

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

Arbeiten mit den neuen Rahmenrichtlinien für die Berufsbildenden Schulen

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen
und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsbilden-
den Schulen erteilen.

18. bis 20. August 2010
Leitung: Evelyn Schneider

Jahreskonferenz

Schöpfung oder Evolution – eine unzulässige Alternative?!

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen
und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsbilden-
den Schulen erteilen

2. bis 3. September 2010
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Evelyn Schneider

Loccumer Berufsschuldirektoren-Konferenz

für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Berufsbil-
denden Schulen

2. bis 3. November 2010
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Evelyn Schneider, Ulrich Kawalle,
Dr. Christian Schulte

Arbeiten mit den neuen Rahmenrichtlinien für die BBS

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen
und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsbilden-
den Schulen erteilen

15. bis 17. November 2010
Leitung: Evelyn Schneider

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Abi-Werkstatt: Christliche Ethik angesichts globaler Herausforderungen (Zentralabitur 2012)

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an
Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht
erteilen

6. bis 8. September 2010
Leitung: Rainer Merkel

Projektarbeit: Anfang und Ende des Lebens

für Religionslehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler in der Projekt-
arbeit und ggf. beim Wettbewerb 2009/10 begleiten wollen

8. bis 10. September 2010
Leitung: Rainer Merkel

Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien: Das Kreuz mit der Vermittlung

für Direktorinnen und Direktoren an niedersächsischen Gymnasien

16. bis 17. September 2010
Leitung: Rainer Merkel

Mit Leib und Seele Religionslehrerin/Religionslehrer?

Arbeit am beruflichen Selbstkonzept

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an
Gesamtschulen evangelischen oder katholischen Religionsunter-
richt erteilen

22. bis 24. September 2010
Leitung: Ulrich Kawalle, Dr. Christine Lehmann,
Rainer Merkel, Martin Schmidt-Kortenbusch

Loccumer Tagung für Referendarinnen und Referendare
für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Evangelische
Religion der niedersächsischen Studienseminare

6. bis 8. Oktober 2010
Leitung: Rainer Merkel

Neu in der Schule – Gymnasium und Gesamtschule Stellen und Korrigieren von Klassenarbeiten (Modul 4)

für Neueinsteiger, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangeli-
schen Religionsunterricht erteilen (Pastorinnen und Pastoren im Schul-
dienst)

3. November 2010
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Rainer Merkel, Matthias Hülsmann

Jahreskonferenz Gymnasium und Gesamtschule Das Kerncurriculum Evangelische Religion für die Sekundarstufe II (tritt 2011 in Kraft)

für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Gymnasien und Fachob-
leute an Gesamtschulen

15. bis 16. November 2010
Leitung: Rainer Merkel

Loccumer Konferenz für Fachleiterinnen und -leiter sowie Fachberaterinnen und -berater

für Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fach-
berater bzw. Fachmoderatorinnen und Fachmoderatoren für den evan-
gelischen und katholischen Religionsunterricht an Gymnasien und
Gesamtschulen in Niedersachsen und Baden-Württemberg

1. bis 3. Dezember 2010
Tagungsort: Bildungshaus Untermarchtal
Leitung: Iris Bosold, Prof. Georg Gndant,
Prof. Dr. Peter Kliemann, Rainer Merkel,
Rudolf Tammeus, Ulrich Kawalle

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Digitale Bildbearbeitung im Religionsunterricht

für Lehrerinnen und Lehrer, die in den Sekundarstufen I und II evan-
gelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Diakoninnen und
Diakone, Pastorinnen und Pastoren

9. bis 11. September 2010
Leitung: Steffen Marklein, Anne Sator

Kleine Formen des Bibliodramas – Bibliodrama in Schule und Gemeinde

für Lehrerinnen und Lehrer, die in den Sekundarstufen I und II evan-
gelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Diakoninnen und
Diakone, Pastorinnen und Pastoren

10. bis 12. November 2010
Leitung: Steffen Marklein, Friedhelm Siegemund

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Arbeitskreis zur Förderung theologischer Urteilsbildung in Kirche und Gesellschaft

(geschlossener Teilnehmerkreis)

26. bis 27. November 2010

Leitung: Prof. Dr. Dr. Werner Brändle

Fachtagung Studierende

**Was heißt religiöse Kompetenz im Religionsunterricht?
Didaktische Ansätze und die Praxis des Religionsunterrichts**
für Studierende des Faches Evangelische Religion

10. bis 12. Dezember 2010
Leitung: Dr. Melanie Beiner, Dr. Friedhelm Kraft,
Rainer Merkel

**Expertentagung
Netzwerk Kindertheologie**
(geschlossener Teilnehmerkreis)
6. bis 8. September 2010
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Pädagogische Studienkommission
für Lehrende an niedersächsischen Hochschulen
26. bis 27. November 2010
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Teilkurs II
8. bis 10. November 2010
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Claudia Prössel

**... gib mir irgendwas, das bleibt! – Popmusikalische Bausteine für
Konfirmandenarbeit und Gottesdienst**
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle
Interessierten
29. bis 30. November 2010
Ort: Michaeliskloster Hildesheim
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Christine Tergau-Harms

■ KONFIRMANDENARBEIT

**„Gleich explodier ich ...!“
Störungen in der Konfirmandenarbeit – da steckt Energie drin**
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle
Interessierten
16. bis 18. August 2010
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Christian Berndt,
Peter Schröder-Ellies

