

Loccumer Pelikan

3/13

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum

Zukunft des Religionsunterrichts



Hat der
Religionsunterricht
Zukunft?

Symboldidaktik out –
performative Didaktik
in?

Paradigmenwechsel?
– Ein grundlegender
Einspruch

Mein Fels
in der Brandung

Schöpfung und
Verantwortung

„Todesanzeige
Jesu Christi“

Service-Learning

Aus der Vergangenheit
Gegenwart und
Zukunft gestalten

Das neue
Kerncurriculum
Oberschule



Silke Leonhard	editorial.	101
	grundsätzlich	
Bernhard Dressler	Hat der Religionsunterricht Zukunft?	103
Bärbel Husmann	Symboldidaktik out – performative Didaktik in? Zur Rezeption alter und neuer didaktischer Ansätze	109
Ingo Baldermann	Paradigmenwechsel? – Ein grundlegender Einspruch	115
	nachgefragt	
	Muss der Religionsunterricht neu gestaltet werden?	119
	praktisch	
Birke Stüker	Mein Fels in der Brandung als Zeichen des Vertrauens. Kreativer Auftakt zu einer Begegnung mit Abraham in Klasse 5	121
Natalie Bergmann	Schöpfung und Verantwortung. Schülerinnen und Schüler der 11. Jahrgangsstufe gestalten ein Schulbuchkapitel ...	125
Ida Meyer	„Todesanzeige Jesu Christi“. Eine Anforderungssituation zur kompetenzorientierten Gestaltung des Kursthemas „Glaube an Jesus Christus“ in der Sekundarstufe II	127
Inke Ratjen	Service-Learning – Verantwortung lernen. Schöpfung bewahren und gestalten im Rahmen eines Service-Learning-Projekts ...	131
Susanne Bürig-Heinze	Aus der Vergangenheit Gegenwart und Zukunft gestalten. Drei gute Gründe für die Erstellung einer Arbeitshilfe zum jüdischen Friedhof	135
	informativ	
Dietmar Peter	Das neue Kerncurriculum Ev. Religion an der Oberschule	141
	„Erinnerung“. Die Preisträgerinnen und Preisträger des siebten Landeswettbewerbs Ev. Religion	144
	Ausgestellt: Hermann Buß: Bilderzyklus im Kloster Loccum	102
	Veranstaltungen von September bis Dezember 2013	146



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Religionsunterricht wohin?“, so fragte eine Ringvorlesung an der Göttinger Theologischen Fakultät im vergangenen Sommersemester und diskutierte verschiedene Zukunftsmodelle. Wie sehen sie aus, die Zukunfts-Gestalten des Religionsunterrichts? An ihnen mitzubauen und dabei über die Gesichter von Konfessionalität sowie über Schulentwicklung nachzudenken, ersehe ich als wichtige Aufgaben des RPI. Als neue Rektorin, die mit einem Bein aus der Schule, mit dem anderen aus der Wissenschaft kommt, freue ich mich darauf, gemeinsam mit dem RPI-Team diese und andere Ziele anzugehen und Ihre Arbeit vor Ort zu unterstützen. „Mit Herz, Kopf, Hand und Fuß“ (Pestalozzi) möchte ich Bewährtes fortsetzen und brennende Fragen aufgreifen.

Keine Zukunft ohne Gegenwart. Suchen wir zunächst nach den Gründen, die uns nach dem kommenden Religionsunterricht fragen lassen, so wird deutlich: Veränderungen in Gesellschaft und Jugendkultur, Religionswandel, pädagogische Strömungen, aber auch ganz konkrete bildungspolitische Herausforderungen gehören dazu. Dass die Chancen und Grenzen von Unterricht auch mit gegenwärtigen Schulentwicklungen und insbesondere den in ihnen lernenden und lehrenden Personen zusammenhängen, ist nicht erst seit PISA bekannt. Ich möchte Sie dazu auf eine neuere Veröffentlichung aufmerksam machen. Die empirische Studie des australischen Erziehungswissenschaftlers John Hattie hat Erfolgsbedingungen für gelungenes Lernen untersucht (Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013; www.visiblelearning.de). Zu den wichtigsten Ergebnissen gehört, dass dem professionellen Handeln der Lehrkräfte und ihrem Einfluss auf Lernstrukturen größte Wirksamkeit beigemessen wird. Hängt nun zukünftig doch alles von der Lehrkraft ab? Auswertungen der Studie werden wir in unsere Programme einfließen lassen. Dabei gilt unser besonderes Interesse den Wegen, auf denen Religionslehrkräfte unter gegenwärtigen und hiesigen Bedingungen in ihrem professionellen Alltag gestärkt werden können.

Die dritte der vier großen Fragen Immanuel Kants befasst sich mit der Zukunft: „Was darf ich hoffen?“ Fragen wir danach, was wir in Bezug auf den Religionsunterricht hoffen dürfen, bleiben viele Frage-Zeichen. In diesem Heft des Pelikans werden Frag-Würdigkeiten in unterschiedlichen Richtungen aufgenommen. Ein zentrales Problem im Vorfeld des Religionsunterrichts ist dessen Plausibilität; Bernhard Dressler tritt für eine bildungs- und religions-theoretische Begründung ein und belebt das Modell der Fächergruppe (Religion – Philosophie – Ethik). Bärbel Husmann nimmt anhand der Ansätze Symboldidaktik und performative Didaktik die Frage in den Blick, nach welcher Logik Religionsdidaktiken einander ablösen oder sich fortentwickeln: Der praktische Religionspädagoge und Widmungsträger Rudolf Tammeus gilt selbst als Garant für ein integrativeres Modell. Dabei werden einige „FAQs“ zur performativen Didaktik beantwortet. Anlässlich des Paradigmenwechsels zu kompetenzorientiertem schulischen Lernens und Lehrens ergeht von Ingo Baldermann ein scharfer Ruf zur Umkehr, sich nicht dem Verdikt der Bewältigung anheimzugeben, sondern aus den Quellen des (Religions-)Unterrichts Lebensmut und Widerstandskraft zu schöpfen. Wir im RPI hoffen, dass diese wie die anderen Artikel dieser Ausgabe Sie zur Lektüre anregen: Mischen Sie sich ein, wir freuen uns auf engagierten Zuspruch und Widerspruch.

Die ganz nahe Zukunft hat für viele von Ihnen mit einem neuen Schuljahr schon begonnen. Wir wünschen Ihnen dafür Gottes Segen: ein gutes Händchen, Standfestigkeit, einen klaren Kopf und ein weites Herz!

Herzlich

Silke Leonhard

Dr. Silke Leonhard
Rektorin

Hermann Buß: Bilderzyklus im Kloster Loccum

Das RPI wird umgebaut. Die Seminarräume sind nicht davon betroffen, aber die Flure, in denen wir unseren Besucherinnen und Besuchern vierteljährlich eine neue Ausstellung präsentieren. Ab November 2013 sind die Flure wieder „beziehbar“. Dann zeigen wir Arbeiten des Malers Hermann Buß. Im Vorgriff auf diese Ausstellung stellen wir in dieser Ausgabe des »Pelikan« den vierteiligen Bilderzyklus vor, den Hermann Buß anlässlich des 850. Jubiläums des Klosters Loccum für die Johanneskapelle des Klosters geschaffen hat.

Die vier in Lünettenform („kleiner Mond“) gestalteten Arbeiten zeigen detailgenaue Ansichten des Klosters Loccum und seiner Umgebung: das Klostertor, ein zugefrorener See mit einem einzelnen Wanderer, die Nordwand der Klosterkirche, davor eine Gruppe, die hinüber zum Hauptweg zieht, und schließlich die Reste der Luccaburg.

Doch die Bilder sind so groß, dass wir sie in der schmalen Johanneskapelle kaum in der Totalen erfassen können. Unwillkürlich nehmen wir einzelne Bildausschnitte in den Blick, in denen die bloße Abbildung der Wirklichkeit gestört, gebrochen ist: Vor der Ruine der Luccaburg ein Floß aus Stein, in der Ruine eine wässrige Grünfläche.

„Nie gibt es für das Verständnis eines Bildes nur den einen gültigen ‚Schlüssel‘. Jeder Betrachter sollte seinen eigenen Zugang finden“, sagt Hermann Buß über seine Arbeiten. Und er hilft uns, diesen Zugang zu finden, indem wir die Menschen, die er ins Bild gesetzt hat, immer nur von hinten sehen, in der Rückenansicht. Sie laden uns ein, mit ihnen zusammen in die Bilder „hineinzusteigen“.

Vor dem Klostertor steht eine Betonplatte – die Tür versperrt? An der Mauer lehnt ein junger Mann. Ausgeschlossen? Verzweifelt? Oder angelehnt? Getröstet? „Sehnsuchtsorte“ hat der frühere Stadtsuperintendent Hans Werner Dannowski die Bilder umschrieben. Wie „Wegweiser“ erscheinen sie Konventual-Studiendirektor Dr. Christian Stäblein: „Sie weisen den Weg weg von mir, hin zu einer Welt, in der sich Himmel und Erde berühren. Sehnsuchtsorte, Wegweiser – das sind nur zwei Deutungsversuche für die Bilder.“¹

„Es sind keine religiösen Bilder, die Hermann Buß malt“, schreibt Arend de Vries, Prior des Klosters Loccum und Geistlicher Vizepräsident des Landeskirchenamtes



Hannover, in seinem Vorwort des Begleitbuches². „Doch der Betrachter entdeckt beim zweiten Hinschauen viele religiöse Dimensionen, die im Blick des Malers auf die Wirklichkeit der Welt aufscheinen.“

Hermann Buß wurde 1951 in Neermoor-Kolonie geboren. Er studierte Kunstpädagogik, fuhr zur See, wurde Lehrer. Seit 1976 lebt er in Norden und ist dort als freier Künstler tätig. Seit 1978 sind seine Werke in zahlreichen Ausstellungen zu sehen. Zu den bekanntesten Arbeiten Buß' gehören die Altarretabeln für die Inselkirche Langeoog (1990) und für die klassizistische Kirche in Warzen (bei Hannover) (1998) sowie die Bilderreihe für den Kanzelkorb der Klosterkirche in Oldenstadt/Uelzen (2006).

Weitere Informationen finden Sie im Internet unter www.klosterloccum2013.de, www.hermannbuss.info und www.einfach-evangelisch.de/products/buss-bilder.

¹ Christian Stäblein: „Du bist im Bild“ – Die Bilder von Hermann Buß in der Johanneskapelle des Klosters, in: Dachreiter 4/2012.

² Arend de Vries und Christian Stäblein (Hg.): Buß-Bilder. Johanneskapelle Kloster Loccum, ISBN 978-3-7859-1138-9, 64 Seiten, 5,00 Euro.

Hat der Religionsunterricht Zukunft?¹

Von Bernhard Dressler

Hat Bildung Zukunft?

Im Blick auf das Bildungssystem erleben wir gegenwärtig eine merkwürdig irritierende Situation. Einerseits ist seit dem sprichwörtlichen „PISA-Schock“ der Bildungsbegriff in aller Munde und die Bildungspolitik erfreut sich einer hohen medialen Aufmerksamkeit und innerhalb des Politiksystems eines – allerdings weitgehend nur deklamatorischen – Gewichts wie kaum jemals zuvor. Andererseits ist die instrumentell verengte Sichtweise, die nach der Funktion der allgemeinbildenden Schule in erster Linie hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit des ökonomischen „Standorts Deutschland“ fragt, ebenfalls so vorherrschend wie kaum jemals zuvor. Die Schule wird in der Öffentlichkeit und leider auch in der Politik überwiegend als Dienstleistungsunternehmen für den Arbeitsmarkt verstanden. Allgemeine Bildung, die ihren Namen verdient, hat aber ein anderes Ziel, nämlich die urteilsfähige Teilhabe an der kulturellen Gesamtpraxis der Gesellschaft – zu der das Erwerbsleben selbstverständlich auch gehört.

Die Widersprüchlichkeit dieser Situation spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Resonanzen auf PISA wider: Dabei drängen sich vor allem Fragen der Leistungsmessung und Erfolgskontrolle in den Vordergrund. Die Themen der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards werden auf diese Weise höchst verkürzt verhandelt. Daneben hat sich aber – teilweise sogar in den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken kaum bemerkt – ein bildungstheoretischer Paradigmenwechsel vollzogen, dessen Auswirkungen auf die weiteren bildungstheoretischen Diskussionen noch gar nicht absehbar sind: Die Umstellung sowohl der Begründung als auch der

Zielsetzung der schulischen Allgemeinbildung auf ein Tableau unterschiedlicher „Modi der Welterschließung“ (Baumert 2002,113)², deren gesamtes Ensemble erst den allgemeinbildenden Horizont vervollständigt. Dazu gehört die Einsicht in die Unverrechenbarkeit naturwissenschaftlicher, sprachlicher, ästhetischer und historisch-sozialer Fächer und deren jeweils kategorial verschiedener Weltmodellierungen. Dazu gehört aber auch die Einsicht, dass es in Bildungsgängen unverzichtbar ist, im Unterricht Fragen „konstitutiver Rationalität“ zu thematisieren und dafür vornehmlich den Fächern Philosophie und Religion einen festen Platz im Curriculum zu sichern.³ Im Modus konstitutiver Rationalität geraten alle Themen der Schule in einen Reflexionszusammenhang, werden also die Fragen aufgeworfen, woher und woraufhin sich der Sinnzusammenhang des Wissens begründet, welche Bedeutung dem schulischen Wissen und den unterschiedlichen Erkenntnis- und Handlungslogiken der Wissensgebiete für die Daseinshermeneutik und

¹ Vortrag bei der Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien im RPI-Loccum am 4. Oktober 2012.

² 1. „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften), 2. „Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression), 3. „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht), 4. „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie). Hieran orientiert sich auch das sog. „Klieme-Gutachten“ (Bundesministerium 2002, 21).

³ Fragen konstitutiver Rationalität werden in einem anspruchsvollen Unterricht in allen Fächern gestellt, wenn es etwa um deren jeweilige epistemologische Grundlage geht, z. B. im Blick auf die Geltung der Evolutionstheorie im Biologieunterricht. Aber diese Fragen bedürfen darüber hinaus eines festen Ortes im schulischen Gesamtcurriculum. Dabei ist zu bedenken, dass das Baumertsche Tableau eher bestimmte Perspektiven als bestimmte Fächer bezeichnet, auch wenn es den vornehmlichen Ort der Modi der Welterschließung fachlichen Domänen zuordnet.



Hermann Buß, *Bilderzyklus in der Johanneskapelle des Klosters Loccum, Bild 1*

Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler zukommen kann. Es rücken die Verstehens- und Verständigungsvorgänge bei der Erschließung der Welt in den Vordergrund.⁴ Das „literacy“-Konzept von PISA fragt gleichsam nach der „Lesbarkeit“ der Welt (vgl. grundlegend Blumenberg 1989 und Dressler 2010). Die Schule soll ein Ort sein, an dem die Bedingungen der Möglichkeiten des Weltverstehens erörtert werden, an dem die Fragen, ob, warum und wie weit die Welt überhaupt „lesbar“ ist, zum Thema werden.

Freilich sind unsere „Lebensprobleme noch gar nicht berührt“, wenn „alle wissenschaftlich möglichen Fragen“ beantwortet wären.⁵ Wir alle sind – als Teilnehmer am Erwerbsleben, als Kunden der Freizeitindustrie, als Klienten des Rechtssystems, als Rezipienten künstlerischer Werke, als Gestalter des intimen Familienlebens, als Partizipanten religiöser Kulthandlungen etc. – in die ausdifferenzierten Wissenssysteme und Rationalitäten der gesellschaftlichen Subsysteme verstrickt, auf die der Schulunterricht referiert. Deren Regeln und Gehalte sind immer im Blick auf ihren Sinn und ihre Bedeutung für

die Lebenswelt zu befragen. Deshalb sind die Menschen in den Bildungsinstitutionen als die Grenzen der Systeme anzuerkennen, wenn Allgemeinbildung nicht auf die Konditionierung für gesellschaftliche Bedarfe reduziert werden soll. Nur so ist in Bildungsgängen die integrierende Kraft zu gewinnen, die für die Führung eines bewussten Lebens in der ausdifferenzierten Welt der (spät-)modernen Gesellschaft gebraucht wird. Dafür soll jene Fächerdomäne eintreten, in der Fragen „konstitutiver Rationalität“ zum Thema werden. Dass Religion dazu gehört, liegt auf der Hand, insofern sie Geltung beansprucht als diejenige kulturelle Praxis, mit der die Menschen sich zum Unverfügbaren verhalten und Selbst- und Weltdeutungen entwickeln, in denen das Deuten selbst thematisch wird.

Ebenso klar ist aber auch, dass sich damit die Begründung für religiöse Bildung an öffentlichen Schulen verändert. Religion kann nunmehr frei von erzieherischen Zwecksetzungen gedacht werden. Es gibt Religionsunterricht, weil es Religion als einen nicht substituierbaren Modus des Weltverstehens und des Weltumgangs gibt. Wer am kulturellen Gesamtleben partizipieren will, muss sich auch zur Religion urteilsfähig verhalten können. Das schließt insbesondere die Möglichkeit der kompetenten Inanspruchnahme des Grundrechts auf aktive und passive Religionsfreiheit ein. Freilich gehört Religion auf diese Weise zur Allgemeinbildung, ohne dass damit notwendig ein konfessioneller Religionsunterricht gemeint ist. Und es müssen *innerhalb* der Domäne konstitutiver

⁴ Während Wolfgang Klafkis Theorie „kategorialer Bildung“ hiermit durchaus in Einklang zu bringen ist, ergibt sich aus diesem bildungstheoretischen Ansatz ein grundlegender Unterschied zu Klafkis Konzept „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (vgl. Klafki 1994). Ich erörtere dieses Thema kritisch in: Dressler 2006, 102-108.

⁵ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 6.52.



Hermann Buß, *Bilderzyklus in der Johanneskapelle des Klosters Loccum, Bild 2*

Rationalität die spezifischen *Propria* von Philosophie und Religion geklärt werden. In der Religion treten neben den diskursiven Thematisierungsmodus Formen symbolischer Kommunikation einschließlich kultischer Praxen hinzu. Deren Sinn, Bedeutung und Pragmatik ist im Unterricht vor ihrer theologisch- (oder auch nur religionswissenschaftlich-) diskursiven Erörterung zu erschließen, ohne dass der Unterricht selbst als religiöse Praxis verstanden werden darf. Kurzum: Religiöse Bildungsprozesse stehen vor dem didaktischen Problem, wie religiöse Kommunikation und Kommunikation *über* religiöse Kommunikation – Teilnahme und Beobachtung, Binnenperspektive und Außenperspektive – in ein wechselseitiges Erschließungsverhältnis zu bringen sind. Kommunikation über religiöse Kommunikation kann in unterschiedlichen – theologischen, religionsphilosophischen, religionswissenschaftlichen etc. – Wissenschaftsperspektiven erfolgen. Schon deshalb ist es nicht ausgemacht, dass die Unverzichtbarkeit religiöser Bildung auch zukünftig das derzeit geltende Modell eines konfessionell-positionellen Religionsunterrichts einschließt.

Schärfer noch stellt sich allerdings die Frage, ob die in der bildungstheoretischen Rahmung von PISA eröffneten Möglichkeiten so wahrgenommen werden, dass sie tatsächlich für die schulischen Bildungsprozesse maßgeblich werden – oder ob diese Möglichkeiten im ökonomisch-instrumentellen Sog der Bildungspolitik erst gar nicht zum Zuge kommen.

Hat die Religion Zukunft?

Hier gilt das, was eingangs zur begrenzten Erkenntnisreichweite von Prognosen gesagt wurde, noch verschärft. Wer hätte zu den Hochzeiten der Säkularisierungstheorien und entsprechender Prognosen in den 1960er und 1970er Jahren gewagt, an eine „Wiederkehr der Religion“ zu denken, wie sie heute diagnostiziert wird? Und singuläre und in gewisser Weise auch kontingente Ereignisse wie der 11. September 2001 können der historischen Entwicklung ganz unverhoffte Wendungen geben. Immerhin könnte man – analog zur „Dialektik der Aufklärung“ – beim Stichwort „Säkularisierung“ sagen: Die Dialektik der Säkularisierung entbindet Religion. Den Grund kann man mit Niklas Luhmann lapidar formulieren: Es gibt – jedenfalls tendenziell – keine nichtreligiösen Gründe mehr, religiös zu sein (Luhmann 2000, 136). Religion wird gleichsam „entkonventionalisiert“. Religiöse Bildung muss dann zunehmend *an die Stelle* religiöser Sozialisation treten, ohne deren Ausfall freilich kompensieren zu können. Mit dem Kraftverlust religiöser Erziehung hängt der Übergang zur Optionalität religiöser Lebensformen zusammen. Damit lösen sich tendenziell nicht nur die konfessionellen Grenzen als *traditionelle Milieugrenzen* auf, sondern Religiosität und Kirchlichkeit treten noch weiter auseinander. Die konfessionellen Glaubensüberzeugungen werden jetzt allgemein als Wahlakte kenntlich, und zwar nicht mehr nur für eine kleine religiös hoch „musikali-

sche“ Minderheit, sondern als die „normale“ Existenzform christlicher Religion. Optionalität produziert proportional zum Konventionalitätsverlust gesteigerte Überzeugtheitserwartungen, die ohne Bildung entweder enttäuscht oder fundamentalistisch überzogen werden. Optionalität ist nicht so sehr ein soziologisches, sondern ein mentales Phänomen, das im Protestantismus weniger empirische als normative Bedeutung hat: Auch wenn wir in eine Religion hineingewachsen sind oder wenn uns eine Religion ergriffen hat, pflegen wir sie doch und stellen unser Bekenntnis und unsere Zugehörigkeit zu ihr auf Dauer, *als hätten wir sie gewählt*. Wir leben nach der mit der kulturellen Moderne eingesetzten Verflüssigung und Verdampfung alles Traditionellen gegenwärtig in einer Art *zweiter* Enttraditionalisierung, die nicht mehr nur, wie es Max Weber in seinem berühmten Vortrag über „Wissenschaft als Beruf“ (1919) diagnostizierte, alle Traditionen „entzaubert“, sondern in der die Entzauberung entzaubert wird und Wiederverzauberungsbedürfnisse wachsen.

Der Gestaltwandel der Religion schließt nicht aus, dass die gegenwärtigen und künftigen Lebensformen mit ihren gesteigerten Kontingenzsumutungen auf eine gesteigerte Religionsproduktivität gerade auch der (spät-)modernen Gesellschaften hinauslaufen, auf einen Bedeutungszuwachs von Religion also, der aber durchaus fundamentalistische oder diffus-esoterische Formen von Religiosität einschließen kann, solche Formen also, die man sich als aufgeklärt-religiöser Mensch gerade nicht wünscht.

In diesem Zusammenhang erscheint es besonders problematisch, jedenfalls aus kirchlicher Sicht, dass gerade diejenigen, für deren Selbstverständnis religiöse Fragen eine zentrale Rolle spielen, sich überwiegend als besonders *kirchenkritisch* verstehen oder aber besonders stark von kirchlich normierten Kommunikationsmustern unterscheiden. Das zeigen die religionssoziologischen Analysen des Münchner Soziologen Armin Nassehi (Nassehi 2007; ders. 2009).⁶ Religiöse Lebensformen werden immer weniger durch Mitgliedschafts- und institutionelle Vergemeinschaftungsformen stabilisiert. Und während die Menschen früher erst davon überzeugt werden mussten, dass individuelle Deutungen und Ausgestaltungen religiöser Überzeugungen und ritueller Praxen nicht nur erlaubt, sondern angemessen sind, scheinen gegenwärtig die religiösen Ausdrucks- und Handlungsgestalten, die *überindividuelle* Geltung beanspruchen, hinter dem „Patchwork“ individueller Kombinationsmuster geradezu zu verschwinden. Damit hätte die kulturprotestantische Bildungsgestalt der christlichen Religion als die zugleich individualisierte *und* institutionalisierte Form ausgedient, in der sich die Menschen an der Kirche rieben, aber eben damit den Spannungszusammenhang von Glauben und Wissen bearbeiteten.⁷ Die „Postbürgerlichkeit des moder-

nen Lebens“ entzieht sich „den Konsistenzsumutungen konfessioneller Praxis unmerklich, aber deutlich“ (Nassehi 2009, 188). Damit werden religiöse Institutionen und Zugehörigkeitsformen zwar nicht überflüssig, aber ihre Funktion verändert sich. Sie können die Religionspraxis der Individuen immer weniger theologisch normieren. Sie bieten aber durch theologisch reflektierte, konsistente Praxisangebote (etwa in Form von Kasualien) und durch konsistente Muster symbolischer Kommunikation den religiösen Individuen Anschlussmöglichkeiten, die sie vor dem Abgleiten in Obskurantismus bewahren können.

Indes werden vermutlich mit dem Kraftverlust verbindlicher Muster religiöser Orientierung und Lebensführung religiöse Konfliktpotenziale nicht gemindert. Verstärkte Individualisierung und Fundamentalismus widersprechen sich keineswegs, denn Fundamentalismus ist nicht einfach als Traditionalismus misszuverstehen. Er wird als *moderner* Antimodernismus das, wogegen er sich wendet, gar nicht los, wie sich an seiner Subjektivitäts- und Erweckungsrhetorik ebenso zeigt wie an seinen dezisionistischen Positionierungen.

Mit der Zunahme religiös motivierter Konflikte und dem Verlust religiöser Institutionen an Gewicht und Bindekraft könnten auch in Deutschland (zumindest gemäßigte) laizistische Positionen an Überzeugungskraft gewinnen.⁸ Wie die Gegenläufigkeit eines verstärkten Bedarfs an religiöser Bildung einerseits und eines dann noch weiter zunehmenden Akzeptanzverlusts von Art. 7.3 GG andererseits aufgefangen werden kann, wird ein Problem sein, auf das sich die Kirchen als Bildungsinstitutionen einzustellen haben. Insgesamt liegen bei dieser Problemlage die Möglichkeiten des Bedeutungsverlustes und des Bedeutungsgewinns von Religion nahe beieinander. Dem hat religiöse Bildung gerecht zu werden.

Hat der Religionsunterricht Zukunft?

Bislang hat sich der Religionsunterricht relativ stabil gehalten. Es mehren sich jedoch Stimmen, die den Ort religiöser Fragen auf das Privatleben beschränken wol-

bestand darin, religiöse Motive zu domestizieren und die prinzipielle ‚Wildheit‘ religiöser Ansprüche durch Verallgemeinerung und Mitgliedschaftsbedingungen im Zaum zu halten – anders als etwa im amerikanischen Marktmodell des Religiösen, wo gerade Sichtbarkeit und Aufmerksamkeitsmanagement gefragt sind (...). Korporatistische Modelle setzen auf Einschränkung, Zugangskontrolle und Anspruchsberechtigungen, Marktmodelle auf Produktinnovation, flexible Adaption und Zielgruppenorientierung“ (Nassehi 2009, 196).

⁸ Vgl. exemplarisch etwa die in der Humboldt-Universität zu Berlin am 12.12.2006 gehaltene „5. Rede zur Religionspolitik“ der damaligen Bundesjustizministerin Brigitte Zypries (www.irrglaube-und-wahrheit.ch/ftopic3625.html – Zugriff am 6. Juni 2013). Eine Gesamtübersicht der von Rolf Schieder veranstalteten „Reden zur Religionspolitik“ siehe: <http://zope.theologie.hu-berlin.de/relpaedagogik/forschung/religionundpolitik/berlinerreden> – Zugriff am 6. Juni 2013.

⁶ „Je intensiver sich die eigene Religiosität darstellt, desto innerlich unabhängiger scheinen die Menschen von ihrer Kirchlichkeit zu sein“ (Nassehi 2009, 195); vgl. dazu Dressler 2012a, 121-135.

⁷ „Die besondere zivilisatorische Bedeutung der großen Kirchen

len. Aber gerade wenn Religion(en) sich nicht öffentlich darstellen und verantworten müssen, sind sie vom fundamentalistischen Bazillus gefährdet. Religiöse Bildung ist auch Fundamentalismusprophylaxe.

Kann sich das deutsche Modell des Religionsunterrichts als *res mixta*, als Kooperationsprojekt von Staat und Religionsgemeinschaften halten? Dass das, was *de jure* unter dem Schutz des verfassungsmäßigen Zweidrittelquorums noch gilt, *de facto* an Akzeptanz verloren hat und vermutlich weiter verliert, lässt sich ja jetzt schon absehen, gleichgültig, ob man das für wünschenswert hält oder nicht. Diese Entwicklung wird sich noch verstärken, wenn es nicht gelingt, eine stabile Kooperationspartnerschaft für einen verfassungskonformen und bildungskompatiblen islamischen Religionsunterricht aufzubauen. Ebenso große Bedeutung wird dem Ausbau konfessionell-kooperativer Formen des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts zukommen. Ich halte es aber für möglich, auch dann für die Regelung nach Art. 7.3 GG einzutreten, wenn dessen Ausgangsbedingung, die selbstverständliche Vorherrschaft der großen christlichen Kirchen auf dem Feld der Religion, nicht mehr gilt. Ohnehin ist hier zwischen Genese und Geltung zu unterscheiden. Auch als Minderheitenschutz lässt sich Art. 7 vertreten. Als nachteilig wird sich freilich erweisen, dass der dann vorherrschende Ethikunterricht bislang überwiegend nicht wirklich als Äquivalent für religiöse Bildung gestaltet wird (siehe hierzu: Dressler 2010). Die vollständige oder „nur“ für eine Mehrheit erfolgende Ablösung des Religionsunterrichts durch den Ethikunterricht könnte dann auch dessen ohnehin eher marginalen religionskundlichen Anteile gefährden. Es würde eine verfassungsrechtlich und zivilgesellschaftlich problematische staatliche Werteerziehung drohen, wie sie sich bereits in den Auseinandersetzungen um den obligatorischen Ethikunterricht in Berlin abzeichnete. Eine ähnliche Problematik würde sich abzeichnen, wenn der konfessionelle Religionsunterricht nach Art. 7.3 additiv zu einem obligatorischen Ethikunterricht hinzuträte. Dass diese Möglichkeit eher aus Kostengründen unwahrscheinlich bleibt, macht die Sachlage nicht besser.

Einem Bedeutungsverlust des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen werden die Kirchen durch die verstärkte Übernahme von Bildungsverantwortung in eigener Regie entgegenwirken können. Der Kirche als Bildungsinstitution (vgl. Preul 1997, 140-152 und Dressler 2012b) stellt sich ja jetzt schon in mindestens zweifacher Hinsicht die Aufgabe, Bildungsprozesse anzuregen und zu gestalten: *Zum einen* ist sie bereits jetzt die einzige gesellschaftliche Großinstitution, die Bildung dezidiert nicht den sich rapide verändernden Ansprüchen des Arbeitsmarktes unterwirft. *Zum anderen* muss sie auch im eigenen Interesse darauf reagieren, dass die Tradierung der christlichen Religion sich immer weniger in den Modi von Sozialisation, Konvention und organisatorischer Inklusion vollzieht, sondern eben als Bildungsprozess. Die damit verbundenen Individualisierungsdynamiken und reflexivdistanzierten Partizipationsmuster sind unvermeidlich. Bildung gehört im ureigenen, die Religion selbst betref-

fenden Interesse zur Aufgabe der Kirche, auch in ihren *internen* Aufgabenfeldern, weil die für Bildungsprozesse unerlässliche Reflexivität zugleich die Bedingung der Möglichkeit einer bewussten Religiosität in der kulturellen Moderne ist. Zwar ist religiöse Bildung nicht die Voraussetzung religiöser Praxis. Religiöse Bildung ist aber die Voraussetzung dafür, religiöse Reflexivität und religiöse Authentizität so in der Balance zu halten, dass sie sich nicht wechselseitig behindern. Damit ist ein Gestaltwandel der Religion zu erwarten. Eine „Religion, die zu sich hinbildet, unterliegt ihrerseits unhintergebar einem Umbildungsprozess“ (Drehse 1994, 46).

Von einer sozialisatorisch-erzieherisch tradierten, in Bildungsprozessen gleichsam sekundär reflektierten Religion (dem bisherigen „bürgerlichen“ Modell) wird sich eine Religion unterscheiden, die allererst in Bildungsprozessen angeeignet wird. Allerdings gerät die christliche Religion evangelischer Spielart in diese Situation nicht ganz unvorbereitet, insofern sie nicht erst seit heute zumindest normativ den Bedingungen individueller Anverwandlung unterliegt. Zu religiöser Bildung als dem vorherrschenden Tradierungsmodus von Religion gibt es – jedenfalls im Sinne einer expressionsfähigen und auch kognitiv explikationsfähigen Religion – in der modernen Gesellschaft keine Alternative, genauer: *soll* es im protestantischen Verständnis keine Alternative geben. Die Kontinuirung christlicher Religionspraxis vermittelt sich also zunehmend über individuelle Aneignungsprozesse und reflexive Selbstverhältnisse. Institutionell und organisatorisch werden damit (auch aus anderen, eher soziologischen und mit der Entwicklung neuer Medien verbundenen Gründen) distanziertere, jedenfalls flexiblere Zugehörigkeits- und Partizipationsmuster verbunden sein. Beides – ein veränderter Tradierungsmodus und neue institutionelle Formen – schließen unvermeidlich Transformationsprozesse der Religion ein, die zwar nicht genau zu prognostizieren sind, die aber zu riskieren sind, wenn überhaupt die christliche Religion zukunftsfähig sein soll.

Hierbei kann an eine Entwicklung angeschlossen werden, die sich bereits jetzt als Gewinn bei der Umstellung des Religionsunterrichts von der „Stoffvermittlung“ auf die „Kompetenzorientierung“ abzeichnet, nämlich dass Religion deutlicher *als eine kulturelle Praxis* wahrgenommen wird, mit der sich Menschen in ihrem Leben orientieren und durch deren *Vollzug* sie sich zur Unverfügbarkeit ihres Lebenssinnes verhalten. So verstanden wird eine Religion nicht dadurch erschlossen, dass man auf eine bestimmte Gesinnung verpflichtet wird oder bestimmte Behauptungen für wahr halten soll. Die „Vollzugselemente und Vorstellungsgehalte der Religion“ (Korsch 2007, 835) gehören zusammen.⁹

⁹ Dieser Gedanke schließt zugleich an eine wichtige Entwicklung in der soziologischen Wahrnehmung von Religion an, nämlich an die Umstellung des Religionsbegriffs von Personenmerkmalen auf die Modalität kommunikativer Formen. In der religionssoziologischen Linie von Emile Durkheim bis Jürgen Habermas erscheinen Personenmerkmale als konstitutiv für die Frage nach der Funktion der Religion für soziale Kohärenz. Modale

Wenn für das Verstehen der christlichen Religion der Zusammenhang von Vorstellungsgehalten und kommunikativen Vollzugsformen – in der Terminologie Schleiermachers: das Ineinander von Mitteilung und Darstellung – konstitutiv ist, dann ist bei den Lehrkräften im Religionsunterricht „Sinn und Geschmack“ für Religion aus *sachlichen* Gründen unerlässlich. Hier geht es also weniger um die Verpflichtung auf eine bestimmte Konfession und deren Bekenntnisformeln, schon gar nicht darum, den Religionsunterricht klerikaler Kontrolle zu unterwerfen. Nicht aus Gründen der Gesinnungstreue, sondern aus Gründen der Sachangemessenheit wäre daher sowohl die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften als auch die Mitgliedschaft der Lehrkräfte in den jeweiligen Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht weiterhin gut vertretbar. Auch wenn die Mitgliedschaft dafür kein zwingender Qualitätsausweis ist, ist für den erforderlichen „Sinn und Geschmack“ kein anderes Kriterium erkennbar als die mit einer religionsgemeinschaftlichen Mitgliedschaft unterstellte und in einem Theologiestudium ausgebildete Fähigkeit, religiöse Praxis aus einer Teilnahmeperspektive erschließen zu können und gleichzeitig in einer Beobachterperspektive reflektieren zu können. Das bedeutet freilich zugleich, dass die Bedeutung dieses Kriteriums nur dann plausibel bleibt, wenn für den unterrichtlichen Vollzug die kategoriale Differenz zu dem der gleichen Domäne zugerechneten Philosophie- oder Ethikunterricht maßgeblich bleibt. Wenn für die Positionalität des Religionsunterrichts und als Eignungskriterium der Religionslehrkräfte nur die Verpflichtung auf einen propositionalen Wahrheitsanspruch übrig bleiben würde, würden eher die in der Öffentlichkeit wie in den Erziehungswissenschaften zu hörenden Vorbehalte gegen den Religionsunterricht bestärkt werden (vgl. als eine der maßgeblichen erziehungswissenschaftlichen Stimmen: Tenorth 1997).

In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, ob die im Baumertschen Tableau vorgeschlagene Fachdomäne „konstitutiver Rationalität“ dem fast schon wieder vergessenen, weil bislang erfolglosen evangelischen Vorschlag einer „Fächergruppe Religion-Philosophie-Ethik“ (vgl. EKD 1994, 73-81) neue Aussichten eröffnen könnte. Damit wäre zugleich die Nötigung zur Präzision des religionsunterrichtlichen Propriums verbunden. Es könnte dann auch besser gezeigt werden, dass Praktische Philosophie und Religionsphilosophie als Äquivalente des Religionsunterrichts angemessener wären als der Ethikunterricht. Das Spezifische des Religionsunterrichts wäre in einer solchen Fächergruppe nicht sogleich theologisch, sondern zunächst in einem wissenschaftstheoretischen Sinne zu klären. In dieser Perspektive würde Religionstheorie (oder, in „katholischer“ Terminologie: Fundamentalthologie) in der Religionspädagogik systematisch und sachlich *vor* die anderen theologischen

Teildisziplinen gehören. Zuerst ist Religion (in der Pluralität ihrer Erscheinungsformen) *kultur- und religionstheoretisch* von den anderen unterrichtlichen Perspektiven zu unterscheiden. Bevor theologisch die Frage nach der Wahrheit eines religiösen Bekenntnisses erörtert werden kann, muss gefragt werden, in welchem Modus sich die Wahrheitsfrage jeweils stellt – als unterschieden von einem kognitiv-instrumentellen, einem ästhetischen oder einem moralisch-evaluativen Modus. Erst danach kommt, weil es kein religiöses Esperanto gibt, die einer bestimmten Religion verpflichtete Theologie zum Zuge. Jedenfalls wird sich ein von den Religionsgemeinschaften mit verantworteter Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen immer weniger begründen lassen, wenn er nicht *allgemein* – und insbesondere auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive – zustimmungsfähig ist. Dabei ist jeder Anschein eines Partikularinteresses zu vermeiden.

Es ist offen, wie die Entwicklung weitergeht. Aber der gegenwärtige Trend zur Privatisierung religiöser Fragen zeichnet sich auch schulisch durchaus ab. Mit der stärkeren Betonung der Selbstständigkeit der Einzelschule wird zudem das konkrete Unterrichtsangebot im Religionsunterricht immer stärker von den Gegebenheiten und Entscheidungen vor Ort abhängen. Dies führt zu einer gewissen Deregulierung des Religionsunterrichts. Schärfer gesagt: Die schon lange zu beobachtende rechtliche „Grauzone“ droht zur Regel zu werden. Es bleibt abzuwarten, ob das die geringste Gefahr ist, die dem Religionsunterricht droht.

Umso wichtiger ist es, den Beitrag des Religionsunterrichts zu den *Bildungszielen* der Schule insgesamt hervorzuheben, statt ihn – die Religion instrumentalisierend – als erzieherisch-sozialpädagogischen Appendix – „Wertevermittlung“ – anzudienen. Wenn Religion neben der Philosophie als jene kulturelle Praxis verstanden wird, in der das Deuten selbst thematisch wird und in religiöser Bildung die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der „Lesbarkeit der Welt“ aufgeworfen und bearbeitet wird, dann soll damit zugleich deutlich werden, dass das Wissen der unterschiedlichen Wissenssysteme seinen Sinn nicht in sich selbst trägt, sondern immer erst in Bezug auf einen lebensweltlichen Sinnhorizont gewinnt. Das ist das Optimum dessen, was von allgemeiner Bildung zu erwarten ist.

Literatur

- Jürgen **Baumert** 2002, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius u.a. (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M., 100-150.
- Hans **Blumenberg** 1989, *Die Lesbarkeit der Welt*, Frankfurt am Main.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (Hg.) 2003, *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Bonn.
- Volker **Drehse**n 1994, *Das Bildungsdilemma der Volkskirche – das kirchliche Dilemma der religiösen Sozialisation*; in: ders., *Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Sozialisationstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis*, Gütersloh, 41-65.

Verständnisse von Religion liegen dagegen in den auch theologisch interessanteren religionssoziologischen Konzepten von Niklas Luhmann, Joachim Matthes und Armin Nassehi vor.

- Bernhard **Dressler** 2006, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig.
- Bernhard **Dressler** 2010, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken; in: B. Dressler/L. Beck (Hg.): Fachdidaktiken im Dialog (Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Bd. 3), Marburg, 9-23.
- Bernhard **Dressler** 2010, Religion im Ethikunterricht. Problem anzeigen; in: ZPT 2/2010, 112-128.
- Bernhard **Dressler** 2012a, Inkonsistenz und Authentizität. Ein neues religiöses Bildungsdilemma? Bildungstheoretische Überlegungen zu Armin Nassehis religionssoziologischen Beobachtungen; in: ZPT 2/2012, 121-135.
- Bernhard **Dressler** 2012b, Kirchenleitung und Bildung. Der Pfarrberuf als Bildungsaufgabe; in: Regina Sommer/Julia Koll (Hg.), Schwellenkunde. Einsichten und Aussichten für den Pfarrberuf im 21. Jahrhundert, Stuttgart, 39-51.
- Wolfgang **Klafki** 1994, Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung; in: N. Seibert/H.J. Serve (Hg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, München, 135-161.
- Dietrich **Korsch** 2007, Theologie; in: W. Gräß/B. Weyel (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh, 833-842.
- Niklas **Luhmann** 2000, Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt am Main.
- Armin **Nassehi** 2007, Erstaunliche religiöse Kompetenz. Qualitative Ergebnisse des Religionsmonitors; in: Bertelsmann-Stiftung, Religionsmonitor 2008, Gütersloh, 113-132.
- Armin **Nassehi** 2009, Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung; in: Bertelsmann-Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh, 169-203.
- Reiner **Preul** 1997, Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin/New York.
- Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland** (EKD) 1994, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh.
- Heinz-Elmar **Tenorth** 1997, Reform-Pädagogik-Religion; in: EvErz 4/1997, 376-384.

Prof. Dr. Bernhard Dressler ist Prof. em. für Evangelische Religionspädagogik an der Philipps-Universität Marburg.

Symboldidaktik out – performative Didaktik in?

Zur Rezeption alter und neuer didaktischer Ansätze¹

Von Bärbel Husmann

Es gibt ein menschlich verständliches Beharren auf dem, was man in seiner (religionspädagogischen) Jugend für richtig erkannt hat. Dazu zählen Ausrufe älterer Damen bei Hans Bernhard Kaufmanns 75. Geburtstag im Jahre 2001: „Was gehen uns denn Lehrpläne an!“ Dazu zählen auch die Ausrufe vieler älterer Kolleginnen und Kollegen zum Paradigmenwechsel von Rahmenrichtlinien zu Kerncurricula: „Wir haben schon viele Lehrplanrevisionen erlebt. Diese schaffen wir auch noch!“ – nämlich dadurch, indem sie ignoriert werden.

Es gibt auch den menschlich verständlichen Wunsch, dass erkannte Fehlentwicklungen gestoppt werden, dass Raum für Innovation und Veränderung da ist, dass man nicht ständig an diese Grenze stößt, die junge Kollegen und Kolleginnen an Schulen so oft frustriert, nämlich der Satz: „Das haben wir immer schon so gemacht!“

Wem diese Schwarz-Weiß-Zeichnung missfällt, dem sei sofort zugegeben, dass sich beides natürlich nicht auf das Gegensatzpaar Alt – Jung reduzieren lässt. Vielmehr besteht die Kunst jeder Entwicklungsstufe und jeden Alters darin, beides in Balance zu halten: das Bewährte bewahren und das Erforderliche anpacken. Nach neuen Wegen suchen, sie mutig beschreiten und mit einem gewissen zeitlichen Abstand dann auch ehrlich zurück schauen, ob dieser Weg weitergeführt oder sich im Dickicht verloren hat.

Die Rezeption der Biehlschen Symboldidaktik

In der Entwicklung von der Symboldidaktik – einschließlich der semiotischen Kritik an ihr – hin zu den didaktischen Strukturen, die Peter Biehl 1996 im Jahrbuch der Religionspädagogik und dann vier Jahre später für „Religion entdecken verstehen gestalten“ formuliert hat, liegt so ein Weg, den ich als gut gelaufene Rezeptionsgeschichte

¹ Für Rudolf Tammeus. – Stark gekürzter Vortrag anlässlich der Tagung „Symbole geben zu lernen!“ vom 14. Juli 2012 in Loccum. Der Vortragsstil wurde beibehalten.



Hermann Buß, *Bilderzyklus in der Johanneskapelle des Klosters Loccum, Bild 3*

bezeichnen würde. Was sind die Gelingensbedingungen einer solchen Rezeptionsgeschichte, die hier ja ohne Vatermord auskam?

Das Gelingen liegt m. E. vor allem an zwei Dingen: der respektvollen Auseinandersetzung Michael Meyer-Blancks mit Peter Biehl² und der Fähigkeit Peter Biehls, seinen eigenen Ansatz beweglich zu halten und nicht dogmatisch zu verabsolutieren.

Er schreibt bereits in seinem ersten Band von 1989: „Wir sind auf dem Wege zu einem neuen Symbolverständnis, ohne dass schon feste Konturen erkennbar wären. In dieser Situation ist es wenig sinnvoll, dass die Religionspädagogik eine eigene Definition des Symbols sucht; die Fruchtbarkeit des Symbolansatzes liegt auch nicht darin, dass man das Symbol auf den Begriff bringt; so bietet sich eine *pragmatische Lösung* an, die das Gespräch mit anderen Disziplinen ermöglicht, falsche Frontstellungen abbaut, abweichende Begrifflichkeit bei gleicher Intention toleriert, ohne dass es zu unbekümmerter Vagheit kommt.“ (Biehl 1991, 44f.)

Das Zitat zeigt zugleich die Schwäche solcher Beweglichkeit: Kann das gelingen – abweichende Begrifflich-

keiten tolerieren, ja ganz auf definitorische Klarheit verzichten, ohne dass alles vage und unbestimmt wird?³ Ingo Baldermann schreibt denn auch im Nachwort zu diesem Band: „Unser Sprachgebrauch ist ambivalent; wir sprechen zwar von Symbolen der Hoffnung und von Symbolfiguren des Widerstandes, aber in dem geläufigen, auf eine einseitige Wirklichkeitswahrnehmung fixierten Sprachgebrauch wird sich an unsere Rede von den Symbolen immer wieder die Frage anhängen: Also ‚nur‘ ein Symbol?“ (So bei Biehl 1991, 254.)

Biehl hat in seinem Beitrag für das Jahrbuch der RP erstmals den Begriff der didaktischen Struktur verwendet und ihn von der religionspädagogischen Konzeption abgegrenzt: Er geht von der These aus, „dass in bestimmten religionspädagogischen Konzeptionen didaktische Strukturen entwickelt wurden, die auch abgesehen von den oft einseitigen Konzeptionen von weitreichender Bedeutung sind und weiterentwickelt werden konnten. Eine didaktische Struktur – einmal erschlossen – ist also ablösbar von der Konzeption, in der sie ursprünglich entwickelt worden ist“

² Beispielhaft: „Im Gespräch mit dem Konzept Peter Biehls als dem differenziertesten symboldidaktischen Ansatz ist somit die kritische Reflexion aus semiotischer Sicht zu entfalten. Vielleicht ist es an dieser Stelle hilfreich, zu betonen, dass damit keine Ablehnung, sondern eine Weiterführung des Konzept Biehls intendiert ist bzw. gerade die Einlösung der *kritischen* Intentionen Biehls“ (Meyer-Blanck 1995, 85).

³ Nebenbei bemerkt geht es da der performativen Didaktik trotz eines Begriffes, der gerade *nicht* alltagssprachlich besetzt ist, nicht besser. Auch hier ist eine Fülle an Vorstellungen, die sich mit dem Begriff „Performanz“ verbinden, zu ertragen; wie beim „Symbol“ scheinen sie dem Performanzbegriff eigen zu sein. Die Diskussion wird auch nicht wesentlich durch Definitionsversuche und Abgrenzungsbemühungen vereinfacht, vielmehr muss man damit leben, dass jede und jeder „Performanz“ auf seine Weise rezipiert.



Hermann Buß, *Bilderzyklus in der Johanneskapelle des Klosters Loccum, Bild 4*

(Biehl 1996, 200). Diese Begrifflichkeit ist inzwischen allgemeiner Konsens.

Wie hängen nun die Biehlschen Strukturen mit der Fachlichkeit des RU zusammen? Er schreibt: „Wir gehen davon aus, dass *drei Kategorien für das religiöse Leben fundamental* sind: die *symbolische*, die *geschichtliche* und die *lebensweltlich-ethische*“ (ebd. 201f.). Bemerkenswert hieran ist, dass Biehl a) eine normative Setzung vornimmt („wir gehen davon aus“), auf der die Auswahl der Strukturen aufbaut, b) dass er diese normativen Setzungen aus dem „religiösen Leben“ ableitet – und nicht etwa aus Schlüsselproblemen der Gesellschaft, die es zu bewältigen gälte oder aus Erfordernissen in der jugendlichen Entwicklung, die es zu unterstützen gälte oder aus den theologischen Debatten seiner Zeit.

Aus heutiger Sicht hat Biehl damit dem RU sein Proprium wiedergegeben und das Ende religionspädagogischer Großkonzeptionen besiegelt.⁴ Zugleich hat er seine eigene Konzeption, „die“ Symboldidaktik, unter der Hand in eine „Struktur“ verwandelt, und damit deutlich abgewehrt, es ginge beim didaktischen Umgang mit Symbolen darum, Symbolkunde in dem Sinne zu betreiben, dass

Schülerinnen und Schüler den „verborgenen Sinn“ von Symbolen zu lernen hätten, um dann religiös (symbolisch) sprachfähig zu sein.⁵ Damit grenzt er sich (bereits 1996) deutlich gegen Halfas ab. Aus heutiger Sicht muss jedoch auch angemerkt werden, dass der Begriff „Symbolkunde“ ein solches Missverständnis durchaus nahe legt.

Beispielhaft für die leisen Verschiebungen inhaltlicher Art vom Original zur Rezeption möchte ich die Rezeption der Biehlschen Symboldidaktik durch Martin Rothgangel nennen:

„Seit 1980 habe ich eine *kritische Symbolkunde* entwickelt ... Sie zielt darauf ab, ... Wahrheitsmomente der vorgegebenen Symbole durch einen selbsttätigen kreativen Prozeß mit christlichen Symbolen zu verstärken. In diesem Prozeß können die überlieferten Symbole für die Betroffenen, und zwar dadurch, daß sie zur Deutung ihrer Erfahrungen und zur Bewältigung ihrer Konflikte in Anspruch genommen werden, allererst zu Symbolen *werden*. ... Die Symbolkunde wurde von vornherein so konzipiert, daß nur ein Teil des Aufgabenfeldes religiöser Lernprozesse abgedeckt ist. ... Das Symbol stellt in sich selbst eine Vermittlungsgestalt dar und kann neben einer *ausdrucksfördernden* Funktion

⁴ Martin Rothgangel hat das weitaus verhaltener formuliert: „In jüngster Zeit mehren sich aus verschiedenen Gründen die Zweifel, ob eine Darstellung religionspädagogischer Grundlagenfragen durch Konzeptionen weiterhin angebracht ist“ (Rothgangel 2012, 73).