**Kirchenkreiskonvent des Kirchenkreises Aurich:
Konfirmandenarbeit vor Ort gestalten**
(geschlossener Teilnehmerkreis)
In Kooperation mit dem Pastoralkolleg.
30. August bis 2. September 2010
Leitung: Traugott Wrede, Dr. Sönke v. Stemm

**KU3 und KU4 weiter entwickeln. Zweiphasige Konfirmandenar-
beit unter veränderten Rahmenbedingungen gestalten**
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Ehrenamt-
liche in der Konfirmandenarbeit sowie alle Interessierten
13. bis 15. September 2010
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Langzeit-Weiterbildung: Beratung für die Konfirmandenarbeit
für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren nach voran-
gegangener Bewerbung
(Bewerbungsschluss 30.11.2009)

**Teilkurs I: Einführungswoche
Ziele und Konzepte von Konfirmandenarbeit unter
veränderten Rahmenbedingungen**
20. bis 24. September 2010
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

**Teilkurs II:
Methodisch-didaktische Beratung I**
22. bis 24. November 2010
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

**Baustelle Konfirmandenarbeit.
Ideen, Bausteine und Praxisprojekte – FEA-Kurs**
für FEA-Pflichtige und FEA-Berechtigte

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

**Ausbildung Kirchenpädagogik 2010
Zu Gast bei Gott und Geschwistern**
für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus
Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, kirchenpädagogisch Interessier-
te und Beauftragte für Kirchenpädagogik in den Kirchenkreisen und
Sprengeln.
Die Ausbildung umfasst 120 Stunden in drei Wochenendseminaren
in Loccum und sieben Tagesseminaren in Kirchenräumen in Hanno-
ver. Kosten: 220,00 Euro (320,00 Euro für Angehörige anderer Lan-
deskirchen und Konfessionen)
Lehrmaterial: Handbuch der Kirchenpädagogik, hrsg. v. Hartmut
Rupp, Stuttgart 2006, 25,00 Euro, u. a.
3. bis 5. September 2010
Ort: Loccum
Leitung: Christiane Kürschner
13. November 2010, 10.00 bis 18.00 Uhr
Ort: Loccum
Leitung: Christiane Kürschner

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Vikarskurs 07/08, Lehrgang III Bildungsprojekt
20. bis 22. September 2010
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 09, Lehrgang III Bildungsprojekt
1. bis 3. November 2010
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 10, Lehrgang I Schule
4. bis 15. Oktober 2010
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 10, Mentorentag
6. bis 7. Oktober 2010
Leitung: Dr. Melanie Beiner

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

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen 50 Prozent der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (52,00 Euro).

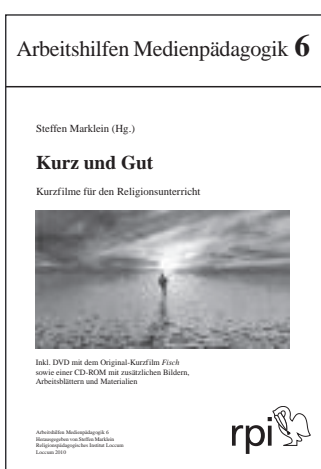
Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI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

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Neuerscheinung im Herbst 2010



Steffen Marklein (Hg.)

Kurz und Gut

Kurzfilme für den Religionsunterricht

Inkl. DVD mit dem Original-Kurzfilm *Fisch* sowie einer CD-ROM mit zusätzlichen Bildern, Arbeitsblättern und Materialien

Arbeitshilfen Medienpädagogik Nr. 6

Rehburg Loccum, 1. Auflage 2010

ISBN 978-3-936420-32-6

192 Seiten, DVD und CD-ROM

15,00 Euro

Die Arbeitshilfe „Kurz und Gut – Kurzfilme für den Religionsunterricht“ unterstützt die Arbeit mit Kurzfilmen in Schule und Gemeinde. Sie bietet umfangreiches Material, das im Religionsunterricht, aber auch in Fächern wie Deutsch, Englisch, Politik, Ethik und Philosophie sowie im Konfirmanden- und Kommunionunterricht eingesetzt werden kann. Das Einsatzalter der vorgestellten Filme reicht vom Grundschulbereich bis zur Sekundarstufe II.

Der erste Teil bietet grundlegende Überlegungen zum heutigen Medium Kurzfilm sowie methodische und didaktische Anregungen für den Unterricht. Im zweiten Teil werden 33 ausgewählte Kurzfilme beschrieben und Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht aufgezeigt. In einem dritten Teil werden erprobte Unterrichtsbeispiele ausführlich vorgestellt. Sie wollen zu eigener Unterrichtspraxis mit Kurzfilmen ermutigen und dazu konkrete Anregungen geben. Der vierte Teil enthält ein Stichwortregister, gibt weitere Filmtipps sowie Hinweise auf die gegenwärtige Rechtslage bei der Vorführung von Filmen im Unterricht. Die Anlage enthält u.a. Adressen von Medienverleihstellen und Filmanbietern.

Der Arbeitshilfe ist der Original-Kurzfilm *Fisch* sowie eine Material-CD-ROM mit Arbeitsblättern, Bildern, Methodentipps und Unterrichtsentwürfen beigelegt.