⁵ Biehl, 1996, 217: „Mit einem theologisch interpretierten Bildungsbegriff verträgt sich eine Symboltheorie nicht, die die Symbole als ‚ewig gegebene‘ Urbilder (Eliade) auffasst ... Vollzieht sich Bildung didaktisch als Vermittlung von Subjekt und Wirklichkeit, so schließt diese ‚wechselseitige Erschließung‘ eine kritische Auseinandersetzung ein, aus der beide Seiten verändert hervorgehen.“

vor allem eine *didaktische Brückenfunktion* wahrnehmen. Damit die Symbole diese Funktion, Brücke des Verstehens zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und der Welt der Religion zu sein, möglichst optimal entfalten können, sollten die Lernprozesse die folgende *symboldidaktische Struktur* aufweisen ...“ (Biehl 1996, 217).

Daraus wird 16 Jahre später:

„Biehl sieht die Aufgabe der Religionsdidaktik darin, die ambivalenten Wirkungen der von den Jugendlichen ausgebildeten und gesellschaftlich vermittelten Symbole kritisch aufzuarbeiten und durch einen selbsttätigen, kreativen Umgang mit christlichen Symbolen die Betroffenen zur Deutung ihrer Biografie und zur Bewältigung ihrer Konflikte in Anspruch zu nehmen. ... In diesem Ansatz der Symboldidaktik werden die Brückenfunktion der Symbole und ihre ausdrucksfördernde Funktion besonders hervorgehoben. Symbole sind eine Brücke zwischen der Lebenswelt der Kinder sowie Jugendlichen und der Welt der Religionen“ (Rothgangel, 2012, 83).

Worin liegen nun die leisen Verschiebungen zwischen Original und Rezeption?

1. Symbole *werden* erst für die, die mit ihnen umgehen (die „Betroffenen“) zu Symbolen. (Rothgangel: Symbole *sind* eine Brücke zwischen Lebenswelt und Welt der Religionen.)
2. Die „kritische *Symbolkunde*“ *zielt* darauf ab, Schülerinnen und Schüler in selbsttätige, kreative Prozesse mit Symbolen zu verwickeln und dadurch Wahrheitsmomente von Symbolen zu verstärken. (Rothgangel: Die Aufgabe der Symboldidaktik ist es, die, die mit Symbolen umgehen („die Betroffenen“), in Anspruch zu nehmen – zur Deutung ihrer Biografie und zur Bewältigung ihrer Konflikte.)
3. Symbole *können* zwei Funktionen wahrnehmen: eine ausdrucksfördernde Funktion und eine didaktische Brückenfunktion. (Rothgangel: Symbole *haben* eine Brückenfunktion und eine ausdrucksfördernde Funktion.)
4. Damit sie diese Funktionen wahrnehmen können, kommt es auf eine *didaktische Strukturierung beim Umgang mit Symbolen* an. (Rothgangel: *Religionsdidaktik hat die Aufgabe* der kritischen Aufarbeitung von ambivalenten Symbolen und der Inanspruchnahme der Jugendlichen für Deutungsaufgaben.)

Man wird hier Rothgangel nicht unterstellen können, Biehl nicht wohlwollend gelesen zu haben, zumal die Fassung von 2012 eine gekürzte Fassung des entsprechenden Artikels im Kompendium „Religion in der Sekundarstufe II“ von 2006 ist, wo den Text auch Peter Biehl selbst (noch kurz vor seinem Tod) mitverantwortet hat.

Man wird aber doch urteilen müssen, dass Rothgangel durch seine Rezeption die Symbole an sich ebenso wie normative Ansprüche „der“ Symboldidaktik in den Vordergrund und dabei zugleich die Kommunikation über Symbole und die dienende Funktion der Didaktik in den Hintergrund gerückt hat. So einfach ist es mit der Brückenfunktion der Symbole bei Biehl eben nicht, dass

man nur mit Symbolen kreativ und selbsttätig arbeiten müsse, damit Lebenswelt und Religionen (statt Religion) zusammen kommen. Unter der Hand werden darüber hinaus bei Rothgangel mit der Änderung von „Religion“ (Biehl) zu „Religionen“ (Rothgangel) auch interreligiöse Kompetenzen in den Assoziationshorizont gerückt, während es Biehl darum ging, christliche Symbole zu „verflüssigen“, um sie in ihrer lebensdienlichen Funktion wirksam werden lassen zu können.

Entstehung und Rezeption der performativen Religionsdidaktik

Haben es nun die Vertreter und Vertreterinnen der performativen Didaktik besser gemacht? Ihr Anliegen sorgfältiger formuliert? Missverständnisse ausgeschlossen? Peter Biehl hat in seiner Rezension des ersten Buches, das „performativ“ im Titel hatte, nämlich „Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik“ (Leipzig: EVA 2003), geschrieben: „Bei diesem Buch handelt es sich um eine ‚verborgene‘ Festschrift für *Christoph Bizer*. Sie räumt ihm den ersten Platz ein, stellt seine Schüler vor und knüpft Verbindungen zu seinem Ansatz von RP“ (Biehl 2004, 88). Klingt hier ein wenig Wehmut durch? Mit diesem Buch war der Begriff der performativen Religionspädagogik, wie es zunächst hieß, geboren. Der Anspruch war kein geringer: Schon an der Großschreibung von „performativ“ ließ sich ablesen, dass hier eine neue idiomatische Gesamtbedeutung gesetzt und besetzt werden sollte.

In der Einleitung, die die zum Teil, wie Biehl richtig bemerkte, völlig unterschiedlichen Konzeptionen von Bizer und Zilleßen zusammenbinden sollte, aber die dann doch „hart nebeneinander gestellt“ (ebd. 90) blieben, haben Klie und Leonhard verschiedene Lesarten und Herkünfte des Performativen benannt: performative Sprechakte, Inszenierung und performance (synonym verwendet!), der gesamte Religionsunterricht als inszenatorisches Handeln: „Unterricht ist insofern performativ, als er die ihm aufgegebenen Inhalte durch eine bestimmte Form (latein.: *per formam*) in Szene setzt“ (Leonhard 2003, 10). Dem entspricht eine hohe Geltung des Methodischen, fast so, als sei der Primat der Didaktik gänzlich aufgehoben: „Wenn es sich demzufolge an den Darbietungsformen entscheidet, welche Inhalte sich jeweils in den Köpfen und Herzen bilden – und von daher auch ein-bilden –, dann rückt die Methode von den ihr traditionell zugeschriebenen hinteren Rängen der Unterrichtsplanung auf einen absolut prominenten Platz vor“ (ebd. 11). Eine solche scharfe Positionierung für Inszenierung und Methodik war angebracht vor der Folie eines Unterrichtes, der biblische Texte eben nicht verlauten ließ, ihre liturgischen Aufführungsarten nicht im Blick hatte und aus der Bibel fotokopierte „Zettel“ machte. Damit war genau ein Kernanliegen Christoph Bizers getroffen.

Was macht nun performative Didaktik als Didaktik (und nicht als Methodik) aus? Wenn man Didaktik mit Hilbert Meyer nicht im Unterschied zur Methodik definiert⁶, sondern als „die Frage, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll“ (Jank 1991, 16), dann schließt die Didaktik methodische Fragen ein. Für den Bereich der performativen Didaktik möchte ich einige dieser Fragen beantworten:

Was soll gelernt werden?

Es sollen nicht nur Kenntnisse im Bereich der systematischen Theologie erworben werden (Sek II) und Grundkenntnisse in Bezug auf die biblische Überlieferung (Sek I) oder etwas über die Funktionen von Religion im Allgemeinen, sondern die Inhalte umfassen auch Gebiete der Praktischen Theologie: In welchen Formen drückt sich (christliche) Religion aus? Was macht (christliche) Religion als Praxis aus? Biehl hat diesen Bereich mit dem Begriff „Symbol“ zu erfassen versucht. Klie/Leonhard formulieren: Der Zeichendidaktik „geht es darum, Religion als ein Ensemble grundsätzlich deutungsöffener Zeichen zu verstehen. Religion kommt also als eine in Kultur eingelagerte Praxis in den Blick, die je nach Vorwissen und -erfahrung unterschiedliche Lesarten hervorbringt.“ (Leonhard 2003, 18)

Wo soll gelernt werden?

In der Schule soll gelernt werden – und eben nicht nur in der Christenlehre oder im Konfirmandenunterricht. Sich in Dingen religiöser Theorie und Praxis auszukennen ist ein genuiner Teil religiöser Bildung, die nicht in den Privatbereich gehört, sondern Teil der öffentlichen Bildung ist.

Wie soll gelernt werden?

Hier spielt der Inszenierungsgedanke (und damit die Methodik) eine besondere Rolle, denn es wird auf Eigenständigkeit und Eigenständigkeit in der Aneignung gesetzt, vor allem aber auf eine Stimmigkeit zwischen Form und Inhalt: „Die Bibel als historischen Quellentext zu behandeln, verfehlt ihren evangelisch-pädagogischen Gebrauch genauso wie der weit verbreitete Missbrauch, sie lediglich als Informationsträger für eine ‚hinter‘ ihr liegende, eigentliche Mitteilung zu nehmen“ (ebd., 19). Damit geht es im Wechselspiel zwischen Wie und Was auch um liturgische Formen, um Kirchenlieder, um das Psalmgebet, um den Kanzelsegen, um die Predigt, um Sakramente. Christinnen und Christen kommen im Gottesdienst nicht zusammen und lesen Aufsätze, um anschließend darüber zu diskutieren, sondern sie feiern (!) Gottesdienst, sie beten, singen, taufen, essen Brot und trinken Wein,

⁶ Etwa: Die Didaktik beantwortet die Frage nach den Inhalten (Was soll gelernt werden?), die Methodik die nach der Art der Vermittlung (Wie soll gelernt werden?).

vergegenwärtigen sich die Geschichte des Christentums, verleiblichen sie, geben ihr eine Gestalt, die Vergangenheit und Gegenwart zusammentreffen lässt.

Auch diese Formen ließen sich theoretisch anhand von Agendentexten, von Gesangbuch-Fotokopien und mit Hilfe dogmatischer Aussagen zum Abendmahl „behandeln“ – aber sie würden damit eben nur *be-*handelt. Eine solche „Inszenierung“ würde der (allein lerntheoretisch zu begründenden) Forderung entgegenstehen, dass im Unterricht Form und Inhalt einander entsprechen müssen.

Wozu soll gelernt werden?

Das Ziel aller Bildungsanstrengungen in der Schule in Bezug auf das Fach Religion ist religiöse Bildung. Und religiös gebildet ist, wer ohne Ressentiment über Religion reden kann, auch wenn er „religiös unmusikalisch“ ist, wer funktionale Äquivalente zur Religion in der Alltagskultur dechiffrieren und beurteilen kann, wer hermeneutische Kompetenzen in Bezug auf religiöse Anklänge in Kunst, Musik und Literatur hat und wer nicht nur um die grundsätzliche Differenz zwischen Erzählung und Dogma, zwischen religiösem Ritual als Zeichenhandlung und neurotischen Zwangshandlungen kennt, sondern auch an religiöser Praxis teilhaben kann und eine Idee davon gewinnt, was die Weltsicht eines religiösen Menschen ausmacht. Das hat alles viel mit Bildung und viel mit Toleranz zu tun, nichts mit Zwangsrekrutierung für kirchliche Interessen.

Der Religionsunterricht verfehlt sein Proprium, wenn nicht auch – wie bei der Fremdreigionendidaktik selbstverständlich – Praxen in den Blick kommen. Und das eben nicht nur über ihre sekundären Textgestalten, sondern mit einer Entsprechung von Form und Inhalt. Das ist überhaupt nichts Spezifisches oder Neues, sondern schlicht ein Kennzeichen guten Unterrichts. So wie Chemieunterricht keine Kreide-Chemie sein darf, darf Religionsunterricht keine Zettel-Religion sein.

Die bisherige Rezeption der performativen Didaktik

Ich nenne im Folgenden beispielhaft zwei Arten und Weisen, wie die performative Didaktik rezipiert wurde:

Die Rezeption in der religionspädagogischen oder praktisch-theologischen Literatur (Lämmermann und Mendl)

Godwin Lämmermann schrieb 2006: „Die performative Religionspädagogik legt nahe, die Rolle von ReligionslehrerInnen im Kontext von Performance und Happenings zu suchen. In beiden Aktionskünsten geht es im Wesentlichen ... um die Selbstdarstellung der KünstlerIn und das, was sie zum Ausdruck bringen will. ... Rollen-theoretisch wie psychologisch werden wir wohl von einer

Totalidentifikation [mit kirchlichen Inhalten, B.H.] sprechen müssen“ (Lämmermann 2006, 383). Der Vorwurf also lautet: Der Religionslehrer, die Religionslehrerin tariert kein Konfliktfeld mehr aus, sondern wird identisch mit der Institution Kirche. Lämmermanns größte Sorge gilt denn auch dem Verschwinden der Aufgabe (sic!), Jugendliche zu einer kirchenkritischen und machtkritischen Haltung zu erziehen. Spätestens hier ist klar: Dieses Konstrukt stammt aus den 1970er-Jahren. Es wird nicht dem relativ unverkrampften Verhältnis heutiger Religionslehrkräfte zur Kirche als Institution gerecht. Festzuhalten ist: Die Rolle der Lehrkraft ist in der performativen Didaktik keine normative Zuschreibung, sondern etwas, das ausgefüllt sein will und von der Person der Lehrkraft unterschieden werden muss.

Ganz anders die Rezeption bei Hans Mendl: Mendl „lädt ein“ (S. 68), er spricht von „performativen Handlungsformen“ (S. 70), von „performativen Angeboten“ (S. 69) und schreibt beispielsweise: „Wir laden zum Vollzug einer ernsthaften Praxis ein, deren subjektive Bedeutungszuweisung je verschieden ausfallen und deren nachhaltige Praktizierung selbstverständlich nicht vorgeschrieben werden kann“ (Mendl 2008, 68). Entsprechend steht weiter hinten in Mendls Praxisbeispielen: Das Prinzip *Freiheit* „darf nicht verstanden werden im Sinne einer Laissez-faire-Pädagogik im Voraus (,wer mitmachen will, soll das tun‘), sondern als Ausgangs- und Endpunkt jeden pädagogischen Handelns, das nicht im Widerspruch zur wichtigen Aufgabe einer entschiedenen werbenden Motivation (,versuch’s bitte‘, ,lass dich drauf ein‘) steht“ (ebd., 168). Mendl kann das so schreiben, weil er grundsätzlich die Differenzierung zwischen authentischer religiöser Praxis und didaktischer Inszenierung für obsolet hält.⁷

Mag sein, dass das weniger aufwändig, weniger verknüpft, weniger schwierig ist. Es ist auch angenehmer als Einladende aufzutreten, denn als Inszenierende von Lernarrangements, bei denen Schüler und Schülerinnen eben nicht authentisch sein müssen oder zum Gebet eingeladen werden.

Wir sind da als Protestanten sehr viel skrupulöser, was die Vermeidung von möglichen Überwältigungen angeht – mein Hauptargument gegen Mendl ist daher, dass das einladende Hineinnehmen in praktische Vollzüge der Religion mit dem Bildungsanspruch von Religion in der Schule kollidiert.

Die Rezeption in Lehrerfortbildungen – die „Basis“

Was mir in Lehrerfortbildungen in NRW, Hessen und Berlin-Brandenburg an Fragen begegnet ist, lässt darauf schließen, dass die Autoren und Autorinnen von religionspädagogischen Publikationen nicht in der Hand haben,

⁷ Ebd., S. 78: „Das in der evangelischen Religionspädagogik (Meyer-Blanck, Husmann, Klie) entfaltete Konstrukt, solche Erfahrungen seien nur als ‚Als-ob-Erfahrungen‘ und nicht als wirkliches Gebet etc. zu inszenieren, ist mir, wie ich oben bereits erläutert habe, ... unverständlich.“

wie verstanden wird, was sie meinten, deutlich gesagt zu haben.

Deshalb zum Schluss noch ein paar Antworten auf *frequently asked questions*:

Wenn ich im Unterricht dies und das mache, ist das denn dann performativ?

Nein, die Etikettierung ist vollkommen unwichtig. Und es kommt der performativen Didaktik auch nicht darauf an, dass möglichst viel Unterricht als performativ gelten kann.

Warum braucht es überhaupt einen neuen Begriff?

Weil ein neuer Begriff Aufmerksamkeit fokussiert, ist ein neuer Begriff sinnvoll. Und um der Sache willen: Es wird eine der ganz großen Herausforderungen der Zukunft sein, Religionsunterricht für religionslose Schülerinnen und Schüler zu machen. Alternativ dazu könnten wir dieser Herausforderung nur dadurch begegnen, dass wir alle diese Schülerinnen und Schüler freudig in den Werte- und Normen-Unterricht entlassen statt uns um sie zu bemühen. Religiöse Bildung für Nichtreligiöse zu ermöglichen, halte ich aber gesamtgesellschaftlich für eine unaufgebbare Aufgabe.

Was ist der Mehrwert dieses Begriffs?

Er schafft eine Verbindung zu performativen turns in vielen anderen Wissenschaften: der Soziologie, der Kulturwissenschaft, der Ethnologie, die alle in ihren empirischen Forschungen sich dem „Feld“ direkt zugewendet haben statt über Sekundärtexte zu forschen.

Was ändert sich denn in einem performativen Unterricht konkret?

Es ist damit eine Erweiterung des inhaltlichen Spektrums verbunden (Taufe, Abendmahl, Gottesdienst, Eheschließung, kirchliche Bestattung, Gebete, liturgische Gestaltungen, Predigten). Und es ist damit eine größere Herausforderung der Gestaltung von Lernarrangements verbunden.

Kann ich denn jetzt mit meinen Schülern und Schülerinnen Abendmahl feiern?

Nein, das sollten Sie nicht tun.

Symboldidaktik out – performative Didaktik in?

Wer so fragt, hat Lust auf neue Entwicklungen. Das ist gut. Die Gegenüberstellung zeigt aber zugleich die Problematik eines solchen Hypes, immer up to date zu sein. Man vergisst allzu leicht, dass das Neue auf Altem fußt. Im Verhältnis zwischen Symboldidaktik und performativer Didaktik liegt eine Erweiterung oder eine Weiterentwicklung vor. Kein Gegenmodell. Rudolf Tammus ist ein lebendiges Beispiel dafür, mit Herzblut und Engagement die Religion als Ganze, mit ihren gelebten und ihren reflexiven Gestalten, für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen.

Literatur

- Peter **Biehl** (1996), Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts. Christoph Bizer gewidmet, in: JRP 12 (1995). Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven, Neukirchen, S. 197-223.
- Peter **Biehl** (2000), Religion entdecken – verstehen – gestalten: Anmerkungen zur konzeptionellen Grundlegung des Lehrbuchs, in: Gerd-Rüdiger Koretzki und Rudolf Tammeus (Hg.), Werkbuch Religion entdecken verstehen gestalten. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer, 5./6. Schuljahr, Göttingen, S. 10-21.
- Peter **Biehl** (²1991) unter Mitarbeit von Ute Hinze und Rudolf Tammeus: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen.
- Peter **Biehl** (2004), Rezension: „Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik“, in: ZPT 56, S. 88-90.
- Werner **Jank** (1991)/Hilbert Meyer, Didaktische Modelle, Berlin.
- Godwin **Lämmermann** (2006), Die Rolle der ReligionslehrerInnen und das kollektive Unbewusste der Kultur. Spielräume zwi-

- schen Distanz und Identifikation, in: Praktische Theologie 95, 380-395.
- Silke **Leonhard** (2003)/Thomas Klie, Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig.
- Hans **Mendl** (2008): Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München.
- Michael **Meyer-Blanck** (1995), Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover.
- Martin **Rothgangel** (2012), Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, in: ders./Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, S. 73-91.

Dr. Bärbel Husmann ist Lehrbeauftragte für Religionspädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg und stellvertretende Schulleiterin am Gymnasium Meckelfeld in Seevetal.

Paradigmenwechsel? – Ein grundlegender Einspruch

Von Ingo Baldermann

Die neue Generation der Kernlehrpläne nimmt für sich einen Paradigmenwechsel in Anspruch, und das heißt: eine grundlegende Veränderung des Lernens und Lehrens in der Schule insgesamt, ein anderes Leitbild und eine andere Praxis schulischen Unterrichtens.

Der Ausdruck *Paradigmenwechsel* wird dabei nicht wertneutral gebraucht: Er steht für eine umfassende Reform, die von altem Ballast befreien und neue Perspektiven eröffnen will. Auf dieser Verheißung beruht die weitgehende Akzeptanz, die diese Pläne bisher gefunden haben.

Ein Begriff beherrscht dabei die Vorworte wie die fachlichen Ausführungen bis ins letzte Detail hinein: der Begriff der Kompetenz. „Kompetenzorientierte Lehrpläne sind ein zentrales Element in einem umfassenden Gesamtkonzept für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie bieten allen an Schule Beteiligten Orientierungen darüber, welche Kompetenzen zu bestimmten Zeitpunkten im Bildungsgang verbindlich erreicht werden sollen ...“ Durchweg werden die erwarteten Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert, im einzelnen aufgegliedert als „Sachkompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz – Dialogkompetenz, Gestaltungskompetenz, Methodenkompetenz ...“

Unterricht soll sich danach künftig ganz auf das Ziel einer wachsenden Kompetenz der Schülerinnen und Schüler ausrichten, und diese muss – das ist die grundlegende Forderung – empirisch exakt zu evaluieren sein: Kompetenzerwartungen

- beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und sind auf die Bewältigung von Anforderungssituationen ausgerichtet,
- können grundsätzlich in Aufgabenstellungen umgesetzt und überprüft werden.

Das will sagen: Mit der Konzentration auf die zu erwerbenden Kompetenzen orientieren sich die Lehrpläne an den Schülern und Schülerinnen und ihrem Lerngewinn, nicht mehr am zu behandelnden Stoff. Damit werde der Wechsel zu einem konsequent schülerorientierten Unterricht markiert, ein Paradigmenwechsel, mit dem längst überfällig ein demokratisches Leitbild installiert wird.

Doch genau an dieser Stelle beginnt ein gefährlicher Etikettenschwindel. Es geht, so heißt es, durchweg um die *BEWÄLTIGUNG von Anforderungssituationen, die grundsätzlich in Aufgabenstellungen umgesetzt und in ihren Ergebnissen ÜBERPRÜFT WERDEN können*. Eingeräumt wird (unter ständiger fast schon liturgisch anmutender

Berufung auf Weinert), dass dazu neben den kognitiven auch ethische und soziale Fähigkeiten gehören wie auch eine motivationale und volitionale Bereitschaft. Dennoch wird das gesamte Unterrichtsgeschehen beherrscht von der eindeutigen Forderung der genauen Überprüfung des Lernerfolges.

Dass empirische Kontrolle kritisch gegen allzu Gewohntes eingesetzt wird, um verhärtete Strukturen aufzubrechen, ist legitim und notwendig. Die PISA-Studien haben mit Nachdruck unterstrichen, was wir längst wissen konnten: die fatale Abhängigkeit der Bildungschancen vom Milieu. Doch die ihnen folgenden Lernstandserhebungen, jeweils mit dem Anspruch unanfechtbarer Objektivität veröffentlicht, waren ebenso wirksam wie empirisch unseriös: Sie vollzogen ihre rigiden Bewertungen ohne die notwendige Rücksicht auf die konkreten Bedingungen. Das hat nachweisbar zu grotesken Fehleinschätzungen geführt, doch haben sie erreicht, was sie wollten: sie haben unbemerkt und gerade so überaus wirksam ihre eigenen Normen durchgesetzt – und dies unter Umgehung jeder demokratischen Kontrolle.

Tief problematisch war von Anfang an das Ranking, in dem (ausgerechnet!) Südkorea schon auf den ersten Rang geriet. Inzwischen gibt es aber auch in dem Mutterland dieser Testserien, in den USA, fundamentale Kritik, sowohl an der Anlage wie an der Wirkung solcher Tests, so in der Studie von Diane Ravitch, die (als national bestseller!) durch *Testing and Choice* jede sinnvolle Erziehung unterminiert sieht: *the Death of the great American School System*.

Unbeirrt aber erfolgt immer wieder die Veröffentlichung nach den einfachen Gesetzen der Meinungsmanipulation durch das öffentlich enorm wirksame Prinzip von *name and ashame*: Mit den Ergebnissen wird wie selbstverständlich öffentlich an den Pranger gestellt, wer die dort gesetzten Normen nicht erfüllt. So werden die Schulen einem gnadenlosen Konkurrenzdruck unterworfen, der sie aber nicht mehr an den pädagogisch wesentlichen Kriterien misst, sondern an einem ganz andern: dem Zwang zur ökonomischen Effizienz.

Und so erscheint hinter der scheinbar so schülerfreundlich kompetenzorientierten Didaktik eine harte Ideologie, die das gesamte Unterrichtsgeschehen ihrem Gesetz unterwirft, nicht nur in der Theorie, auch in der alltäglichen schulischen Realisation: Die Fähigkeit, Probleme zu lösen, wird nicht etwa ergebnisoffen gesucht und ausgebildet; die richtigen Lösungen sind ja immer schon vorgegeben, und so sind auch die richtigen Lösungswege jeweils schon im vorhinein definiert – und auf dem boomenden Markt der Lösungshefte leicht verfügbar.

Das ist die eine Seite des Etikettenschwindels: Gewiss konzentriert sich die Aufmerksamkeit in dem hier geforderten Unterricht ganz auf die Schüler und Schülerinnen, nämlich auf die bei ihnen feststellbaren Lernerfolge. Doch das Wort „schülerorientiert“ hatte ursprünglich ganz andere Konnotationen: Ernsthaft schülerorientiert wäre ein Unterricht, der offen den Belangen und Interessen der Schüler und Schülerinnen nachginge, auch ihren gefähr-

deten Hoffnungen, ihren bedrohten Lebenschancen, ihrer Kritik an der Gesellschaft – gerade jetzt, denn noch nie ging eine Generation in eine so von allen Seiten bedrohte Zukunft hinein!

Doch wenn die Lösungen und Lösungswege immer schon vorgegeben sind, kann Neues gar nicht mehr entstehen, Unerwartetes nicht mehr zu Worte kommen. In Wahrheit ist die Orientierung an vorgegebenen Lösungen und Lösungswegen *die denkbar härteste autoritäre Lenkung des Lernens*. Alle Freiheit der Schüler und Schülerinnen, sich selbst einzubringen, wird beschränkt auf die nicht ergebnisrelevanten Unterrichtspassagen. Im Blick auf die zentral geordneten Prüfungsanforderungen mit ihren vordefinierten Lösungen und Lösungswegen aber bleibt Schülern und Schülerinnen wie Lehrenden keinerlei Freiheit mehr. Sie sind gefangen in einem System, das ihnen zur völligen Anpassung keine Alternative lässt.

Die Kehrseite dieses Etikettenschwindels aber ist der Maßstab des Lernerfolgs: die „Fähigkeit, Anforderungssituationen zu *bewältigen*“. Was wird daraus für ein Lernen, wenn es nur noch das Ziel der Bewältigung gibt? Wie wird eine Schule aussehen, in der alle – wirklich alle! – Inhalte funktionalisiert werden, d. h. nur noch dazu dienen, bewältigt zu werden, gleichviel ob es um ein Gedicht von Paul Celan geht, um die Leidensgeschichte der Demokratiebewegungen oder um so etwas wie die „Ästhetik des Widerstandes“? Sie alle haben keinen Eigenwert mehr.

Der allen übergeordnete Zweck ist, an ihnen bestimmte vordefinierte Kompetenzen zu erwerben und einzuüben. Schüler und Schülerinnen sollen „beschreiben, beurteilen, einordnen, prüfen, bewerten“. – All das ist notwendig, aber kann das alles sein? Der Gestus des Bewältigens wird langfristig alles überlagern und eine totale Immunisierung erzeugen, denn die so eingeübten Schüler und Schülerinnen werden fortan unberührbar bleiben von allem, was sich nicht bewältigen lässt.

So fällt aus dieser fortschrittlich optimistischen Didaktik alles Widerständige heraus: jeder Umgang mit Erfahrungen, die nur dann beredt bleiben, wenn wir begreifen, dass wir sie nicht bewältigen können, Erfahrungen der jüngeren deutschen Geschichte ebenso wie die der biblischen Texte: Der Versuch, sie zu „bewältigen“, lässt sie dauerhaft verstummen.

Es ist klar, woher diese Pläne ihre Terminologie und ihre rücksichtslose Zielstrebigkeit beziehen. Die Inhalte sind austauschbar, die an ihnen erworbenen Qualifikationen aber lassen sich durchweg einem erkennbaren Zweck unterordnen: Sie alle sind notwendig für ein reibungsloses Funktionieren in der markt- und wachstumsorientierten Industriegesellschaft. Genau in dem Augenblick, in dem der Club of Rome noch einmal mit noch nie dagewesener Eindringlichkeit vor der totalen ökologischen Katastrophe warnt, die unausweichlich auf uns zukommt, wenn wir nicht doch noch umsteuern, beansprucht eine Turbo-Didaktik mit dem wahnwitzigen Ziel einer immer weiter gesteigerten Effizienz die totale Herrschaft über unsere Schulen.



Hermann Buß, *Bilderzyklus in der Johanneskapelle des Klosters Loccum, Ausschnitt aus Bild 3*

Das Lernen, das diese Pläne fordern, zielt auf perfekte Anpassung. Anpassung, das wissen wir, ist lebensnotwendig, eine biologische Überlebensstrategie; aber was für eine Perversion, wenn es um Anpassung an einen mainstream geht, der offensichtlich geradeswegs in die Katastrophe führt – und was für eine Erziehung, wenn – abermals! – eine biologische Kategorie die totale Herrschaft über das gesamte Schul- und Hochschulwesen beansprucht!

Wir fragen: Was wird aus einer Schule, die alles auf die exakte Überprüfbarkeit der Lernerfolge abstellen muss? Die pädagogisch zerstörerische Forderung, den Lernerfolg jeder Stunde (!) als Kompetenzgewinn genau nachzuweisen, zeigt das massive Interesse an einer Auslese, die Lebenschancen nach dem Maß geleisteter Anpassung vergibt. So wird die Schule zu einer Ausleseanstalt degradiert. Immerhin hat ja kein Geringerer als Peter Sloterdijk davon gesprochen, dass keine moderne Gesellschaft ohne „Selektion“ auskommen könne – ohne Rücksicht auf die uns eingebrannte Erinnerung an die Selektion an der Rampe von Auschwitz, die diesen Begriff unerträglich und pädagogisch schlechthin unbrauchbar macht.

Pädagogische Selektion also ist das Ziel, als tief internalisierter Anspruch einer Gesellschaft, die sich als Leistungsgesellschaft versteht, als unbedingte Forderung ihrer anonym bleibenden Götter, täglich auch mit Menschenopfern exekutiert – ja von wem eigentlich? – von der Lehrerschaft insgesamt? Von der Schule? Auch von den Universitäten? Wer eigentlich entwickelt solche Pläne? Was machen diese Pläne mit den Lehrerinnen und Lehrern, die Tag für Tag schwer zu kämpfen haben – auch um die Seelen der Kinder und Jugendlichen?

Mir geht die eindringliche Frage von Zwölfjährigen nicht aus dem Sinn: „Jetzt sagen Sie uns als unser Religionslehrer mal ganz ehrlich: Glauben Sie denn,

dass wir noch erwachsen werden?“ Die Frage traf, und ich begriff: Es ist doch eine einfach absurde Situation – meine Generation war es und die ihr folgenden, die diese Welt in den gegenwärtigen Zustand versetzt haben, mit der bedenkenlosen Zerstörung der ökologischen Systeme zugunsten ungehemmten industriellen Wachstums, mit der Unfähigkeit, dem grassierenden Hunger in der Welt wirksam zu begegnen, mit der erschreckend ahnungs- und verantwortungslosen Lagerung des noch jahrtausendlang tödlich strahlenden atomaren Mülls – und – und ...

Und ausgerechnet diese Generation presst die nachwachsende Jugend in einen Lernzwang, der schlechthin keine Alternative mehr zulässt, der nur noch Anpassung fordert an eben die Denkmuster und Fähigkeiten, die unsere Erde in diesen ruinösen Zustand versetzt haben. Das ist so irrational, dass nur eine Erklärung bleibt: die tiefenpsychologische. Es geht offenbar in diesem zwanghaften System auswegloser Anpassung um Verdrängung und Kompensation eigener Schuld, um einen Ödipus-Komplex mit vertauschten Rollen. Wie aber soll in einer solchen Schule der Anpassung noch so etwas wachsen wie die Fähigkeit zum notwendigen Widerstand? Wie können junge Menschen lernen, im Ernstfall Widerstand zu leisten, wenn Schule und Hochschule konsequent darauf aus sind, sie so fügsam wie möglich einzupassen?

Für eine aufgeklärte Gesellschaft ist totalitärer Druck etwas Unbekanntes, es gibt keine Wahrnehmungsmuster dafür, keine Vorwarnsysteme, und er kommt immer unerwartet und gibt sich rational, aufgeklärt und überaus fortschrittlich. Das ist, so war es schon von der Frankfurter Schule zu lernen, die gefährliche Dialektik der Aufklärung. Die Suggestion, alles lasse sich mit rational gesteuerten Lernprozessen bewältigen, erzeugt auf ihre Weise einen neuen Totalitarismus, der blind ist und wehrlos gegen politische Katastrophen, die aus dem Irrationalen heraufziehen.

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet 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), 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: 10.500
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 05766/81-136, Telefax: 05766/81-184,
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung: Konto-Nr. 60 50,
Ev. Kreditgenossenschaft Kassel, BLZ 520 604 10

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Prof. Dr. Ingo Baldermann, Universität Siegen, Fakultät
I/Ev. Theologie, Adolf-Reichwein-Straße 2,
57068 Siegen.

Natalie Bergmann, Studienseminar Hameln,
HefeHof 21-23, 31785 Hameln.

Susanne Bürig-Heinze, Saarstr. 5a, 31303 Burgdorf.

Prof. Dr. Bernhard Dressler, Am Wall 5 c,
35041 Marburg-Michelbach.

Dr. Bärbel Husmann, Gymnasium Meckelfeld,
Appenstedter Weg 100, 21217 Seevetal.

Ida Meyer, Timpen 3, 26931 Elsfleth.

Dietmar Peter, RPI-Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum.

Inke Ratjen, Am Bahnhof 3, 25358 Horst.

Birke Stüker, Gymnasium Mellendorf,
Fritz-Sennheiser-Platz 2, 30900 Wedemark.

Und wirklich: Jeder Tag lehrt uns doch, wie wehrlos diese Generation ist, ausgeliefert den unberechenbaren Schwankungen eines selbst aus den Fugen geratenen Arbeitsmarktes, jeder Manipulation zugänglich, die eine Erfüllung ihrer Träume verspricht. „Sie machen sich keine Vorstellung, in welcher emotionalen Verwahrlosung unsere Kinder und Jugendlichen heranwachsen!“, schrieb mir die Direktorin einer Gesamtschule in NRW.

Ein Unterricht, der darauf antworten will, kann sich nicht auf die Perfektion des Beherrschens und Bewältigens beschränken. Er muss sich auf die gefährdete und verletzte Emotionalität der Kinder und Jugendlichen einlassen, und die verlangt einen Unterricht, der Quellen erschließt, aus denen sich leben lässt, auch im Angesicht einer bedrohten Zukunft, notfalls auch noch im Widerstand. Das aber ist nur in offenen Prozessen möglich, die zu einem weiterführenden eigenen entdeckenden Lernen auch außerhalb der Schule anstoßen.

Fraglos liegt hier eine besondere Aufgabe des Religionsunterrichts: sich der ungestillten und dadurch jeder zerstörerischen Manipulation zugänglichen Emotionalität der Kinder und Jugendlichen anzunehmen, so dass sie sich ihrer selbst bewusst werden und eine Ich-Stärke gewinnen, die sie widerstandsfähig macht. Kein Buch hilft so elementar dazu wie das der Psalmen in der Bibel, die im Dialog mit einer unauslöschlichen Gotteserfahrung alle Höhen und Tiefen seelischer Erfahrung so artikulieren, dass auch heutige Kinder und Jugendliche daran Sprache finden für sich selbst. Der RU wird sein Lebensrecht an der Schule nicht dadurch wahren, dass er sich (wie in EKD-Verlautbarungen schon programmiert) dem Zwang des Bewältigens völlig anpasst, sondern nur indem er seiner ureigensten pädagogischen Aufgabe treu bleibt, in der er unvertretbar ist.

Doch es geht nicht nur um den Religionsunterricht. Nicht zufällig war es in den Jahren der Neubesinnung nach dem Krieg ein Physiker, Martin Wagenschein, der von seinem Unterricht her die Notwendigkeit *exemplarischer Tiefenbohrungen* aufzeigte. Alle Fächer degenerieren, wenn sie nicht mehr zu den Quellen führen. Zum Glück hatte ich nach dem Krieg auf dem Weg zum Abitur Lehrer, die uns damals das für meine ratlose Generation Notwendige zeigten: einen Physiklehrer, der uns staunen ließ über das Wunder der Mathematisierbarkeit der Welt, und einen Deutschlehrer, der uns die Wurzeln zeigte, aus denen selbst in den Zeiten der apokalyptischen Diktatur noch Lebensmut und Widerstandswille wachsen konnten.

Es bleibt nichts anderes: Der Zug ist abgefahren, aber mit falscher Weichenstellung – wir müssen ihn aufhalten, oder er fährt uns in die Katastrophe. Alles steht auf dem Spiel: die Menschlichkeit unserer Schule, die Zukunft unserer Gesellschaft, aber vor allem dies: das Leben und der Lebensmut der kommenden Generation.

Prof. Dr. Ingo Baldermann ist Prof. em. für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Universität Siegen.

Muss der Religionsunterricht neu gestaltet werden?

Ich glaube, der Religionsunterricht an unseren Schulen ist auf einem guten Weg: Zwar wird vermutlich noch einige Zeit ins Land gehen, bis jede einzelne Religionsstunde kompetenzorientiert gehalten wird, aber die kompetenzorientierten Kerncurricula werden nach und nach umgesetzt, so mein Eindruck. Mir scheint dabei die Kompetenzorientierung grundsätzlich ein dem 21. Jahrhundert angemessenes Konzept für den (Religions-) Unterricht zu sein und ich sehe noch kein neues pädagogisches Paradigma, das es bereits als überholt erscheinen ließe. Ich glaube, der heutige Religionsunterricht bereitet unsere Schülerinnen und Schüler gut auf die religiös geprägten Anforderungssituationen ihres Lebens vor.

Jan Kreuch, Schulpastor, Neustadt am Rübenberge

1. So ist die Frage vermutlich nicht gemeint, aber: Guter Religionsunterricht ist immer „neu gestaltet“, weil engagierte Lehrkräfte schüler- und lebensweltorientiert unterrichten und die Interessen und Kompetenzen ihrer Lerngruppe im Blick haben. In dieser besonderen Qualität bedarf der Religionsunterricht zwar stetiger Weiterentwicklung, aber keiner grundlegenden „Neugestaltung“.

2. Auch in der Frage der Konfessionalität, die zur Zeit öffentlich diskutiert wird, ist an der Positionalität des evangelischen Religionsunterrichtes festzuhalten. Er unterscheidet sich von Religionskunde, weil er sich auf die Tradition und Erfahrung gelebten evangelischen Glaubens bezieht. In der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem lebendigen Glauben der Lehrkraft und des Faches entwickeln Kinder und Jugendliche ihre eigenen religiösen Vorstellungen.

3. „Neue“ Antworten allerdings müssen wir finden, wo es um Inklusion und damit um eine weitergehende unterrichtliche Differenzierung geht. Das unterscheidet den Religionsunterricht nicht von anderen Fächern und ist eine der großen didaktischen und organisatorischen Herausforderungen der nächsten Jahre.

4. Eine besondere Herausforderung für den evangelischen Religionsunterricht liegt darüber hinaus in den

kulturellen Entwicklungen unserer Gesellschaft. Vor dem Hintergrund, dass immer weniger Schülerinnen und Schülern Mitglied einer christlichen Kirche sind, müssen wir immer wieder neu begründen, welchen besonderen Beitrag unser Fach für die Bildung jedes Schülers und jeder Schülerin leistet. Der evangelische Religionsunterricht ist offen für alle und je weniger selbstverständlich religiöse Erziehungsaufgaben in den Familien und im Alltag wahrgenommen werden, desto mehr wird der Religionsunterricht zum zentralen Bildungsinstrument in religiösen Fragen und zu einem notwendigen Ort interreligiöser und interkultureller Verständigung.

*Almut Volkers, Lehrerin, und
Marc Wischnowsky, Pastor, Göttingen*

Religionsunterricht lebt von dem Engagement und Verständnis der unterrichtenden Lehrkraft. Die Zeiten des Vorlesens und Malens sind hoffentlich vorbei. Oder doch nicht? Ich empfinde, dass oft gerade einige junge Kollegen, aber auch so manche älteren Kollegen weg von der reinen Wissensvermittlung zur erlebbaren, spannenden Einbindung mit dem religionspädagogischen Thema angeleitet werden müssen. Religionsunterricht ist nicht nur das Fach, das einem einen guten Einstieg in den Lehrerberuf garantiert oder eine nette Stunde beschert, sondern die Aufgabe beinhaltet, Glauben und Lehre spannend darzustellen und nachvollziehbar zu machen. Eine Chance mit dem Glauben oder Sinn des Lebens zu konfrontieren und Gott und Jesus kennenzulernen.

Tanja Voss, Schulleiterin, Osnabrück

Im Rahmen der Inklusion muss aller Unterricht überdacht werden. Es sollte grundsätzlich Wert auf das Ansprechen aller Sinne gelegt werden. Gemeinsames Lernen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau muss zur Selbstverständlichkeit werden. Schüler, die zunehmend weniger religiös sozialisiert sind, sollten besser in den

Blick genommen und bei ihren Fragen und Bedürfnissen abgeholt werden. Unterrichtende sollten moderne Medien auf ihre sinnstiftende Verwendbarkeit hin überprüfen und ggf. bewusst einsetzen. Da sich unsere Welt verändert, bedarf der Unterricht einer ständigen Überprüfung und Anpassung an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Dabei können traditionelle Werte durchaus weiterhin im Hintergrund stehen. Die Frage nach der Vermittlung und nach Aneignungsformen sollte noch stärker als bisher in den Vordergrund der Unterrichtsplanung rücken.

*Ulla Norra, Förderschullehrerin,
Neustadt am Rübenberge*

Ja, wenn die Inhalte des RU nicht (mehr) auf die identitätsstiftenden und lebensrelevanten Fragen der Schülerinnen und Schüler eingehen.

Es bedarf der Lernangebote, die die Kinder und Jugendlichen Erfahrungen machen lassen mit den vielfältigen Erscheinungsformen von Religion: vor Ort, in den „neuen Medien“, im Film, in der Literatur oder im Darstellenden Spiel. Sie könnten darauf aufmerksam machen, dass das Fach Religion zu den interessantesten Fächern in der Schule gehört!

*Ulrike Korte, Fachseminarleiterin und
Lehrerin, Klein Vahlingen*

Es mehren sich Stimmen, die eine Neugestaltung des RU in Richtung Religionskunde fordern. So notwendig ich es finde, in der Schule Möglichkeiten des interreligiösen Austauschs (und von denen gibt es viele, nicht nur den RU!) zu schaffen, so wichtig finde ich es aber auch, am konfessionellen RU festzuhalten. Der konfessionelle RU bietet den Schülern einen geeigneten und m. E. notwendigen ‚Schutzraum‘, in dem sie erst einmal ihre eigenen religiösen Fragen stellen und Ansichten (fort-)entwickeln können, ohne gleich infrage gestellt zu werden oder evtl. das Gefühl zu haben, sich vor anderen Religionen rechtfertigen zu müssen. Ein solcher RU wirkt behutsam an der religiösen Identitätsbildung mit und ermöglicht erst den interreligiösen Dialog, denn Dialog setzt eine je eigene Identität voraus.

*Dirk Heuer, Berufsschulpastor,
Neustadt am Rübenberge*

RU in der Theorie und RU in der Praxis klaffen häufig meilenweit auseinander. Ob konfessionell oder „RU im Klassenverband“ – der Unterricht ist immer nur so gut, wie er gemacht wird. An Konzepten mangelt es nicht. Vielmehr mangelt es an Wirkung in den Klassenzimmern; es dauert zu lange, bis Entwicklungen der Religionspädagogik

an der Basis spürbar werden. Wenn Lehrkräfte den Mut fassen, ihre Schülerinnen und Schüler zum Fragen zu verlocken und eigene Erfahrungen und Deutungen an den RU heranzutragen, ist alles gewonnen: Glaubwürdigkeit, Aktualität und religiöse Kompetenz, die das Leben reicher macht. Empfohlen sei allen das zornige Buch des katholischen Kollegen Hubertus Halfas: „Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik“ (Ostfildern 2012).

*Dr. Martina Steinkühler, Religionspädagogin,
Göttingen – Braunschweig – Frankfurt a. M.*

Ja, in jeder Hinsicht. Die Religionspädagogik muss sich dem Wandel der soziokulturellen Rahmenbedingungen stellen. Der Religionsunterricht muss konzeptionell und organisatorisch verändert werden, um zukunftsfähig zu sein. Die zu vermittelnden Kompetenzen erfordern ein anderes Lernen durch Einbeziehung von Kooperationspartnern (Kirchengemeinden, kirchliche Bildungsstätten usw.) und Veränderungen in der Organisationsstruktur (weg von einem zweistündigen RU, hin zu Projekttagen oder Blockunterricht). Nur so kann in einer säkularisierten und multikulturell geprägten Gesellschaft ein religiöser Weltzugang ermöglicht werden.

*Anita Pape-Schön, Fachseminarleiterin
und Lehrerin, Hannover*

Seit den Zeiten des problemorientierten Religionsunterrichts in den 70er Jahren haben wir viel ausprobiert: Symboldidaktik, performativen RU, jetzt inklusiven Unterricht... Unser methodisches Repertoire kann sich sehen lassen. Brauchen wir also keinen anderen Religionsunterricht?

Was wir vermitteln wollen, hat sich nicht geändert, dass es nämlich eine jüdisch-christliche Tradition gibt, die den Einzelnen wichtig nimmt, das Gemeinschaftsleben auf dieser Erde fördern will und einen entlastenden Umgang mit Schuld und Versagen kennt, dass die Kirchen, die in dieser Tradition stehen, auch gefehlt haben und dass es doch viele Vorbilder in dieser Tradition gibt, von denen man noch heute lernen kann. Die Schüler aber, die wir vor uns haben, sind anders geworden. Die christliche Tradition ist für viele fremd – und sie ist eine unter anderen Traditionen.

Was wir also brauchen ist eine noch stärkere konfessionelle Kooperation, eine Konzentration auf unsere christlichen „Basics“ – in der Hoffnung darauf, dass sie in der Welt der Schüler und in der Pluralität der Weltanschauungen und Religionen als Hilfe und Orientierung ihren Wert erweisen können.

*Bettina Heine, Studienrätin,
Neustadt am Rübenberge*

Mein Fels in der Brandung als Zeichen des Vertrauens

Kreativer Auftakt zu einer Begegnung mit Abraham in Klasse 5

Von Birke Stüker

Vertrauen finden, haben und stärken – das Leben bietet nicht nur Schülerinnen und Schülern häufig Anforderungssituationen, in denen sie dankbar sind, wenn sie von Menschen mit Erlebnissen erfahren, die Parallelen zu ihrer eigenen Lage zeigen. Abraham kann als ein solcher Mensch verstanden werden, denn auch er stand immer wieder in seinem Leben vor Herausforderungen, die er anhand seines Vertrauens zu Gott meistern konnte.

Abraham als Beispiel für grenzenloses Vertrauen in Gott

Die Geschichten um Abraham sind vermutlich im zweiten Jahrtausend v. Chr. anzusiedeln und erstrecken sich im Alten Testament von der Geburt bis zu Abrahams Tod über vierzehn Kapitel.

In der hier dargestellten Unterrichtseinheit stehen allerdings nur die vier ausgewählten Textstellen im Mittelpunkt, die auf besondere Weise das Vertrauen Abrahams zu Gott thematisieren und insofern mit dem Hauptanliegen der Unterrichtssequenz korrespondieren.

Abraham, vermutlich aus Mesopotamien stammend, erhält im Erwachsenenalter als Saras Mann von Gott die Weisung, seine Heimat zu verlassen:

Geh aus deinem Vaterland und von deiner Verwandtschaft und aus deines Vaters Hause in ein Land, das ich dir zeigen will. Und ich will dich zum großen Volk machen und will dich segnen und dir einen großen Namen machen, und du sollst ein Segen sein. (Gen 12,1-2)

Dieser Schöpfungssegens Gottes, der bisher allein durch Zeugung und Geburt von Generation zu Generation weitergegeben wurde, wird nun Abraham persönlich zuge-

sprochen, wobei er zum „Mittler dieses Segens für die Menschheit wird“ (Hieke, Abraham).

Als Beleg für Abrahams grenzenloses Vertrauen folgt er trotz aller Widrigkeiten dieser Verheißung und begibt sich auf den Weg nach Kanaan, an seiner Seite seine Frau Sara und sein Neffe Lot. Diese Berufung gilt als das „früheste geschichtliche Zeugnis für den Gottesglauben in Israel“ (Kruhöffner 2002, 25).

Eine weitere, im Kontext der vorliegenden Unterrichtseinheit relevante Stelle ist die nach der Trennung von seinem Neffen Lot ausgesprochene Verheißung reicher Nachkommenschaft¹ und großen Landbesitzes in Kanaan. Obwohl Abraham noch lange auf einen gemeinsamen Sohn mit Sara warten müssen, spricht seine Reaktion in dieser Situation für sich: „Abram glaubte dem Herrn, und das rechnete er ihm zur Gerechtigkeit“ (Gen 15,6)². Dieser Vers ist einer der bedeutendsten des Alten Testaments und „in der gegebenen Lage eine Antwort auf einen bemerkenswerten Glauben“ (Alexander, 1988, 137f.)³. Denn im Gegensatz zum heutigen Verständnis steht der Begriff Gerechtigkeit hier als

„ein gemeinschaftsbezogener Begriff. Er bedeutet: einer Gemeinschaft, einer bestehenden Ordnung gerecht werden. So wird Abraham durch seinen Glauben, durch sein

¹ Ein Teil dieses Versprechens wird bereits erfüllt, indem Abraham mit seiner Sklavin Hagar den Sohn Ismael zeugt, auch wenn dadurch Probleme entstehen.

² Laut Hieke spielt dieser Vers auch im Neuen Testament als Rechtfertigung Abrahams aus Glauben eine sehr wichtige Rolle, insbesondere bei Paulus.

³ Hier wird auch darauf hingewiesen, dass nach Gal 3,1-14 die Gerechtigkeit vor Gott wie bei Abraham allein auf dem Glauben beruhe. So wenig wie er könnten alle anderen Menschen einen Platz im Himmel durch gute Taten gewinnen.

Vertrauen auf die Verheißung der Gemeinschaft mit Gott gerecht, und dies wird ihm von Gott ausdrücklich zugesprochen.“ (Kruhöffner 2002, 27)

Dieser Vers zeigt wiederum, wie stark die Bindung Abrahams zu Gott ist und welche Rolle Gott in dessen Leben spielt. Betont wird die inzwischen fünfte Bestätigung dieses Bundes durch eine Namensgebung (vgl. Gen 17). Fortan wird aus Abram Abraham⁴, sodass beide Varianten in symbolträchtiger Beziehung zueinander stehen: „Der neue Name bestätigt Gottes Geschichtsmacht und Intervention sowie Abrahams neue Rolle in Gottes Plan“ (ebd.). Dabei zeigt diese Umbenennung einerseits die „volle Souveränität Gottes und die Kontrolle Gottes über die Geschichte an, andererseits auch die besondere Verantwortung Gottes für den so erwählten und namentlich gekennzeichneten Menschen“ (ebd.). Neben dieser Namensänderung erfolgt als Bundeszeichen sowohl die Beschneidung als auch die konkrete „Ansage der Geburt des verheißenen Sohnes“ (Handbuch Bibel 1988, 138). Damit erfährt diese Situation von Mal zu Mal eine Steigerung, die in einem Bund mit Gott gipfelt.

Doch erneut gilt es für Abraham, Geduld zu zeigen und weiterhin auf Gottes Worte zu vertrauen, denn wieder vergehen einige Jahre, bis eine weitere Begegnung mit Gott den Bund mit ihm bestätigt und seine Verheißung ein Jahr später zur Realität werden lässt (siehe Gen 18,1-15 und Gen 21,1-5). Hier variiert die Begegnung Abrahams mit Gott im Vergleich zu den Malen zuvor. Nachdem Gott Abraham im Traum erschienen ist, begegnet er ihm zunächst in Menschengestalt mit Begleitung und kurz darauf direkt. Damit sind in Abraham „auch verschiedene Weisen der Begegnung Gottes mit einem Menschen vorweggenommen“ (Hilke, Abraham), was dem Ganzen noch mehr Aussagekraft verleiht.

Zum Aufbau der Unterrichtssequenz

In dieser Unterrichtssequenz soll den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben werden, sich mit existenziellen Aspekten der Abrahamgeschichte zu beschäftigen und diese in ihrem eigenen Leben wieder zu entdecken. Einerseits können sie durch die Lektüre ausgewählter Bibeltexte in den jeweiligen Handlungskontext einsteigen. Andererseits werden ihnen durch entsprechende Aufgaben Anregungen gegeben, Aspekte der Geschichte auf ihr Leben zu übertragen und vertiefend oder gestaltend dazu zu arbeiten.

Wie unten genauer beschrieben, soll zunächst von Schülererfahrungen und -gedanken zur Frage nach dem jeweils empfundenen Halt im Leben ausgegangen werden. Im Anschluss an diese erste Erarbeitungsphase kommt eine von mir entwickelte Freiarbeitskartei zum Einsatz,

die zu den verschiedenen Aspekten jeweils einen Bibeltext und verschiedene mögliche Aufgaben zur existenziellen Auseinandersetzung anbietet.

Für den Aufbau der Freiarbeitskartei wählte ich folgende Themenbereiche:

1. **Gespannt sein auf Neues:** Das Leben als Reise wird unter der Fragestellung, was gut gelaufen ist und wofür man dankbar sein kann, in den Blick genommen.
2. **Hoffen und auf Gott vertrauen:** Gefühle wie Sehnsucht, Alleinsein, Enttäuschung können, auch durch Einbeziehung von Psalmen, bedacht und gestaltet werden.
3. **Gott ist mit dabei:** Überlegungen zum eigenen Namen und zur Taufe werden angeregt. Außerdem wird die Möglichkeit angeboten, sich der eigenen Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung bewusster zu werden.
4. **Leben mit Gott – Ein Grund zur Freude:** Auf der Ebene der Geschichte kann über das Lachen Saras nachgedacht werden. Eigenes „Lachen vor Freude“ kann bedacht, gestaltet und beschrieben werden.

Einstieg in die Unterrichtssequenz – didaktische und methodische Entscheidungen

Den Auftakt zu der Unterrichtseinheit „Leben mit Gott – Abrahams Fels in der Brandung“ bildet eine Doppelstunde, die über die vier ausgewählten Stationen des Abraham-Zyklus in besonderer Weise den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck davon vermitteln soll, welches grenzenloses Vertrauen man Gott entgegenbringen und welchen Halt das dem eigenen Leben geben kann. Bei diesem Einstieg werden die Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihrer Lebenssituation für die Lage Abrahams sensibilisiert, indem sie sich auf gestalterischem Wege damit auseinandersetzen, was ihnen in ihrem Leben Halt und Vertrauen bietet.

Als Schülerin oder Schüler einer fünften Klasse befinden sie sich vor allem zu Beginn ihrer Zeit an einer neuen Schule in einer Umbruchsituation. Kurz zuvor haben sie einen neuen Weg beschreiten müssen, indem sie – teilweise ohne befreundete oder bekannte Mitschüler – die Grundschule verließen, um an der weiterführenden Schule einen Neubeginn zu wagen. Vieles Gewohnte vermischen sie und sollen sich nun auf neue Dinge einstellen. Sie müssen Vertrauen gegenüber sich, ihren Fähigkeiten und unbekanntem Menschen entwickeln. Diese besondere Anforderungssituation bietet eine deutliche Parallele zu Abrahams Leben – auch er steht vor einer ungewissen Zukunft. Doch fühlt er sich nicht alleingelassen, sondern vertraut sich Gott an, der für ihn den ‚Fels in der Brandung‘ darstellt, der ihm Halt gibt.

⁴ Dabei lässt sich der Name laut Hieke als Satz deuten und steht für „Der (mein) Vater ist erhaben“ bzw. „Er ist erhaben in Bezug auf seinen Vater“.

Mein Fels in der Brandung

Diese Metapher hat mir den Anlass gegeben, den Schülerinnen und Schülern in der vorliegenden Doppelstunde Raum zu geben, sich mit ihrer Situation zu befassen und zu verdeutlichen, woraus sie Halt schöpfen. Dafür erhält jede Schülerin und jeder Schüler einen bloßen, etwa faustgroßen Stein, den sie und er als ihren und seinen persönlichen ‚Felsen in der Brandung‘ gestalten soll.

Gerade wenn ein Thema derart persönliche und teilweise emotionale Aspekte in den Mittelpunkt rückt und es wünschenswert ist, möglichst jeden Schüler anzusprechen, werden auf diesem Wege verschiedenste Ausdrucksmöglichkeiten geschaffen, sei es über Farben, bestimmte Formen, Materialien, Symbole oder über einen eventuell auch selbst verfassten Text.⁵

Ziel ist es, die fertig gestellten ‚Felsen‘ nach der Gestaltung gegenseitig zu betrachten, eventuell Fragen dazu klären zu können, um dann eine Überleitung zur Arbeit mit der Aufgabenkartei zu erkennen und zu erhalten.

Um die Schülerinnen und Schüler auf diese emotionale und kreative Arbeitsphase einzustimmen, sollen sie sich zu Beginn der Doppelstunde mit ihrer momentanen Situation in Bezug auf den erfolgten Schulwechsel und den damit verbundenen Schwierigkeiten, Neuerungen und Herausforderungen in Form eines Blitzlichtes⁶ auseinandersetzen. Dabei werden sie gebeten, sich in einen Stuhlkreis zu setzen, um eine vertraute und ungezwungene Atmosphäre zu schaffen, in der man etwas persönlichere Dinge eher äußern mag als in der herkömmlichen Anordnung der Tische im Klassenraum, bei der sich nicht alle ansehen können. Das Blitzlicht wird mithilfe von Kärtchen gestaltet, die die jeweilige Frage von mir visuell unterstützen und in die Mitte des Stuhlkreises gelegt werden (**M 1**). Hierüber kann dann das Stundenthema (Gestaltung des eigenen ‚Felsen‘) entfaltet und vorgestellt werden.

Nach Vorstellung der Materialien, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, dürfen sie mit der Arbeit beginnen. Am Ende der Erarbeitungsphase werden die ‚Felsen‘ während eines Rundgangs besichtigt, um eventuelle Fragen stellen zu können.

Nach dieser Präsentation richtet sich der Focus auf den noch ‚nackten‘ Gesprächsstein der Einstiegsphase. Er soll diese erste Stunde der Sequenz abrunden und gleichzeitig zum Schwerpunkt der kommenden Stunden überleiten, in denen es um eine weitere Person – Abraham – gehen

wird, der ebenfalls einen ‚Fels in der Brandung‘ benötigte und für die die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtseinheit den Stein gestalten werden.

Nach dieser Doppelstunde schließt sich die Freiarbeitsphase anhand einer Aufgabenkartei an.

Ablauf der Freiarbeitsphase (wahldifferenzierter Unterricht)

Nach der Einteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Arbeitsgruppen wird jeder Gruppe eine Aufgabenkartei mit den vier Themenbereichen ausgehändigt (**M 2**). Nun erstellt jede Gruppe einen Arbeitsplan, indem sie festhält, welche Aufgabe sie aus jedem Themenbereich bearbeiten wird. Für jeden Themenbereich steht eine Doppelstunde zur Verfügung. Wichtig hierbei ist der Hinweis, die Bereiche nacheinander zu bearbeiten, da zu Beginn jeweils eine Geschichte um Abraham steht und diese Erzählungen aufeinander aufbauen.⁷

Den Abschluss der Unterrichtseinheit bildet dann eine Präsentation ausgewählter Ergebnisse der Freiarbeitsphase sowie die gemeinsame Gestaltung eines ‚Felsen in der Brandung‘ für Abraham, um den Bogen zur Einstiegsstunde zu schließen.

Birke Stüker ist Lehrerin für Mathematik, Deutsch und Evangelische Religion am Gymnasium Mellendorf.

Literatur

- David und Pat **Alexander** (Hg.): Handbuch zur Bibel, 7. Auflage, Breklum 1988.
- Julia **Born**, Gerlinde Krehn und Petra Schnitzler: Bibelwerkstatt: Abraham und Sara – Auf dem Weg zur Mitte, in: www.rpz-heilsbronn.de, letzter Abruf: 6. August 2013
- Maria **Brand** u. a. (Hg.): Stille-Zeit-Bibel. Luther-Übersetzung mit Texten zur persönlichen Andacht, Stuttgart 2000.
- Thomas **Hieke**: Abraham, in: www.bibilex.de, letzter Abruf: 6. August 2013
- Gerald **Kruhöffner**: Grundlinien des Glaubens. Ein biblisch-theologischer Leitfaden, 3. Auflage, Göttingen 2002.
- Niedersächsisches Kultusministerium** (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion, Hannover 2009.
- Wilhelm H. **Peterßen**: Kleines Methoden-Lexikon, München 2003.
- Klaus **Schittko**: Differenzierung in Schule und Unterricht. Ziele – Konzepte – Beispiele, München 1984.

⁵ Man sollte damit rechnen, dass viele Schülerinnen und Schüler ihren ‚Felsen‘ ohne Rückgriff auf ihren Glauben an Gott gestalten, sondern vor allem ihre Familie und Freunde in den Mittelpunkt stellen. Gerade diese Situation bietet am Ende der Unterrichtssequenz eine interessante Ausgangslage für die Reflexion der Arbeitsergebnisse und den Vergleich mit dem ‚Felsen‘ Abrahams. Wer weiß: Vielleicht möchte der eine oder die andere den eigenen Felsen dann noch ergänzen oder verändern.

⁶ Zur Erläuterung dieser Unterrichtsmethode siehe Wilhelm H. Peterßen: Kleines Methoden-Lexikon. Oldenbourg Schulbuchverlag. München 2003. S. 47ff.

⁷ In die Aufgabenkartei wurden Materialien z. T. direkt übernommen, z. T. verändert und neu gestaltet aus der „Bibelwerkstatt: Abraham und Sara – Auf dem Weg zur Mitte“, die von Julia Born, Gerlinde Krehn und Petra Schnitzler aus dem RPZ Heilsbronn erarbeitet wurden und mit freundlicher Genehmigung übernommen werden durften. Quelle: <http://www.rpz-heilsbronn.de/arbeitsbereiche/schularten/real-und-wirtschaftsschule/stundenentwuerfe-und-materialien-zum-lehrplan/53/bibelwerkstatt.html>

M 1: Fragen und Stichworte zum Blitzlicht

Fragen:	Kärtchen:
Wie fühlst Du Dich heute?	Heute
Wie fühltest Du Dich in den ersten Schultagen am GM*?	Start
Wovor warst Du besonders aufgeregt?	Aufregung
Was hat Dich Überwindung gekostet?	Überwindung
War Mut für die erste Zeit nötig?	Mut
Wonach sehnst Du Dich, wenn Du an früher denkst?	Sehnsucht
Was gibt Dir Halt und Vertrauen?	Vertrauen

* Gymnasium Mellendorf

M 2: Beispiele aus der Aufgabenkartei

Die vollständige Aufgabenkartei (31 Karten) können Sie als pdf-Datei von unserer Homepage unter www.rpi-loccum.de/pelikan herunterladen.

Karte 2

<i>Leben mit Gott - Abrahams Fels in der Brandung</i>	
Für alle Themenbereiche!	Informationskarte Einer liest für alle vor!

Anleitung für den Umgang mit der Kartei:

1. Die vier Themenbereiche hängen eng mit der jeweiligen Bibelgeschichte zusammen. Deshalb lest zunächst die Geschichte gründlich durch und sprecht darüber.
2. Geht dann in Eurer Gruppe die einzelnen Aufgabenkarten zum ersten Themenbereich durch und sucht Euch eine Aufgabe aus, die Ihr bearbeiten möchtet.
3. **WICHTIG: Beendet erst Eure ausgewählte Aufgabe, bevor Ihr Euch dem nächsten Themenbereich zuwendet, denn jeder Themenbereich baut auf eine andere Geschichte über Abraham auf!!!**
4. Achtet auf die Zeit, für jede Aufgabe sollte eine Doppelstunde genügen!

Karte 7

<i>Leben mit Gott - Abrahams Fels in der Brandung</i>	
Themenbereich 1: <i>Gespannt sein auf Neues</i>	Aufgabenkarte 2 Nimm Dir ein Arbeitsblatt ☺



Wer ein Labyrinth begeht,
weiß selten, wo sein Fuß grad steht.
Doch wie auch greifen aus die Schritte,
stets kreisen sie um eine Mitte,
wer dorthin kommt, der findet sich:
Der ist vereint mit Gott und sich.

Abram hat sich auf einen unbekanntem Weg gemacht.

*Gehe den Weg ins Labyrinth auf dem Bild und entdecke, was Abram entdeckt hat.
Beschreibe es. Oder gestalte ein eigenes Labyrinth.*

Karte 7: Aufgabe nach *Abraham und Sara – Auf dem Weg zur Mitte*, rpz Heilsbronn 2005.

Schöpfung und Verantwortung

Schülerinnen und Schüler der 11. Jahrgangsstufe gestalten ein Schulbuchkapitel

Von Natalie Bergmann

Vorbemerkungen

Schülerinnen und Schüler, vor allem die der höheren Jahrgänge, sind es nach langer Erfahrung gewohnt, mit Lehrbüchern aller Art und den betreffenden Layouts umzugehen. Ein geschulter Blick lässt sie Aufgaben auf Materialien beziehen und die Bemühungen der Verlage, wenn es z. B. um die Abgrenzung von Merktexen geht, wahrnehmen. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht die didaktische Konzeptionierung und Konstruktion der Lehrbuchseiten vollständig durchschauen, so kann trotzdem probiert werden, eine Idee auszuführen, in der Schülerinnen und Schüler versuchen, ein eigenes Lehrbuchkapitel zu einer Unterrichtseinheit zu konstruieren.

Dieses Vorhaben wurde im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema *Christliche Ethik angesichts globaler Herausforderungen*, und hier genauer *Schöpfung und Verantwortung*, im Jahrgang 11 eines Gymnasiums durchgeführt.

Unterrichtlicher Zusammenhang: „Fukushima“ als aktuelle Herausforderung

Innerhalb des vorgegebenen Semesterthemas für den Jahrgang 11 haben sich die Schülerinnen und Schüler zunächst aus gegebenem Anlass mit der Atomkatastrophe von Fukushima unter Bezugnahme auf bestimmte Bilder und Fragestellungen auseinandergesetzt. Anschließend wurde textgestützt der Begriff der Hybris als Selbstüberhebung des Menschen erschlossen. Weiterhin haben die Schülerinnen und Schüler unter dem Eindruck der Atomkatastrophe von Fukushima eigene Erzählungen konstruiert mit der Aufgabe, eine Botschaft für die Nachwelt zu formulieren.

Auf dieser Grundlage gelang es sodann biblische Erzählungen in den Unterricht einzubeziehen und diese

als Geschichten zu verstehen, die ihre Aktualität eben auch aus ihrer Botschaft für die Nachwelt erlangen. Im näheren Zusammenhang konnten die beiden biblischen Schöpfungserzählungen kontrastiv betrachtet werden. Sie wurden auf ihre Botschaften und den enthaltenen Verantwortungsbegriff untersucht. Vor allem die Analyse der Vorstellungen von Verantwortung in beiden Schöpfungserzählungen ließ die Schülerinnen und Schüler in eine angeregte Diskussion über den Umgang mit unserer Schöpfung treten.

Auch Texte, die zeitlich aktueller und ohne biblisch-theologischen Hintergrund formuliert sind, wie beispielsweise Günter Kunerts Gedicht *Lascaux*, sind Thema des Unterrichts geworden. Das Gedicht bilanziert die Geschichte des Menschen und stellt die Eigenverantwortung desselben heraus.

Eine breite Wahl der Zugänge, welche die Welt der Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt durch die damaligen medialen Eindrücke unmittelbar betraf, ermöglichte ihnen die abschließende Aufgabe zu dieser Unterrichtseinheit. Sie konstruierten ein eigenes Lehrbuchkapitel zum Thema *Schöpfung und Verantwortung*.

Didaktische Überlegungen: Vertiefung und persönliche Aktualisierung

Die Aufgabe der Erstellung eines eigenen Lehrbuchkapitels kann grundsätzlich als vertiefende Aufgabe für Unterrichtseinheiten in Betracht gezogen werden. Sie bietet kreative Möglichkeiten und die Chance, die Ergebnisse der vorangegangenen unterrichtlichen Einheit zusammenzufassen, über diese aber auch hinaus zu gehen und durch die Schülerinnen und Schüler erweitern zu lassen.

So werden sowohl Ergebnisse im Sinne einer Progression der Unterrichtseinheit vertieft, als auch Möglichkeiten geschaffen, eigene Transferleistungen vorzunehmen, wenn die Schülerinnen und Schüler den Aktualitätsbezug der

Unterrichtseinheit erweitern. Es ist hierbei ratsam, in Gruppen arbeiten zu lassen und einen längeren Arbeitszeitraum in den Unterrichtsplan zu integrieren.

Es scheint dabei sinnvoll, die Umsetzung und möglicherweise anschließende Präsentation für einzelne Jahrgänge medial zu reduzieren. So können kleinere Klassen beispielsweise eine Mappe mit aufgeklebten Bildern und Texten präsentieren, während höhere Jahrgangsstufen sicher computergestützte Ergebnisse und Präsentationen vorbereiten können. Im Sinne eines Lern- und Erkenntnisprozesses ist es ratsam, sowohl auf im Unterricht behandelte Materialien als auch auf Texte und Bilder aus eigenen Rechercheergebnissen zurückgreifen zu lassen.

Kritisch zu hinterfragen ist sicherlich der Umgang mit der Formulierung von Arbeitsaufträgen. Selbstverständlich kann bei Schülerinnen und Schülern nicht darauf geachtet werden, inwieweit sie Aufgaben richtig oder gar vollständig formulieren. Es ist von ihnen nicht zu verlangen, ein Material durch Aufgabenstellungen so zu befragen, dass es vollständig ausgeschöpft ist. Dennoch können auch Jüngere anmerken, wie mit aufgeführten Materialien umgegangen werden soll. Ältere sollten, auch prüfungsvorbereitend, Operatoren gezielt einsetzen, wenngleich auch hier der auswertende Umgang mit den Aufgabenstellungen reduziert werden sollte.

Bei einer Auswertung der Ergebnisse werden Kriterien wie Aufbau und Layout mitbetrachtet. Auch sollte natürlich die Umsetzbarkeit von Arbeitsaufträgen in Bezug zu ihren Materialien geprüft werden. Im Sinne einer Reduzierung kann es auch hierbei nicht darum gehen, vollständige Erwartungshorizonte zu verlangen, dennoch können die Schülerinnen und Schüler durchaus auf ihre Erwartungen hinsichtlich der Ergebnisse hinweisen. Im Sinne einer möglicherweise kritisch zu hinterfragenden Bewertbarkeit eines solchen unterrichtlichen Vorhabens, lässt sich sagen, dass selbstverständlich klare Kriterien mit den angegebenen Einschränkungen eine tendenzielle Bewertung möglich machen.

Ziel eines solchen Vorhabens ist zusammenfassend die kreative Wiederholung und Auseinandersetzung von Unterrichtsinhalten. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei Inhalte vertiefen, indem sie ihre Rolle als Konsumenten von Lehrbüchern zu Produzenten solcher Kapitel hin verändern, woraus sicherlich auch ein Grad der Motivation abzuleiten ist.

Sicht auf Schülerergebnisse

Der Gruppe, welche die nebenstehenden Abbildungen in ihr Lehrbuchkapitel zum Thema *Schöpfung und Verantwortung* integrierte, gelang es ihr Kapitel im Sinne einer Progression aufzubauen. So verwiesen sie zunächst auf die weltpolitische Aktualität des Themas und stellten hierfür Materialien zur Verfügung. Dann schufen sie mit den Schöpfungsberichten einen Bezug zum Verantwortungsbegriff. Besonders hervorzuheben ist, dass

Mensch, was tust du nur?

- Schauen Sie sich die Collage zunächst an.
- Ordnen Sie die einzelnen Bilder in ihren jeweiligen Kontext ein.
- Nehmen Sie zu der Aussage „Der Mensch zerstört zunehmend seinen Lebensraum“ Stellung.



Mensch, wo kommst DU nur her?

„Es scheint als würde der Mensch seinen Lebensraum, die Erde, immer stärker gefährden... Dabei ist es doch unser einziger Lebensraum... Unser Zuhause... Aber wie wurde sie eigentlich dazu? Warum sind wir in diese Welt gekommen? Durch unsere Eltern? Aber wo kommen die her? Oder alles ein Evolutionsphänomen, ein Entropiezwischenwert zwischen Urknall und gallaktischem Wärmetod? Woher kommt der Urknall? Ist er aus sich selbst entstanden?“

Aufgaben

- Betrachten Sie das unten abgedruckte Werk „Die Erschaffung Adams“ von Michelangelo Buonarroti.
- Analysieren Sie das Bild unter besonderer Berücksichtigung der möglichen Bedeutung der Fingerspitzen.
- Lesen Sie die zwei Schöpfungsberichte.
- Vergleichen Sie beide Varianten miteinander und stellen Sie heraus, welche Aufgaben Gott an den Menschen verteilt. Dabei bietet es sich an, auf folgende Aspekte einzugehen: Inhalt, Dauer, Aussage, Entstehungszeit und die Aufgabe des Menschen.



dieser Gruppe auch der Übertrag zu anderen biblischen Geschichten unter dem Oberbegriff der Verantwortung gelungen ist. Sie verwiesen hierbei auf das salomonische Urteil und schauten somit auf eine andere Dimension von Verantwortung.

In ihrer Präsentation stellte die Gruppe die eben erwähnten Überlegungen als Zielvorstellungen heraus. Ihr Lehrbuchkapitel schlossen sie mit einer Übersicht zu Zitaten ab, bei denen sie kreative Zugriffsmöglichkeiten in ihre Aufgabenstellungen einbauten. Besonders positiv sind das Layout und die einzelnen thematischen Überschriften hervorzuheben, die das Lehrbuchkapitel inhaltlich stringent und im Sinne einer Progression zusammenhalten.

Auch andere Gruppen präsentierten gelungene Ergebnisse und inkludierten in ihre Lehrbuchkapitel vor allem die mitunter vergleichende Analyse von Liedtexten, die Auswertung von Karikaturen und den Umgang mit anderen, vergleichbaren weltpolitischen Ereignissen. Grundsätzlich zeigten sie viele weiterführende Materialien aus den eigenen Recherchen der Schülerinnen und Schüler.

Fazit

Die Gestaltung eines eigenen Lehrbuchkapitels als Abschluss einer Unterrichtseinheit bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Gelerntes und Erarbeitetes

selbstständig zu wiederholen, zu vertiefen und auszubauen. Dabei wird das kreative Potential der Schülerinnen und Schüler angesprochen und eine Abwechslung zur üblichen Hinnahme von Lehrbuchseiten geschaffen. Der völlig freie Zugang bietet natürlich auch an, aus Schülersicht kritisch mit bisher kennengelernten Materialien umzugehen und begründbare Veränderungen vorzunehmen. Die universelle Einsetzbarkeit eines solchen Vorhabens zeigt einen breiten Raum der Realisierung. Dabei kann ein solches Projekt allenfalls dosiert, möglicherweise sogar nur einmalig in einer Lerngruppe aufgenommen werden, um die Kreativität der Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen und diese nicht abstupfen zu lassen.

Natalie Bergmann ist Studienreferentin am Staatlichen Seminar Hameln für das Lehramt am Gymnasium mit den Fächern Deutsch und Evangelische Religion.

Literatur

Kunert, Günter: Stilleben. Gedichte, München 1983

„Todesanzeige Jesu Christi“

Eine Anforderungssituation zur kompetenzorientierten Gestaltung des Kursthemas „Glaube an Jesus Christus“ in der Sekundarstufe II

Von Ida Meyer

Das Kursthema „Der Glaube an Jesus Christus“ für die gymnasiale Oberstufe, welches sich gemäß dem niedersächsischen Kerncurriculum im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Jesus Christus“ verorten lässt, ist nicht nur ein Thema, es ist *das* Thema eines christlichen Religionsunterrichts. Doch wie dies vermitteln? Das Kerncurriculum fordert, Unterricht grundsätzlich kompetenzorientiert anzulegen. Besonders im Fall der Christologie lässt das die Frage aufkommen, ob diese Forderung überhaupt ihre Berechtigung hat. Im Folgenden soll eine Einstiegsstunde mit einer Anforderungssituation beschrieben werden, auf der die Gestaltung des Kursthemas aufbaut und die verdeutlicht, dass sich gerade hier die Notwendigkeit einer Kompetenzorientierung zeigt.

Die Einstiegsstunde, die sich mit der Analyse einer Todesanzeige Jesu Christi beschäftigt, soll die Schüler und Schülerinnen motivieren, sich das Kursthema und

somit den weiteren Verlauf der Einheit eigenständig zu strukturieren. In diesem Sinne werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, am Ende der Einstiegsstunde Fragen zu formulieren, zu kategorisieren und mögliche Lösungsansätze dazu zu entwickeln. Erst nach eingehender Auseinandersetzung mit den entstandenen Fragen soll am Kursende eine persönliche Positionierung der Schüler und Schülerinnen vorgenommen werden. Ein abschließendes Urteil kann zum Beispiel über die Frage „Würden Sie an diesem Kreuzweg teilnehmen?“ oder gar über eine eigene Gestaltung eines solchen Weges stattfinden. Der nachfolgende Unterricht kann an dieser Stelle nicht differenzierter beschrieben werden, da er in großem Maße von den Ergebnissen der Einstiegsstunde und somit von der eigenverantwortlichen Mitgestaltung und Strukturierung der Lernenden abhängig ist.

Didaktische Überlegungen

Der didaktische Perspektivwechsel hin zur Kompetenzorientierung innerhalb des Religionsunterrichts fordert dazu auf, „bei der Planung und Durchführung von Unterricht das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen“ (Michalke-Leicht 2011, S.11). Damit stellt sich eine grundlegende Schülerorientierung ein, die danach strebt den Schülerinnen und Schülern Selbstständigkeit und Selbstorganisation nahezubringen. Das Kerncurriculum legt die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen fest, die die Schüler und Schülerinnen dabei erwerben sollen. Wenn Kompetenz „die Disposition [ist], mit Wissen sachgerecht und situationsgerecht [...] so handelnd umzugehen, dass Probleme gelöst werden, [dann sollte versucht werden] die Lehr- und Lernprozesse immer wieder schülerorientiert von Anforderungssituationen und daraus abgeleiteten Lernanlässen her zu konzipieren“ (Gnandt 2011, S. 45).

Deshalb ist zu überlegen, in welchen Situationen Schüler und Schülerinnen herausgefordert sein könnten, sich in der Frage nach dem „Glauben an Jesus Christus“ als kompetent zu erweisen. Hierbei stehen viele Möglichkeiten zur Auswahl, zum Beispiel „Hollywoodstreifen“, die christologische Elemente aufnehmen, in der Werbung oder in öffentlichen Debatten wie der Verleihung bzw. Verweigerung des hessischen Kulturpreises an Navid Kermani. „Jesus-Bilder, Aspekte der Biographie und Gestalt Jesu, christologische Elemente unterschiedlicher Art begegnen in der bundesdeutschen Lebenswirklichkeit quasi auf Schritt und Tritt“ (Orth 2006, S. 226). Schülerinnen und Schüler sollten soweit gefördert werden, dass sie diesen Begegnungen kompetent gegenüber treten können.

Das Material: Eine Todesanzeige Jesu Christi als Anforderungssituation

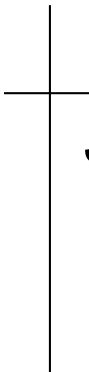
Am 21. April 2011 erschien in der Nordwest-Zeitung unter den Todesanzeigen eine ebensolche für „Jesus Christus“ (M 1). Die Kath. Hochschulgemeinde Oldenburg und das Forum St. Peter waren Initiatoren dieser Anzeige und wollten damit Erwachsene von 20 bis 35 Jahren zu einem „Kreuzweg“ einladen. Eine Todesanzeige in einer lokalen Zeitung im Raum Oldenburg macht den Gegenwartsbezug des Themas „Glaube an Jesus Christus“ deutlich. „Der Glaube an Jesus Christus“ ist hier in einen so alltäglichen und menschlichen Kontext eingebettet, dass es bereits einen hohen Grad an Wahrnehmungskompetenz bedarf, um diese Anzeige tatsächlich als religiös gewichtig zu erkennen. Sie in ihren einzelnen Facetten zu erschließen, benötigt ein hohes Maß an Deutungskompetenz. Außerdem wird durch einzelne Formulierungen und Begrifflichkeiten eine theologische Dichte erreicht, die immense inhaltsbezogene Kompetenzen erfordert, um sie zu entschlüsseln.

So wird zum Beispiel in der rechten oberen Ecke der Anzeige ein Vers aus der Passionserzählung des Lukas-

evangeliums zitiert: „Vater, in deine Hände lege ich meinen Geist“ (Lk 23,46). Zum Verständnis dieses Zitats wird nicht nur Bibelkenntnis benötigt, die seine Einordnung in die Passion Christi ermöglicht, vielmehr wird mit diesem Zitat bereits eine Deutung des Todes Jesu gemäß dem Lukasevangelium vorgenommen. Es kann nicht erwartet werden, dass Schüler und Schülerinnen des Kurses dies bereits deuten können, sie sollten aber soweit in ihrer Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz gefördert werden, dass sie eine Färbung dieses Zitats erkennen.

„Vater, in Deine Hände lege ich
meinen Geist.“ (Lk 23,46)

Mit 33 Jahren verstarb nach qualvollem Leiden
durch die Hand von Menschen für uns alle
unser Gott, Bruder und Freund



Jesus Christus

* in Bethlehem † in Jerusalem

Forum St. Peter
Kath. Hochschulgemeinde,
Oldenburg

Oldenburg, Georgstraße 5 und Unter den Linden 23

Alle Jungen Erwachsenen von 20 bis 35 Jahren, die sich mit Jesus Christus verbunden fühlen, sind herzlich eingeladen, ihn auf seinem letzten Weg zu begleiten. Der Kreuzweg findet statt am 22. April 2011, ab 11:00 Uhr vom Haupteingang des Schloßparks am Schloßwall.

Das Formulieren von Fragen wie zum Beispiel „In welchem Kontext steht das Zitat aus dem Lukasevangelium?“ und „Warum wird gerade dieses Zitat hier angeführt?“ fördert eine solche Kompetenz und fordert gleichzeitig das Erschließen der inhaltlichen Dimensionen. Schüler und Schülerinnen formulieren damit eigenständig das Bedürfnis, sich mit verschiedenen Deutungen des Kreuzestodes Jesu auseinander zu setzen. Ebenso verhält es sich mit der auf der Anzeige genannten Aussage „nach qualvollem Leiden durch die Hand von Menschen für uns alle“. Insbesondere das „für uns alle“ eröffnet das Deutungsmuster des Opfertodes Jesu. Jugendlichen wird diese Deutung sehr geläufig sein, obgleich sie diese kaum nachvollziehen und erläutern können. Die zunächst einfach formulierte Frage „Was heißt ‚für uns gestorben‘?“ kann diesen Deutungsprozess in Gang setzen. Ebenso kann eine Frage nach dem auf der Anzeige verwendeten Kreuz die Auseinandersetzung mit der allgemeinen Kreuzestheologie in Bewegung bringen. „Kreuz und Auferstehung“ wiederum bilden ein unumgängliches Spannungsverhältnis, sodass in der Thematisierung von Deutungen des Todes Jesu auch das vom Kerncurriculum geforderte christliche Verständnis von Auferstehung zum Tragen kommen muss.

Weiterhin bringt das Hinterfragen des Begriffs „Gott“ die Konfrontation mit dem Verständnis der Trinität oder der sogenannten Zwei-Naturen-Lehre mit sich. Die „Anklage“ anderer Religionen, das Christentum sei keine monotheistische Religion, gründet meist auf diesen Elementen. Die Schülerinnen und Schüler sollen das Christentum nicht verteidigen, aber soweit gestärkt werden, dass sie mit diesen Begrifflichkeiten, sowohl aus Innen- wie Außenperspektive, umgehen können. Nur so kann ihre Dialogkompetenz gestärkt werden.

Des Weiteren wird Jesus in der Anzeige als „Bruder und Freund“ angesprochen, was eine weitere Größe eröffnet. Hierbei geht es nicht mehr nur um die Beziehung zwischen Gott und Jesus, sondern zwischen Mensch und Jesus. Während der Begriff „Bruder“ auch eine Beziehung zwischen Mensch und Gott herstellt, ist der Begriff „Freund“ stärker funktional. Die Dimension der Nachfolge wird hier ebenso relevant wie die Botschaft Jesu und das Bekenntnis zu ihm.

Die Frage nach dem historischen Jesus, der unumgänglich mit dem kerygmatischen Jesus, mit Jesus Christus verbunden ist, wird durch die Angaben „33 Jahre alt“, „* Bethlehem“ und „† Jerusalem“ angeregt. Es ist wichtig, dass diese Verbindung von den Schülerinnen und Schülern diskutiert wird.

Die Todesanzeige ist eine „Einladung zu einem Kreuzweg“, damit eröffnen sich weitere Perspektiven, die es im Laufe der Einheit zu hinterfragen gilt. „Wie sieht so ein Kreuzweg aus?“, mit dieser Frage können die Schülerinnen und Schüler selbstständig die Auseinandersetzung mit Symbolen und der Kreuzesdarstellung in Bildern oder Filmen befördern. Der Begriff „einladen“ kann sie zur Diskussion ermuntern, ob dies eine angemessene Form ist, für den Glauben an Jesus Christus zu „werben“.

Die Einladung wiederum ist an alle gerichtet, „die sich mit Jesus verbunden fühlen“, hierbei ließe sich die Frage „Wer entscheidet darüber, ob sich jemand mit Jesus verbunden fühlt?“ anlegen, die ein Nachdenken über eine mögliche Exklusivität des Christentums anregen könnte. Warum gerade die Katholische Hochschulgemeinde eine solche Anzeige schaltet oder warum nur Erwachsene zwischen 20 und 35 eingeladen sind, sind Überlegungen, die sowohl kirchenkritische Stimmen wie zustimmende Positionen zu Wort kommen lassen würden.

Neben all diesen Begrifflichkeiten sollte vor allem das Zentrum der Anzeige nicht übergangen werden. „Jesus Christus“ ist der entscheidende Anlass. Wer Jesus als Christus bezeichnet, charakterisiert ihn damit eindeutig als den Retter, den Erlöser, den Messias. Dies sind keine Informationen zum historischen Jesus, es sind Hoheitstitel, die ihm von Glaubenden zugeschrieben werden, es geht hier also um den kerygmatischen Jesus. Gleichzeitig ist der Hoheitstitel „Christus“, so wie alle anderen, ein Bekenntnis, zu dem eingeladen wird: „Weil wir die Erinnerung in das Leben der Menschen holen wollen. Durch unsere Anzeige zwischen anderen Todesanzeigen zeigt das Ganze erst seine Realität und Greifbarkeit“ (Spiralke 2011). Wenn Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollen,

kritisch über die Anzeige zu urteilen, dann bleibt eine intensive und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Inhalt dieser Todesanzeige unabdingbar.

Das Erscheinen der Todesanzeige in einer lokalen Zeitung ist in der Grundanlage eine Anforderungssituation, die den Gegenwartsbezug des Themas deutlich werden lässt. Dennoch soll diese darüber hinaus in einen Lernanlass eingebettet werden (vgl. Gnadl 2011, S.45). Den Schülerinnen und Schülern wird eine Situation beschrieben, in der sie als Experten angesprochen werden und die Todesanzeige erklären sollen (**M 2**). Die Situation, dass die Schülerinnen und Schüler direkt als Experten angesprochen sind, weil sie in diesem Religionskurs sitzen, nimmt sie als Schülerinnen und Schüler ernst und traut ihnen zu, aus dieser Position kompetent herauszutreten und die Rolle des „Lehrers“ zu übernehmen. Die Anfrage von einer muslimischen Freundin soll dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Analyse mit der notwendigen Intensität widmen. Der Lernanlass erfordert dadurch einen Perspektivenwechsel, der dazu führen soll, dass die Schülerinnen und Schüler keine Begrifflichkeiten übergehen, weil sie meinen, deren Bedeutung zu kennen. Außerdem wird ihre Wahrnehmungs- und Dialogkompetenz damit gefördert, wenn sie auf Formulierungen durch eine „fremde Brille“ schauen sollen. Der Lernanlass mag den Schülern und Schülerinnen so direkt nie begegnen, fordert sie aber dazu auf, Kompetenzen zu erwerben, anzuwenden und ihr Lernen selbstständig zu regulieren.

Methodische Überlegungen zum Stundenverlauf und zur Weiterarbeit

Zum **Einstieg** in die Stunde werden die Schüler und Schülerinnen mit der Anforderungssituation konfrontiert (**M 2**). Hierzu wird der entsprechende Lernanlass als Lehrervortrag eröffnet. Um eine entsprechende Neugier und Provokation zu erreichen, sollte versucht werden, die Schülerinnen und Schüler so direkt wie möglich anzusprechen und mit einzubeziehen. Sie bekommen die Todesanzeige (**M 1**) in Flyergröße an entsprechender Stelle innerhalb des Vortrags direkt in die Hand. Nur kurz sollten sie ihre erste spontane Wahrnehmung dieses Flyers schildern sowie ihr persönliches Empfinden im Umgang mit der Situation als Experte angesprochen zu sein. Auf ein Bewerten oder Kommentieren der Aussagen sollte an dieser Stelle verzichtet werden.

Darauf folgt eine erste **Erarbeitungsphase** in Gruppen von drei bis vier Teilnehmern. Die Sozialform der Gruppenarbeit ermöglicht, sich mit Mitschülerinnen und Mitschülern über die Todesanzeige auszutauschen, sich gegenseitig zu unterstützen, Fragen und Einwände zunächst in einem „geschützten“ Raum anzubringen. Die Todesanzeige wird den Gruppen zu Beginn der Gruppenarbeit im DIN A3-Format vorgelegt, entsprechen-

de Visualisierungen und die spätere Präsentation werden damit erleichtert. Es folgen die Arbeitsanweisungen zur Analyse der Todesanzeige (M 2), um die Analyse vorzuentlasten. Die Differenzierung, die durch verschiedene Farben und Symbole visualisiert werden soll, um den späteren Vergleich zu erleichtern, dient dazu, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Perspektiven abzuverlangen und damit die Intensität der Analyse zu erhöhen. Außerdem sollten sie damit ermuntert werden, sich ganz bewusst fehlendes Wissen einzugestehen.

In der anschließenden **Präsentation** werden zunächst alle bearbeiteten Todesanzeigen möglichst an einer Seitentafel des Klassenraumes angebracht. Nacheinander werden die Ergebnisse vorgestellt, indem sie erklären und erläutern, warum sie als Gruppe die entsprechenden Markierungen vorgenommen haben, die Gruppen sollten dabei nach der ersten Präsentation ergänzend arbeiten. Nach jedem Vortrag haben die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler Gelegenheit Nachfragen zu stellen. Abschließend kann die Lehrperson durch entsprechende Impulssetzungen auf wichtige Aspekte hinweisen, die noch nicht genannt wurden.

In einer **Sicherungsphase** sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, aus den dargebrachten Überlegungen konkrete Fragen zu formulieren, deren Antwort es zu erarbeiten gilt, wenn man der Bitte der muslimischen Freundin angemessen nachkommen will. Fragen zu formulieren, fördert die religiöse Sprachfähigkeit; nur wer richtig fragt, hat eine gute Antwort zu erwarten. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich dazu erneut in ihren Gruppen zusammenfinden. Die Fragen werden auf Karteikarten notiert, damit sie an der Tafel angebracht und zugleich flexibel zu Strukturierungszwecken verschoben werden können.

Nach der **Fixierung** wäre ein **erster Stundenausgang** möglich. Die Schülerinnen und Schüler werden dann aufgefordert, sich alle Fragen zu notieren und diese zu Hause zu strukturieren, indem sie Kategorien finden, in die die Fragen eingeteilt werden könnten, dann eine entsprechende Reihenfolge festzulegen und mögliche Lösungswege zur Bearbeitung dieser Fragen zu entwickeln. Falls am Ende der Stunde noch Zeit bleibt, kann die Kategorisierung der Fragen im Unterrichtsgespräch erfolgen und an der Tafel

gesichert werden (vgl. M 3). Gemäß dem **zweiten möglichen Stundenausgang** würden sich die Schülerinnen und Schüler zu Hause weiter über eine mögliche Reihenfolge Gedanken machen, nach der es ihrer Ansicht nach sinnvoll wäre, die einzelnen Kategorien zu bearbeiten.

Wie in den Vorüberlegungen schon erwähnt, kann eine konkrete Gestaltung des gesamten Kursthemas an dieser Stelle nicht geliefert werden. Denn wenn man die Idee der Kompetenzorientierung ernst nimmt, dann richtete sich die Gestaltung der Einheit strikt nach den Strukturierungsvorschlägen der Lernenden. Sicher kann und sollte die Lehrkraft an einigen Stellen unterstützend zur Seite stehen und auf entscheidende Momente in der Todesanzeige hinweisen, womit erreicht wird, dass notwendige Aspekte ihre Berücksichtigung finden. Die entsprechenden Aspekte wurden in den didaktischen Überlegungen deutlich und sollten sich auf die folgenden inhaltlichen Blöcke vereinen: der historische Jesus, der kerygmatische Jesus, darunter Deutungen des Todes und Hoheitstitel, Nachfolge und Bekenntnis zu Jesus Christus und Glaube an Jesus Christus heute.

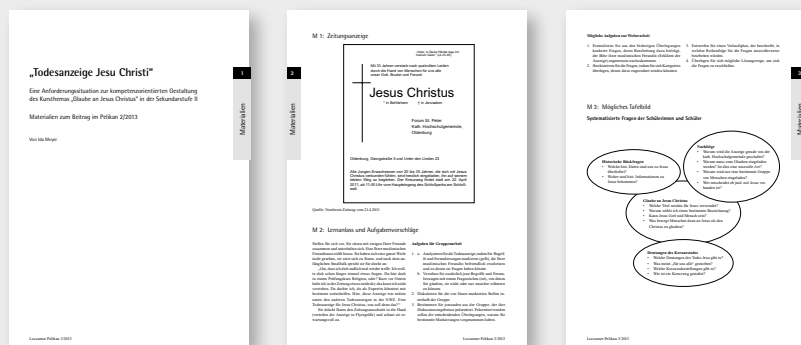
Ida Meyer ist Studienrätin am Gymnasium Ganderkesee (Landkreis Oldenburg).

Literatur

- Gnandt**, Georg: Jesus Christus, in: Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, S. 196-201.
- Michalke-Leicht**, Wolfgang: Didaktischer Perspektivwechsel, in: Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, S. 10-22.
- Orth**, Gottfried: Annäherung an Jesus Christus, in: Wermke, Michael / Rothgangel, Martin (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, S. 228-236.
- Spiralke**, Rabea: Todesanzeige für Jesus Christus soll an Leid der Gesellschaft erinnern, in: <http://www.nwzonline.de/Region/Artikel/2588418/Todesanzeige-fuer-Christus-soll-an-Leid-inder-Gesellschaft-erinnern.html> (letzter Abruf 17.05.2013).

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel finden Sie unter www.rpi-loccum.de/pelikan bei uns im Internet.



Service-Learning – Verantwortung lernen

Schöpfung bewahren und gestalten im Rahmen eines Service-Learning-Projekts

Von Inke Ratjen

„Wir haben doch Religionsunterricht! Warum sollen wir uns denn jetzt für unsere Umwelt engagieren? Können wir nicht in der Schule lernen?“

Diese und andere Fragen stellten sich die Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse, als ich ihnen eine Übersicht über die anstehende Unterrichtseinheit gab. Es war für sie eine ganz neue Erfahrung, dass der eigentliche Unterrichtsinhalt außerhalb der Schule erarbeitet werden sollte.

Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse sind vor Entwicklungsaufgaben gestellt, die häufig Verunsicherungen mit sich bringen. Die zentrale Aufgabe besteht für die Jugendlichen darin, ihre Identität zu finden. Sie fragen sich, wer sie sind und welche Rolle sie in der Gesellschaft haben. Zu der Suche nach der Identität gehören verschiedene Prozesse, z. B. die notwendige Loslösung vom Elternhaus, die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit und eines eigenen Wertesystem. Jugendliche beschäftigen sich auch mit der Frage nach dem Ursprung des Lebens. Gleichzeitig wollen sie eine Antwort darauf finden, ob ihr Leben durch Zufall entstanden und „in guten Händen ist“. Nicht zuletzt durch die Medien findet diesbezüglich eher eine Verunsicherung statt, denn dort werden Jugendliche vielfach mit der Zerstörung der Umwelt konfrontiert. Es wird deutlich, dass trotz zahlreicher Reformvorhaben gegen die Umweltverschmutzung an den meisten Orten der Welt die Vernichtung voranschreitet. Gleichzeitig wird offenkundig, dass das Problem der sozialen Ungerechtigkeit zunehmend größer wird und Menschenrechte oft nicht eingehalten werden. Jugendliche nehmen wahr: Wir Menschen gefährden damit unsere eigenen Lebensgrundlagen. Auch dadurch kann sich die dringende Frage nach Verantwortung für die Schöpfung entwickeln. Eine andere mögliche Reaktion kann aber auch sein, die fortlaufende Zerstörung

der Umwelt zu verdrängen, da die direkt erlebte Umwelt hier in Deutschland den Jugendlichen vielerorts suggeriert, dass sie diese Problematik nicht unmittelbar betrifft. Im direkten Umfeld scheint vieles „machbar, handhabbar und reparierbar“ (Lübking 1995, S. 50). Zusätzlich kann die aufkommende Bereitschaft, sich für die Umwelt einzusetzen, mit dem Gefühl der Ohnmacht einhergehen. Viele Jugendliche haben den Eindruck, allein sowieso nichts bewirken zu können. Diese Einstellung ist nachvollziehbar, weil es kein „Patentrezept“ zur Verbesserung der Situation der Umwelt gibt. Allerdings – und das ist entscheidend – kann sich jeder auch im kleinen Rahmen für einen nachhaltigen Umgang mit der Umwelt einsetzen. Die Erfahrung der Selbstwirksamkeit kann dazu führen, dass Jugendliche in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und in einer verantwortungsbewussten Haltung gefördert werden.

Im Rahmen des Religionsunterrichts kann Umwelt-erziehung als Beitrag zur Bewahrung und Gestaltung der Schöpfung geleistet werden. Bei der Förderung eines umweltgerechten Handelns ist ein ganzheitlicher Ansatz sinnvoll: Die Schülerinnen und Schüler sollten mit Kopf, Herz und Hand arbeiten. Die Jugendlichen können dabei erkennen, dass es nicht schwierig ist, Verantwortung für die Schöpfung bzw. für ihre Umwelt zu übernehmen. Auch durch das aktive Tun können sie Antworten auf ihre „Lebensfragen“ finden.

Der Schöpfungsauftrag an den Menschen: Leben in Verantwortung

„Schöpfung“ umfasst nicht nur den Schöpfungsakt Gottes, bildet also nicht nur den Anfang von allem, sondern auch als Bewegung zum Ziel: „Alles hat seinen Ursprung in Gott, das umfasst Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Jannsen 1996, S. 9). Schöpfung lässt sich folglich als

Prozess, als „Schöpfungsprozess“ verstehen und beinhaltet eine Entwicklung. Der von den Naturwissenschaften beschriebene Evolutionsprozess bildet die äußere, erforschbare Seite des inneren, durch Gott geschaffenen Ursprungs des Lebens. Wir Menschen sind dabei die Beauftragten Gottes „in der Fürsorge für die Schöpfung“ (Jannsen 1996, S. 9). Der Schöpfungsauftrag an den Menschen wird in der Schöpfungserzählung zweimal explizit formuliert. So heißt es in Genesis 1,28:

„Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch und füllet die Erde und machet sie euch untertan und herrschet über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über alles Getier, das auf Erden kriecht.“

Und in Genesis 2,15:

„Und Gott der Herr nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden, dass er ihn bebaute und bewahrte.“

Im Religionsunterricht gilt es einerseits, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, das christliche Deutungsmodell für Leben und Welt kennen zu lernen und über die Bedeutung des Schöpfungsauftrages nachzudenken.

Gleichzeitig implizieren der Auftrag selbst sowie die Bedeutung handlungsorientierter Methoden eine praxisnahe Behandlung gerade der Schöpfungsthematik.

Service Learning – eine Methode, um Verantwortungsübernahme zu erproben

In besonderer Weise bietet sich m. E. die Methode *Service-Learning-Projekt* an, denn ihr wesentliches Ziel lässt sich mit dem Schöpfungsauftrag in Verbindung bringen. Sliwka und Frank definieren „Service-Learning“ wie folgt:

Service-Learning bezeichnet [...] einen meist in Projektform organisierten Dienst in und für die Gemeinde¹, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule (oder auch Hochschule) verknüpft ist.“ (Sliwka; Frank, 2004, S. 12)

Im Rahmen eines Service-Learning-Projekts bedingen sich gesellschaftliches Engagement und fachliches Lernen wechselseitig: Das im Unterricht erlangte Wissen gewinnt durch einen außerschulischen Dienst an Relevanz und Verständnistiefe. Gleichzeitig wird das Engagement durch das erworbene Fachwissen untermauert. Den Schülerinnen und Schülern sollen im Rahmen eines Service-Learning-Projekts Wertehaltungen und soziale Fertigkeiten wie Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein und Höflichkeit vermittelt werden. Derartige Projekte können nicht nur in sozialen Einrichtungen, sondern auch in kulturellen oder ökologischen Bereichen stattfinden. Sie können sowohl in der Grundschule, als auch in der weiterführenden Schule durchgeführt werden.

¹ Hier ist die gesellschaftliche, nicht die kirchliche Gemeinde gemeint.

Beispiele für Service-Learning-Projekte²:

- „Lernmentoren für Kinder aus Zuwandererfamilien“, Klasse 8-13:

Ein solches Projekt ließe sich beispielsweise im Rahmen des Gesellschaftskunde- oder Deutschunterrichts durchführen. Die Schülerinnen und Schüler könnten im Rahmen des Projekts etwas über Flüchtlingsströme oder das Zusammenleben verschiedener Kulturen in unserer Gesellschaft lernen. Ihr Engagement könnte sich in wöchentlichen Besuchen bei Zuwanderfamilien und der Hausaufgabenhilfe zeigen.

- *Mitmach-Experimente* „Phänomene der Natur“, Klasse 7-13:

Mitmach-Experimente ließen sich vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern Chemie, Physik oder Biologie vorbereiten. Die Schülerinnen und Schüler könnten sich in einem dieser Fächer intensiv mit naturwissenschaftlichen Fragen auseinandersetzen und diese auf eine kindgerechte Weise im Rahmen von „Experimentier-Nachmittagen“ in Kindergärten erklären und durchführen.

Qualitätsstandards

Laut Seifert und Zentner, die maßgeblich in dem Netzwerk „Lernen durch Engagement“ mitarbeiten und gestalten, sollten die vier folgenden Qualitätsstandards eingehalten werden, damit die Schülerinnen und Schüler persönliche Erfolge verzeichnen können (vgl. Seifert und Zentner, 2010, S. 17-20):

Sinnvolle und nützliche Aufgaben

Die Schülerinnen und Schüler selbst die Möglichkeit haben, einer Tätigkeit gemäß ihren Interessen, Stärken und Schwächen nachzugehen. Nur wenn sich die Jugendlichen wirklich nützlich fühlen, sind sie motiviert und erleben Selbstwirksamkeit (der Glaube an die eigenen Fähigkeiten). Andernfalls besteht die Gefahr, dass sie dem Projekt durch verloren gehende Motivation und Langeweile negativ gegenüber stehen und sich dies gegebenenfalls auf ihr Engagement allgemein überträgt. Die Lernenden sollten mit Herausforderungen konfrontiert werden, die ihnen im Schulalltag nicht begegnen. So können sie lernen, mit diesen umzugehen.

Wechselspiel zwischen Unterrichtsinhalt und praktischer Anwendung

In Service-Learning-Projekten vermitteln Schülerinnen und Schüler anderen Menschen einen Lerninhalt. Sie lernen dadurch am besten: Laut der Lernpyramide nach

² Diese und weitere Beispiele sind unter „Schulen und Projekte“ auf der Homepage des Lernen-durch Engagement-Netzwerkes zu finden: www.service-learning.de

Norm Green liegt die durchschnittliche Merkfähigkeit durch das Unterrichten anderer bei 90 Prozent, durch einen Vortrag beispielsweise hingegen bei nur fünf Prozent.

Außerdem dient die Verbindung zum Fachunterricht dazu, Kinder zu erreichen, für die es nicht in Frage kommt, sich außerschulisch zu engagieren.

Regelmäßige Reflexion

Um Erfahrungen und Wissen miteinander zu verknüpfen, bedarf es einer Reflexion und Interpretation der Erlebnisse. Wird den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung ihrer Erlebnisse deutlich, können sie Schlüsse daraus ziehen. So wird beispielsweise die Vermittlung von Unterrichtsinhalten erleichtert, aber auch metakognitive Kompetenzen wie die Entwicklung von eigenen Problemlösestrategien können entwickelt werden. Zur Reflexion eignen sich verschiedene Methoden, beispielsweise Lerntagebücher, sich hineinversetzen in die Person, für die man sich engagiert, oder die Präsentation und Diskussion des Erlernten.

Außerschulische Lernorte

Lernen an anderen Orten als in der Schule bietet gute Voraussetzungen dafür, die Situation mit allen Sinnen aufzunehmen und mit eigenen Situationen zu verbinden. Das neue Lernfeld verschafft den Schülerinnen und Schülern oftmals die Erfahrung, bislang unbekannte Situationen bewältigen zu können. Außerdem werden Brücken zwischen Menschen gebaut, die ohne ein solches Projekt womöglich nicht geschlagen worden wären. Die „externen Experten“ in den Betrieben können eine große Bereicherung für die Schüler darstellen. Aber auch die Schule insgesamt kann von einer solchen Zusammenarbeit profitieren. So kann ein solches Projekt auch bei der Verankerung in der Gemeinde helfen.

Praktische Anregung: „Schöpfung bewahren und gestalten“

Im Folgenden gebe ich einen Überblick über ein von mir durchgeführtes „Service-Learning-Projekt“. Es gliedert sich in zwei Unterrichtsabschnitte:

- A. Grundlagen zum Thema Schöpfung;
- B. Das (eigentliche) Service-Learning-Projekt.

A. Grundlagen zum Thema Schöpfungsgeschichte

1. Der persönliche Zugang zur Beantwortung der Frage nach dem Ursprung (1 Stunde): Die Schülerinnen und Schüler finden ihren persönlichen Zugang zu der Schöpfungsthematik, indem sie in Form eines Tagebucheintrages die Frage nach dem Ursprung des Lebens beantworten.

2. Inhalte der ersten und zweiten Schöpfungserzählung (2 Stunden): Die Lernenden erwerben Kenntnisse zum Inhalt der ersten und zweiten Schöpfungserzählung, indem jeweils die Hälfte der Klasse in Gruppenarbeit die Aussagen der Schöpfungserzählung erarbeitet, diese symbolhaft darstellt (Zeichnung oder pantomimisch) und anschließend den anderen Mitschülern präsentiert
3. Vergleich der ersten und zweiten Schöpfungserzählung (1 Stunde): Die Jugendlichen erkennen wesentliche Unterschiede zwischen der priesterlichen (1. Mose 1,1-2,4a) und jahwistischen (1. Mose 2,4b-3,24) Schöpfungserzählung, indem sie diese in Partnerarbeit herausarbeiten und sich darüber im Plenum austauschen.
4. Die Urknall-Theorie im Dialog mit den zwei Schöpfungserzählungen (1 Stunde): Die Schülerinnen und Schüler beschreiben und begründen ihren Standpunkt, indem sie die Inhalte der Urknalltheorie herausarbeiten, verschiedene Meinungen von Wissenschaftlern und Christen kennen lernen und diese diskutieren.
5. Unser Umgang mit der Erde (1 Stunde): Die Schülerinnen und Schüler stellen heraus, dass sie generationsübergreifend handeln, indem sie sich in Anlehnung an die Rede des Häuptlings Seattle und einen passenden Comic in Form eines Schreibgespräches mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern darüber austauschen.
6. Der Schöpfungsauftrag der Bibel (1 Stunde): Die Schülerinnen und Schüler lernen Umsetzungsmöglichkeiten des Schöpfungsauftrages der Bibel kennen, indem sie basierend auf dem Schöpfungsauftrag eine Mindmap zu dieser Thematik anfertigen und diese reflektieren.

B. Das Service-Learning-Projekt

Das sechswöchige Projekt ist in drei Zeitabschnitte geteilt. Dabei werden die typischen Phasen eines Service-Learning-Projekts beachtet.

1. Projektidentifikation und -planung

a. Vorbereitung

Die Schülerinnen und Schüler erhalten rechtzeitig Informationen und einen Überblick über das mögliche Projekt und ein Prozess der Meinungsfindung wird angestoßen. (In diesem Fall plädiert die Klasse nach anfänglicher Skepsis schließlich einstimmig für die Durchführung und gab sich motiviert in die Projektplanung ein.)

b. Projektidentifikation und -planung

Die Jugendlichen sammeln Ideen für Möglichkeiten der Umsetzung des Schöpfungsauftrages in ihrer näheren Umgebung und stellen sich diese gegenseitig vor. Ich erweitere diese Sammlung durch Einrichtungen, zu denen ich vor der Unterrichtseinheit bezüglich des Service-Learning-Projekts Kontakt aufgenommen habe. Dann wählen die Schülerinnen und Schüler eine Einrichtung aus, in der sie sich engagieren möchten, und vereinbaren

das konkrete Aufgabenfeld und die Treffen mit den Bezugspersonen in den Einrichtungen.

Folgende Einrichtungen wurden z. B. gewählt:

- Betreuung von Bewohnern eines Altenheims (keine Pflege)
- Bau eines Insektenhotels
- Mitgestaltung im Integrationskindergarten
- Unterstützung eines Försters
- Bau und Anbringung von Vogelhäusern

2. Projektdurchführung (4 Wochen)

Die Jugendlichen engagieren sich mindestens zwölf Stunden lang in der jeweiligen Einrichtung. Der Religionsunterricht (zwei Randstunden) fällt in dieser Zeit weitestgehend aus. Zwei Unterrichtsstunden werden für Organisatorisches genutzt, eine für die Erweiterung der Thematik (Umgang mit der Schöpfung) und eine für eine Zwischenreflexion (Perspektivwechsel: „Schreibe aus der Perspektive der Person, der du hilfst, einen Brief.“). Die Schülerinnen und Schüler fertigen während der Projektdurchführung ein Lerntagebuch an.

3. Projektabschluss (1 Doppelstunde)

Die Schülerinnen und Schüler nennen zu Beginn der Doppelstunde noch einmal kurz ihr Aufgabenfeld und geben einen Gesamteindruck wieder. Danach reflektieren sie abschließend über ihren Lernzuwachs, die Methode und die jeweilige Aufgabe während des Engagements (weitere Frage z. B.: „Könntest du dir vorstellen, diese Aufgabe weiter auszuführen?“). Dann bereiten die Schülerinnen und Schüler mit ihren Materialien und Bildern eine Dauerausstellung in der Schule vor. Zum Schluss werden die Lerntagebücher zur Durchsicht abgegeben.

In den am Ende ausgeteilten Fragebögen wurde deutlich, dass etliche Jugendliche, die dem Projekt eher kritisch gegenüber gestanden hatten, vor allem offenbar aus Unsicherheit dem Unbekannten gegenüber verhalten reagiert hatten. Umso erfreulicher, dass zurück gemeldet wurde: „Ich hab was für mein Leben gelernt!“

Literatur

- Brinkmann**, Rüdiger: Vom Schöpfungsglauben zum Umwelthandeln – Umwelterziehung im Religionsunterricht, Frankfurt a. M. 1996.
- Deutsche Bibelgesellschaft**: Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers, Stuttgart 1985.
- Erikson**, Erik H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a. M. 1971.
- Frisch**, Hermann-Josef: Schöpfung, Düsseldorf 2007.
- Gensicke**, Thomas: Jugend und Religion, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a. M. 2006, S. 203-240.

Mein Lerntagebuch

Vor dem Engagement:

1. **Welche Ideen hast du, um Schöpfung zu bewahren und zu gestalten?**
Ich könnte den einsamen Senioren vorlesen und mit ihnen spielen oder spazieren gehen.
2. **Stelle die Einrichtung vor, in der du dich engagierst (siehe Arbeitsblatt)!**
3. **Warum hast du dich für diese Einrichtung entschieden?**
Ich habe mich für das Seniorenzentrum Nordholzer Tannen entschieden, weil ich Senioren mag und sie wieder glücklich machen will.
4. **Welche Erwartungen hast du an die Zeit, in der du dich in der Einrichtung engagierst?**
Ich möchte viel lernen und den Senioren die Lebensfreude wiedergeben.

Während deines Engagements:

1. **Beschreibe deine Aufgabe in der Einrichtung, in der du dich engagierst!**
Ich darf mit den Senioren spielen, spazieren gehen und ihnen vorlesen. Ich darf sie füttern und mich mit ihnen unterhalten.
2. **Inwiefern trägt die Einrichtung dazu bei, Schöpfung zu bewahren und zu gestalten?**
Die Pfleger waschen die Senioren und ziehen sie an. Somit erleichtern sie ihnen das Leben. Die Beschäftigungstherapeutin beschäftigt sie und macht sie somit glücklich.
[...]

17.9.: Heute habe ich noch ein letztes Mal zwei Bettlägerigen aus meinem Buch vorgelesen. Während sie gepflegt wurden, musste ich das Zimmer verlassen ...Danach habe ich das Seniorenzentrum fotografiert [...]

Nach deinem Engagement:

1. **Mit welchen Gefühlen hast du deine Tätigkeit ausgeführt?**
Im Großen und Ganzen war ich sehr fröhlich und gut gelaunt. Besonders während der Spiel und Gespräche. Doch es gab auch Punkte, wie am 10.9., wo ich an meine Grenzen kam!
2. **Gab es Schwierigkeiten während deines Engagements? Worin bestanden sie? Wie hast du sie gelöst?**
Eigentlich gab es keine Schwierigkeiten. Nur, dass mich am 17.9. eine blinde Dame ansprach, ich solle den Fernseher lauter machen! Nur, wir waren in der Küche!!! Ich wusste nicht, was ich machen sollte und ließ sie auf den Rat des Küchenchefs stehen. Danach plagte mich das schlechte Gewissen!!! [...] Ich sagte zu allem Ja und Amen und ging!
3. **Du hast viele Eindrücke gewonnen während deines Engagements! Was hat dich besonders bewegt? Welche Einsichten hast du daraus gewonnen?**
Während meines Engagements habe ich festgestellt, dass viele Senioren sehr auf Hilfe angewiesen sind. Sie freuen sich schon über die kleinsten Dinge im Leben und sind froh, wenn sie nicht alleine sind. Am meisten bewegt hat mich der Satz [...]: „Sie sind ein Engel, dass Sie mir beim essen helfen und sich mit mir unterhalten!“ Dieser Satz hat mich so berührt...Denn er zeigt die Dankbarkeit dieser hilflosen Seniorin!!! Und genau, weil sich die Senioren über jede noch so kleinste Hilfe freuen, werde ich mein Praktikum dort als Altenpflegerin machen!!!

Beispiel für ein Lerntagebuch

- Henn**, K. Peter: Lernen am anderen Ort. In: Baumann, Ulrike (Hrsg.): Religionsmethodik. Handbuch für Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, S. 180-192.
- Janssen**, Heiko: Exegetische Vorbemerkungen: „Was meint die Bibel, wenn sie von „Schöpfung“ redet?, in: Macht, Siegfried (Hrsg.), Schöpfung, Rehbürg-Loccum 1996, S. 35-43.
- Lübking**, Hans-Martin: Kursbuch Konfirmation. Ein Praxisbuch für Unterrichtende in der Konfirmandenarbeit, Düsseldorf 1995.
- Niedersächsisches Kultusministerium** (Hrsg.): Richtlinien für die Realschule. Evangelischer Religionsunterricht, Hannover 1994
- Oerter**, Rolf; Dreher, Eva: Jugendlalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim 1998, S. 310-395.
- Seifert**, A. & Zentner, S. Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement, Weinheim 2010.
- Slivka**, Anne; Frank, Susanne: Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde, Weinheim / Basel 2004.
- Track**, Joachim; Link, Christian (Hrsg.): Verstehen – Bewahren – Gestalten. Christliche Orientierung in der Krise der Neuzeit, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Weizsäcker**, Carl Friedrich von: Die Zeit drängt. Eine Wertesammlung der Christen für Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung, München 1986.

Inke Ratjen ist Gemeinschaftsschullehrerin für Mathematik und Evangelische Religion in Krempe, Schleswig-Holstein.

Aus der Vergangenheit Gegenwart und Zukunft gestalten

Drei gute Gründe für die Erstellung einer Arbeitshilfe
zum jüdischen Friedhof

Von Susanne Bürig-Heinze

Der jüdische Friedhof in Burgdorf

Der jüdische Friedhof in Burgdorf liegt zwar am Rande der Innenstadt, er ist aber so versteckt, dass kaum jemand auf ihn aufmerksam wird. Fragt man in einer Klasse, wer ihn kennt, melden sich oft nur zwei oder drei Schülerinnen und Schüler. So gibt es immer ein Staunen und neugieriges Fragen, wenn ich diesen besonderen Ort im Unterricht aufsuche.

Obwohl jüdische Friedhöfe in erster Linie Orte des Erinnerns der jüdischen Gemeinden sind, bieten sie viele Anregungen für den Unterricht: Die Grabsteine beinhalten Hinweise und Symbole, die über jüdische Traditionen Auskunft geben und Anlass sind, nach dem jüdischen Leben in der eigenen Stadt und dem Verhältnis zu den christlichen Gemeinden zu fragen. Zudem lassen sich anhand der Entstehungsgeschichte unterschiedliche Phasen der jüdischen Gemeinde vor Ort rekonstruieren und auf die gesamtdeutsche Entwicklung beziehen. Daraus ergeben sich auch für den Religionsunterricht vielfältige Anknüpfungspunkte für die thematischen Bereiche „Judentum“, „Tod und Sterben“, „Kirchengeschichte“ oder sogar den Dialog zwischen Juden und Christen.

Die Erkundung eines Friedhofes bietet zudem vielfältige methodische Möglichkeiten im Sinne des forschenden Lernens. Denn um die Anlage des Geländes, die Inschriften und den gesamten religiösen, historischen und lokalen Kontext zu verstehen, ist eine intensive Beschäftigung mit dem zunächst Fremden nötig. Diese zieht die Aufarbeitung historischer Quellen, ggf. eine Archivrecherche, Experten- und Zeitzeugenbefragungen nach sich. Diese Vielfalt der Zugänge macht es sinnvoll, Schülerinnen und Schüler in die planenden Überlegungen zu Lernwegen und -zielen einzubeziehen. Insgesamt also liegen damit gute Voraussetzungen für eine Projektarbeit vor. Möchte man dabei produktorientiert arbeiten, können die Ergebnisse ganz unterschiedlich sein. Naheliegend ist die Konzeption einer Ausstellung für die Schul- oder auch

Stadtöffentlichkeit, ggf. ergänzt durch Führungen oder sogar kleine Fachvorträge. Unabhängig von der Art des Produktes befähigt die Präsentation der Arbeitsergebnisse aber in jedem Fall zum Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Selbstorganisation, der Teamarbeit und der Metakommunikation.

Schülerinnen und Schüler werden zu Initiatoren von Lernprozessen

Mit einer zehnten Klasse habe ich mich im Anschluss an zwei Unterrichtssequenzen zu den Themen „Kirche im Nationalsozialismus“ und „Tod und Sterben“ für ein besonderes Projekt entschieden. An vielen Orten ist die Stadtgeschichte gründlich aufbereitet. Auch liegen Informationen über den jüdischen Friedhof und oftmals sogar über die jüdischen Familien vor. In der Regel sind sie aber nicht so zusammen gestellt, dass sie problemlos zugänglich wären und im Unterricht Verwendung finden könnten. Vielmehr wird der Lehrerin bzw. dem Lehrer eine umfangreiche Vorarbeit abverlangt.¹ Vor dieser Situation stand ich auch mit den Jugendlichen einer zehnten Klasse, als wir uns mit dem jüdischen Friedhof in Burgdorf näher beschäftigen wollten. Daraus entstand die Idee, die eigenen Arbeitsergebnisse so zusammenzustellen, dass nachfolgenden Gruppen der Zugang erleichtert werden sollte. Arbeitsblätter mit Materialien und erschließenden Aufgaben sollten entstehen, später kam sogar noch die Anregung dazu, die entsprechenden Lehrerkommentare auszuarbeiten.

Über die schon genannten Chancen einer Projektarbeit hinaus, lassen sich mit diesem Vorgehen noch weiterreichende Ziele verfolgen. Denn die Schülerinnen und

¹ Folgende Werke bieten hilfreiche Informationen zu jüdischen Friedhöfen: Raupach, 2012; Marx, 1995; Obenaus, 2005

Schüler werden hier zu Initiatoren von Lernprozessen und müssen in intensiverer Weise als sonst ihre eigenen Wege der Erkenntnisgewinnung reflektieren. Durch die Auswahl und Aufbereitung des Materials, die Erstellung von Aufgaben und die Verknüpfung der einzelnen Arbeitsschritte zu einer Unterrichtssequenz übernehmen sie Tätigkeiten, die sonst von der Lehrkraft durchgeführt werden. Zudem müssen sie die Perspektive der mit den erstellten Materialien Arbeitenden einnehmen sowie mögliche Ergebnisse aber auch Schwierigkeiten antizipieren. Dadurch werden positive und negative eigene Lernerfahrungen stärker ins Bewusstsein gehoben und der Jugendliche gewinnt tiefere Einblicke in eigene Bildungsprozesse. An diesen Reflexionsprozessen teilzuhaben, ist aber auch von höchstem Interesse für die Lehrkraft. Denn der Einblick in die individuellen Lernwege ist eine Perspektive einer beidseitigen Feedback-Kultur zwischen Lehrenden und Lernenden, die im Sinne eines nachhaltigen Kompetenzaufbaus zunehmend in den Blick genommen wird.²

Zur konkreten Durchführung

Die Arbeit mit dem jüdischen Friedhof beginnt immer auf dem Gelände selbst. Nach einer kurzen Einführung erkunden die Schülerinnen und Schüler den Friedhof mit dem sehr offenen Arbeitsauftrag, sich zunächst alles gründlich anzuschauen und sich im Rahmen einer anschließenden Führung, die sie sich gegenseitig geben, auf Entdeckungen und Fragen hinzuweisen. Das Ende dieser ersten Begehung ist der richtige Zeitpunkt, gemeinsam das weitere Vorgehen zu planen. Die Fremdheit des Ortes verbunden mit der Nähe zum eigenen Wohnumfeld motiviert und aktiviert für eine interessierte und ernsthafte Erarbeitung.³

In der folgenden Doppelstunde werden dann gemeinsam die zu bearbeitenden Themen entwickelt, Gruppen eingeteilt, Arbeitswege diskutiert und ein Terminplan erstellt. Mit welchen Aspekten sich die Jugendlichen in Burgdorf beschäftigen wollten, gibt das Inhaltsverzeichnis der Arbeitshilfe wieder:

1. Der jüdische Friedhof in Burgdorf: Einführung
2. Begehung des jüdischen Friedhofs
3. Geschichte des jüdischen Friedhofs in Burgdorf
4. Jüdische Grabsteine
5. Allgemeine Informationen über jüdische Friedhöfe
6. Christliche und jüdische Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod
7. Vergleich jüdischer und christlicher Bestattungsriten
8. Die Geschichte der Juden in Burgdorf
9. Das Leben der jüdischen Bürger in Burgdorf zur Zeit des Nationalsozialismus: Die Synagoge, das Leben in der Stadt, Schule und Ausbildung

² Hier sind die Ergebnisse der Hattie-Studie, 2013, interessant.

³ Weitere Hinweise bei Adam, 2006, S. 357-382.

Der sich anschließende Unterricht wechselt zwischen Freiarbeitsphasen sowie gemeinsamen Unterrichtsstunden und verbindet so ein hohes Maß an Selbststeuerung mit strukturierenden Elementen.⁴ Es empfiehlt sich v.a. – auch mit Unterstützung eines Referenten – die Geschichte des Friedhofs und des jüdischen Lebens gemeinsam zu erarbeiten, da diese die Grundlagen für alle Themen bilden. Aber auch die Gruppenergebnisse sollten wiederholt im Plenum diskutiert werden. Dies ermöglicht eine zunehmend scharfe Wahrnehmung der Lernprozesse sowie eine Gesamtkonzeption der erstellten Unterrichtsmaterialien.

Das Ergebnis meiner Schülergruppe konnte sich sehen lassen: Mit viel Kreativität, angeeignetem Sachverstand, aber auch mit guten Entscheidungen für konstruktive Lernwege haben die Jugendlichen in fünf Doppelstunden eine Arbeitshilfe mit vielen Unterrichtsbausteinen zusammengestellt (zur Konkretion vgl. **M 1 bis 3**). Diese hat hohes Interesse bei den Fachkollegen gefunden und ist im Rahmen der Schulöffentlichkeit zudem von der Schulleitung gewürdigt worden.⁵

Lernaufgaben – Prüfaufgaben

Soweit zur Beschreibung des Projektes. Es stand im Rahmen dieser Unterrichtsequenz aber auch eine schriftliche Lernkontrolle an. Dabei stellt sich angesichts der so unterschiedlichen Lernwege, die beschritten worden sind, die Frage, wie diese mit angemessener Vergleichbarkeit vorgenommen werden kann. Beziehen wir eine Leistungsüberprüfung aber nicht nur auf konkrete Inhalte, sondern auch auf erworbene Kompetenzen, eröffnen sich Möglichkeiten. Zunächst verfügten die Jugendlichen über einen gemeinsamen Wissensfundus zur Geschichte des jüdischen Lebens in Burgdorf, also auch über die Entwicklung zur Zeit des Nationalsozialismus. Zudem hatten sie sich alle mit einem Aspekt der Erkundung eines jüdischen Friedhofes, aber auch mit der Bedeutung der Erinnerungsarbeit auseinandergesetzt. Deshalb war die folgende Aufgabe zwar auf unterschiedlichen Wegen, aber mit vergleichbarer Durchdringungstiefe für alle zu bewältigen: Den Schülerinnen und Schülern wurden Materialien zu den sog. Stolpersteinen gegeben, einem Gedenkprojekt, das in Burgdorf umgesetzt wird. Sie sollten zunächst das Anliegen des Projektes erarbeiten (AFB I) und sich anschließend in die Situation der Entscheidungsfindung für dieses Projekt in Burgdorf hineinversetzen und aus der Perspektive eines Jugendlichen eine Stellungnahme dazu entwickeln. Dabei sollten sie ihr Wissen über die Geschichte der jüdischen Familien in Burgdorf in ihre

⁴ Zu dem Verhältnis zwischen aktivierenden Aufgaben und der Strukturierung durch den Lehrer: Hunze, 2012, S. 115ff.

⁵ Wegen der einzuholenden Rechte ist es nötig, sich im Vorfeld über den Grad der Öffentlichkeit, die die Arbeitshilfe bekommen soll, klar zu sein. Lokalhistorische Quellen werden oft umsonst zur Verfügung gestellt. Anders stellt sich die Situation mit Inhalten aus dem Internet dar.

Argumentation einbringen (AFB II und III). Auch wenn die Ergebnisse sehr unterschiedlich ausfielen, bereitete eine transparente Bewertung keine Schwierigkeiten und ermöglichten die Ergebnisse auch für mich eine aussagekräftige Diagnose über die Effektivität des Unterrichts.

Zur Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit befähigen

Abschließend möchte ich die Frage noch einmal aufgreifen, warum sich dieser Lernweg besonders bei der Erkundung eines jüdischen Friedhofs lohnt. Natürlich gibt es den pragmatischen Grund – eine solche Arbeitshilfe gab es noch nicht. Zweitens spricht aus methodischer Perspektive vieles für ein solches Vorhaben. Für mich gibt es aber noch einen dritten Grund, der sich stärker auf die Inhalte und auf die Ziele von Bildung generell bezieht. Jede Beschäftigung mit dem jüdischen Friedhof steht in Bezug zur Gedenkarbeit, da die auftretenden Fragestellungen immer mit dem Leben der Juden in Deutschland und ihrem Schicksal zur Zeit des Nationalsozialismus verwoben sind. Zum Wesen dieser Arbeit gehört, dass nicht nur Informationen vermittelt werden, sondern die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen, ihre eigene Haltung zu reflektieren und auszuschärfen. Eigene Wertvorstellungen und die der Gesellschaft müssen transparent gemacht und hinterfragt werden. Denn es gilt nicht nur, die Vergangenheit angemessen zu beurteilen, sondern auch wahrnehmungs-, entscheidungs- oder sogar handlungsfähig für die Gegenwart und Zukunft zu werden. In diesem Zusammenhang ist jeder Unterricht, der die Selbstständigkeit der Jugendlichen stärkt, der Mitgestaltung, individuelles Lernen, Reflexion der eigenen Erkenntniswege, Perspektivübernahme oder Antizipation von Konsequenzen getroffener Entscheidungen ermöglicht, zumindest ein kleiner Schritt in die im Rahmen der Erinnerungsarbeit formulierten Ziele.

Inwiefern dies auch bei unserem Projekt stattgefunden hat, wird am besten durch eine Rede einer Schülerin deutlich, die sie ein halbes Jahr später im Rahmen einer öffentlichen Gedenkveranstaltung am 9. November gehalten hat. Nach der Vorstellung unseres Projektes hat sie abschließend die Bedeutung dieser Arbeit reflektiert:

„ ... Doch eigentlich bleibt für Sie jetzt ja noch die Frage, was uns dieses Projekt bedeutet hat. Natürlich haben wir viel über die Zeit des Nationalsozialismus dazu gelernt, aber wie hat es uns in unserem Denken und unserer Einstellung vorangebracht?

Viele denken ja schließlich, dass diese Zeit aus der Perspektive der Jugendlichen sehr weit weg liegt. Und das ist ja auch so. Allerdings möchte ich drei Punkte nennen, die uns sehr beschäftigt haben. Die Beschäftigung mit den Ereignissen in unserem Ort hat zunächst ein gewisses Sachinteresse bei uns hervorgerufen. Wir sind tief in die Geschichte der

Gebäude und Plätze eingetaucht. So kennen wir zum Beispiel das Geschäft auf der Ecke Marktstraße/Poststraße als Haushaltswarenladen Sannemann. Dass nebenan einst ein jüdisches Geschäft war, das in den dreißiger Jahren von den Nationalsozialisten aus der Kneipe gegenüber angegriffen wurde, wussten wir nicht. Auch Kunden wurden, nur weil sie in diesem Geschäft einkauften, angepöbelt. Durch solche Beispiele haben wir einen ganz anderen Blick für unsere Stadt entwickelt.

Auch war das Projekt für einige von uns eine Anregung dazu, mit ihren Großeltern über ihre Vergangenheit zu sprechen und zu erfahren, wie sie diese Zeit erlebt haben. Was war in ihrer Heimat passiert? Welche Erinnerungen verbinden sie mit ihr? Haben sie etwas von der Ausgrenzung und Verfolgung der Juden mitbekommen? Wie stehen sie heute zu dieser Zeit?

Außerdem denke ich, dass viele nun auch sehen, dass es heute wichtig ist, Interesse an dem Leben und Denken der Menschen aus anderen Ländern und Kulturen zu haben. Und das sollten wir am besten auch öffentlich zeigen. Denn diese Haltung ist heute wie früher von sehr großer Bedeutung. Und wenn man jetzt sieht, wie schwierig die Verständigung damals war und welche verheerenden Folgen das hatte, wird uns bewusst, wie ernst wir dieses Thema nehmen müssen. Denn schließlich wohnen viele Menschen aus verschiedenen Religionen und Kulturen in Burgdorf zusammen, die das gleiche Recht wie alle haben, hier zu sein, akzeptiert und auch integriert zu werden.

Ich hoffe außerdem, dass durch dieses Projekt viele auch neugierig auf neue Kulturen geworden sind.“

Susanne Bürig-Heinze unterrichtet Evangelische Religion und Biologie am Gymnasium Burgdorf und ist Fachberaterin für das Fach Evangelische Religion.

Literatur

- Adam**, Gottfried: Lernen an außerschulischen Lernorten, in: Wermke, M. u.a. (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, S. 357-382.
- Hattie**, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013.
- Hunze**, Guido: Haben wir das wirklich immer schon gemacht? Aufgabenformate als Schlüssel zum kompetenzorientierten Unterricht, in: Sajak, C. P. (Hg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012, S. 115ff.
- Raupach**, Wolfgang u.a.: Bet Ha-Chajim. Arbeitshilfe jüdische Friedhöfe, hg. von Aktion Sühnezeichen e.V., Berlin 2012.
- Marx**, Albert: Geschichte der Juden in Niedersachsen, Hannover 1995.
- Obenaus**, H. (Hg.): Historisches Handbuch der jüdischen Gemeinden in Niedersachsen und Bremen, Göttingen 2005.

M 1: Der jüdische Friedhof in Burgdorf



Aufgaben

1. Beschreibt das Bild. Sammelt im Plenum Stichpunkte und fügt sie zu einer Mindmap zusammen.
2. Das Bild zeigt den jüdischen Friedhof. Stellt euch nun vor, ihr habt Gäste, die etwas über die jüdische Geschichte in Burgdorf erfahren möchten. Ergänzt jetzt Fragen in der Mindmap, damit ihr diese nach der Unterrichtssequenz klären könnt.
3. Nach der Unterrichtssequenz: Ergänzt die Mindmap mit Informationen, die ihr während der Erarbeitung bekommen habt.

Lehrermaterial

Wann ist der Friedhof entstanden?

Muss bei einem Besuch etwas beachtet werden?

Gibt es ein System, nach dem die Gräber angeordnet sind?

Jüdischer Friedhof

Wie viele Grabsteine gibt es dort?

Wer darf auf dem Friedhof beerdigt werden?
Welche Vorstellungen, Rituale, Traditionen gibt es?

Was wissen wir über die jüdischen Familien in Burgdorf? Wie erging es ihnen zur Zeit des Nationalsozialismus?

M 2: Arbeitsblatt zu den jüdische Grabsteinen

Inschriften

Die Inschriften jüdischer Grabsteine sind in hebräischer Schrift geschrieben. Seit dem 19. Jahrhundert kamen auch deutsche Inschriften hinzu. Zuerst traten diese nur auf der Rückseite auf, später auch auf der Vorderseite.

Die hebräischen Inschriften entsprechen einem gewissen Schema:

Oftmals ist ein Symbol am oberen Ende des Grabsteins zu finden.

Die Kopfzeile beinhaltet zwei Zeichen, פ"נ (hier liegt begraben) oder פ"ח (hier ruht).

Es folgt eine Eulogie (Segensspruch, Lobrede), die soziales und religiöses Wirken des Verstorbenen lobt.

Darunter sind der Name sowie der Name des Vaters des Begrabenen verzeichnet. Liegt dort eine Frau begraben, ist der Name ihres Ehemanns hinzugefügt.

Danach lässt sich der Sterbetag und eventuell das Beerdigungsdatum finden. Die Geburtsdaten fehlt auf vielen Grabsteinen aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Die Zahlen, die den Buchstaben entsprechen, lassen sich an Punkten und Strichen, die zur Hervorhebung hinzugefügt werden, erkennen.

Abschließend sind fünf Buchstaben als Segensformel notiert, die für „Ihre/Seine Seele sei eingebunden in das Bündel des Lebens“ stehen.

Symbole

- *Zwei segnende Hände*: Herkunft des Bestatteten von Priestern des Tempels
- *Kanne (auch mit Teller)*: rituelle Reinheit
- *Zwei Leuchter*: Schabbatkerzen, werden von der Hausfrau zu Beginn des Schabbat angezündet
- *Hexagramm*: Davidstern, Symbol der Juden
- *Menora*: Siebenarmiger Leuchter des Tempels
- *Schofar-Horn*: wird zum Neujahrsfest geblasen, Bestatteter hatte dieses Amt inne
- *Messer*: Bestatteter war „Mohel“, nahm die rituelle Beschneidung vor
- *Krone*: guter Ruf des Verstorbenen
- *Weinstock/Weinrebe*: Sinnbild für ein gesegnetes Wirken
- *Aufgeschlagenes Buch*: Buch der Preisungen, Verstorbener war weiser und belesener Mann
- *Geknickte Rose*: Grabstätte eines Kindes.

Der jüdische Kalender

Der jüdische Kalender zählt die Zeit seit der Erschaffung der Welt. Errechnet wurde diese aus den in der Bibel genannten Geschlechterfolgen. Obwohl diese Zählweise nicht mehr den heutigen Kenntnissen entspricht, halten viele gläubige Juden daran fest, da so an Gott als den Schöpfer der Zeit erinnert wird.

Eine ungefähre Umrechnung vom hebräischen Jahr zum christlichen Jahr kann erfolgen, indem man die Zahl 1240 zur hebräischen Zahl ohne Tausender addiert: z. B. 5756 + 1240 = 1996.

Der jüdische Kalender richtet sich sowohl nach dem Mond- als auch nach dem Sonnenjahr. Das Mondjahr hat 29,5 Tage pro Monat, jüdische Monate haben demnach abwechselnd 29 und 30 Tage. Da das Mondjahr um elf Tage kürzer ist als das Sonnenjahr, muss eine Korrektur des Kalenders erfolgen: In 19 Jahren gibt es sieben Schaltmonate. Diese Jahre haben 13 statt zwölf Monate. Viele jüdische Feste sind deutlich an eine Jahreszeit gebunden. Ohne eine Korrektur würden sich die Feste verschieben und somit oftmals in unpassenden Jahreszeiten stattfinden.

Grabstein auf dem jüdischen Friedhof in Burgdorf



Hier liegt begraben
ein aufrechter und zuverlässiger Mann,
der das Wort Gottes
und seine Gebote hochhielt.
Rabbi Eliakum,
Sohn des Nafthali
aus dem Hause Levi.
Er ging in die Ewigkeit ein
am Montag, dem 5. Tammus
und wurde begraben am Mittwoch,
dem 7. Tammus 5606.
Seine Seele sei eingebunden
in das Bündel
des Lebens.

Aufgaben

1. Ordne den Passagen der Übersetzung einzelne Abschnitte des Grabsteines zu. Nutze auch die allgemeinen Informationen zu den Grabsteinen.
2. Rechne das Sterbejahr in die christliche Jahreszahl um.
3. Arbeite die Unterschiede zwischen christlichen und jüdischen Grabsteinen heraus. Gehe dabei besonders auf ihre Funktion ein.

Quellen: Raupach-Rudnick, W.: Kirche und Judentum: Jüdische Friedhöfe, Arbeitshilfe 3, 2. Erweiterte Auflage, AfG Hannover (gekürzt und verändert). Inschrift: Der jüdische Friedhof in Burgdorf, Arbeitshilfe des Gymnasiums Burgdorf 1981/2013.

M 3: Zum Leben der jüdischen Bürger in Burgdorf zur Zeit des Nationalsozialismus

Die Synagoge

„Als am 1. April 1933 Burgdorfer SA-Männer die Schau- fensterscheiben der jüdischen Geschäfte mit Parolen und Hakenkreuzen beschmierten und sich vor den Häusern mit Schildern wie „Kauft nicht bei Juden“ und „Die Juden sind unser Unglück“ postierten, wurde vor der Synagoge nicht Halt gemacht. Auch sie wurde mit Hakenkreuzen und Parolen geschändet.

Am 9. November 1938 hat Josef Goebbels einen Volks- zorn auslösen wollen, der sich gegen Synagogen, jüdische Geschäfte und Häuser und gegen jüdische Menschen richten sollte. Es waren aber meistens nur organisierte SA-Horden, die sich gewalttätig und brandschatzend ausgetobt haben. Das Volk stand stumm und zum Teil entsetzt daneben und sah zu oder weg. Auch in Burgdorf sollte die Synagoge in Brand gesetzt werden. Doch dazu kam es nicht. Es wurden zwar Scheiben eingeschlagen und das Inventar demoliert. Aber es wurde kein Feuer ge- legt. Heinz Neumann, Burgdorfs Heimatforscher, schreibt dazu: ‚Der damalige Burgdorfer Feuerwehrkommandeur

Adolf Michelsen verhindert die Brandstiftung. Er setzt sich gegenüber den Nazis mit dem Hinweis durch, dass die Feuerwehr nicht in der Lage sei, die angrenzenden alten Fachwerkhäuser in der Post- und Luisenstraße vor dem Übergreifen der Flammen zu schützen.‘ ...

Das Haus wurde 1939 umgebaut, in den Gottesdienstraum wurde eine Decke eingezogen, damit im Obergeschoß weitere Zimmer entstehen konnten. Ab 1941 wurde das Haus ein Domizil der Hitler-Jugend. Vielleicht ist die Geschäftsstelle der Hitler-Jugend lediglich aus Raumgründen in die Synagoge verlegt worden. Vielleicht handelte es sich aber dabei auch um eine bewusste Demütigung des knappen Dutzend jüdischer Menschen, das noch in Burgdorf lebte. Der Einzug der Hitler-Jugend war in jedem Fall ein demonstratives Signal, dass nun ein ganz anderer Geist in diesem Haus herrschen sollte.“

Auszug aus der Rede von Pastor i.R. Rudolf Bembeneck zur Einweihungsfeier der Kulturwerkstatt am 21. August 2008

Aufgaben

1. Ergänze auf dem Zeitstrahl die hier erwähnten Ereignisse. (Hinweis: Die Anfertigung eines Zeitstrahles ist eine fortlaufende Aufgabe, die die Jugendlichen sich über alle Materialien hinweg zur Differenzierung des Gefühls, dass diese Ereignisse alle ganz lange her seien, überlegt hatten.)
2. Bewerte das Verhalten des Feuerwehrkommandanten Adolf Michelsen.
3. Inwiefern geben das Verhalten des Feuerwehrmanns sowie der Einzug der Hitler-Jugend in die Synagoge Einblicke in die Stimmung in Burgdorf zur Zeit des Nationalsozialismus?

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Engagierte Kolleginnen bereiten für Sie die Ausstellung zum Thema **Inklusion** vor



Termine für „**Werkstatt Religionsunterricht**“:
Inklusion: 25. - 26. Oktober 2013

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
www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

Das neue Kerncurriculum Ev. Religion an der Oberschule

Von Dietmar Peter

Am 01.08.2013 tritt das neue Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religion an niedersächsischen Oberschulen (KC) in Kraft. Damit entsteht für die Fachkonferenzen die Aufgabe, neue schuleigene Lehrpläne zu entwickeln bzw. die bisherigen Lehrpläne zu überarbeiten. Vorab ist anzumerken, dass das neue KC für den jahrgangsbezogenen und schulzweigübergreifenden Unterricht an der Oberschule anzuwenden ist. Es gilt nicht im fachleistungsdifferenzierten und schulzweigbezogenen Unterricht. Hier gelten die Kerncurricula der Schulformen, die den jeweiligen Schulzweigen entsprechen.¹

Wie in den bisher vorliegenden Kerncurricula werden im neuen KC die erwarteten Kompetenzen der Lernenden klar, eindeutig und verbindlich benannt. Sie teilen sich in prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen. Die prozessbezogenen Kompetenzen sind fünf Kompetenzbereichen (Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz, Gestaltungskompetenz) zugeordnet. Sie bedürfen vom Jahrgang 5 bis 10 eines kumulativen Aufbaus, so dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I über die genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen gliedern sich in sechs Kompetenzbereiche (nach dem Menschen fragen, nach Gott fragen, nach Jesus Christus fragen, nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen, nach Glaube und Kirche fragen, nach Religionen fragen). Sie sind nach Doppeljahrgängen (5/6, 7/8 und 9/10) geordnet und beschreiben eher Wissensbereiche, mit denen die prozessbezogenen Kompetenzen anzustreben sind.

Grundlage zur Erarbeitung des neuen KC waren der Erlass „Die Arbeit in der Oberschule“² und die Kerncurricula für die Hauptschule, für die Realschule und für das Gymnasium. Daneben wurden vom Niedersächsischen

Kultusministeriums bestimmte Textabschnitte für alle Kerncurricula der Oberschule vorab verbindlich festgelegt und damit die im Grundsatzlerlass beschriebenen Aufgaben und Ziele der Schulform Oberschule bekräftigt. So heißt es im Abschnitt „Innere Differenzierung“: „Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z.B. Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Begabungen und motivationale Orientierungen, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.“³ Weiterhin ist dort zu lesen: „Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.“⁴ Beide Formulierungen beziehen sich auf die Notwendigkeit der inneren Differenzierung als Grundprinzip des Unterrichts an Oberschulen. In der zweiten Formulierung wird die Aufgabe der Oberschule aufgegriffen, einen Teil der Schülerinnen und Schüler für den Übergang in ein allgemeinbildendes Gymnasium vorzubereiten.

Neben diesen grundsätzlichen Vorgaben wurde in der Kommission bewusst die aktuelle Situation an Oberschulen berücksichtigt. Der Systemwechsel von einer Hauptschule, einer Realschule oder einer Haupt- und Realschule zu einer Oberschule ist damit verbunden, dass für eine Übergangszeit mehrere Schulformen an einer Schule

¹ Die Arbeit in der Oberschule; RdErl. d. MK v. 7.7.2011 – 32-81028 (SVBl. 8/2011 S.257; ber. SVBl. 5/2012 S.268) – VORIS 22410 -, 2.3.

² Die Arbeit in der Oberschule; RdErl. d. MK v. 7.7.2011 – 32-81028 (SVBl. 8/2011 S.257; ber. SVBl. 5/2012 S.268) – VORIS 22410 -.

³ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Oberschule, Evangelische Religion Hannover 2013, 15. Download unter www.rpi-loccum.de/download/kcobs.pdf.

⁴ Ebenda.

geführt werden. So unterrichten Kolleginnen und Kollegen an Oberschulen und parallel an auslaufenden Haupt- und/oder Realschulen. Der Unterricht orientiert sich an den jeweiligen Kerncurricula für die jeweilige Schulform. Für das neu zu erstellende KC war es daher wichtig, dass die Schnittmengen zu den Kerncurricula der Haupt- bzw. der Realschule möglichst groß sind. Im Vergleich mit den Kerncurricula für die Haupt- und Realschule unterscheidet sich das KC daher nicht grundsätzlich sondern nur in einigen Punkten:

Die prozessbezogenen Kompetenzen wurden aus den Kerncurricula für die Hauptschule und die Realschule übernommen. Im Blick auf einen weiterführenden Kompetenzerwerb und einen möglichen Übergang von der Oberschule auf das Gymnasium wurden sie durch vier (weiterführende) prozessbezogene Kompetenzen ergänzt. Die zusätzlichen Kompetenzen sind dem Kerncurriculum des Gymnasiums entnommen⁵ und den nachstehenden Kompetenzbereichen zugeordnet:

- Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz: „Bestimmte Entscheidungssituationen in der *eigenen Lebensführung und in ausgewählten gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös relevant erkennen und erläutern.*“
- Deutungskompetenz: „*Christliche Begründungen von Werten und Normen verstehen und in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen.*“
- Urteilskompetenz: „*Zweifel und Kritik an Religion artikulieren und ihre Berechtigung prüfen.*“
- Dialogkompetenz: „*Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit Kritik an Religion auseinandersetzen.*“

Die Anzahl der inhaltsbezogenen Kompetenzen (in der Regel zwei pro Kompetenzbereich) wurde im neuen KC weitgehend beibehalten. Die Formulierungen wurden aufgrund der Erfahrungen mit den bereits vorhandenen Kerncurricula an einigen Stellen präzisiert. Im Unterschied zu den Kerncurricula an Haupt- und Realschulen wurden „Grundbegriffe für den weiterführenden Kompetenzerwerb“ in die Übersicht der inhaltsbezogenen Kompetenzen eingefügt. Sie sind identisch mit den „Verbindlichen Grundbegriffen“ des Kerncurriculums für das Fach Evangelische Religion für das Gymnasium Jahrgang 5-10⁶ und richten sich an besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Sie sollen ein fachsprachliches Repertoire sichern und gehen über den Kern der an alle Schülerinnen und Schüler gestellten Anforderungen hinaus. Ihre Zuordnung zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen des KC wurde angepasst.

⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10, Evangelische Religion, Hannover 2009, 15f.

⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10, Evangelische Religion, Hannover 2009, 15.

Beispiel:

Nach dem Menschen fragen	
am Ende von Schuljahrgang 6	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Menschen als einzigartiges Geschöpf Gottes • stellen den Menschen als Individuum und Gemeinschaftswesen dar 	
Grundbegriffe für den weiterführenden Kompetenzerwerb:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Psalm</i> • <i>Genesis</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Selbstannahme</i> • <i>Nächstenliebe</i>

Sowohl die „Grundbegriffe für den weiterführenden Kompetenzerwerb“ als auch die vier zusätzlichen prozessbezogenen Kompetenzen dienen einer „vertiefende(n) Auseinandersetzung mit den Inhalten des Religionsunterrichts für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler“⁷ und sind nicht als Additum zu verstehen. Im Blick auf die Übersichtlichkeit wurden sie im KC kursiv gedruckt.

Neben diesen grundsätzlichen Veränderungen wurde im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Nach Religionen fragen“ die bisherigen Zuordnungen der Themen „Judentum“ (Schuljahrgänge 5/6) und „Islam“ (Schuljahrgänge 7/8) zu einzelnen Doppeljahrgängen aufgehoben. Die Kompetenzformulierungen des neuen KC wurden so gewählt, dass die Zuordnung zu den Doppeljahrgängen im schuleigenen Lehrplan von der Fachkonferenz vorgenommen werden kann. Damit könnte das Thema „Islam“ jetzt bereits in den Schuljahrgängen 5/6 zum Gegenstand des Unterrichts werden. In diesem Fall wäre das Thema „Judentum“ den Schuljahrgängen 7/8 zuzuordnen. Alternativ können Ausdrucksformen und Glaubensinhalte der monotheistischen Religionen vergleichend im Schuljahrgang 5/6 eingeführt und im Schuljahrgang 7/8 vertieft werden.

Nach Religionen fragen	
am Ende von Schuljahrgang 6	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben religiöses Leben in ihrem Umfeld • vergleichen grundlegende Ausdrucksformen monotheistischer Religionen 	
Grundbegriffe für den weiterführenden Kompetenzerwerb:	
<ul style="list-style-type: none"> • Davidstern • Moschee 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabbat • Synagoge

⁷ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Oberschule, Schuljahrgänge 5-10, Evangelische Religion, Hannover 2013, 16.

Nach Religionen fragen
am Ende von Schuljahrgang 8
Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen zentrale Glaubensinhalte der monotheistischen Religionen
Grundbegriffe für den weiterführenden Kompetenzerwerb: <ul style="list-style-type: none"> • Abrahamitische Religionen • Tora • Koran

Eine weitere Veränderung betrifft den Bereich „Aufbau und Entstehung der Bibel“. Die in den Kerncurricula für die Haupt- und Realschule aufgeführte inhaltsbezogene Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Entstehungsgeschichte und Aufbau der Bibel und finden vorgegebene Bibelstellen“⁸ ist im neuen KC entfallen. Damit soll verdeutlicht werden, dass der evangelische Religionsunterricht immer wieder auf die Bibel zu beziehen ist.⁹ So sind der Umgang sowie die Auseinandersetzung mit der Bibel kontinuierlich über alle Jahrgänge der Oberschule einzuüben. Zur Orientierung sind den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen biblische

⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Hauptschule, Evangelische Religion, Hannover 2009, 28.

⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Oberschule, Schuljahrgänge 5-10, Evangelische Religion, Hannover 2013, 16.

Basistexte zugeordnet, die den Kompetenzerwerb unterstützen und für eine kontinuierliche Arbeit mit der Bibel im Unterricht stehen.

Im Blick auf die schulische Praxis ist der Hinweis wichtig, dass aufgrund der engen Zusammenarbeit der Kommissionen für die Fächer Evangelische und Katholische Religion die Erstellung eines schuleigenen Lehrplans möglich ist, der die Einrichtung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ermöglicht. Die Voraussetzungen hierfür sind dem Erlass zu entnehmen.¹⁰

Abschließend ist anzumerken, dass die bisher vorliegenden schuleigenen Arbeitspläne für das Fach Evangelische Religion an der Hauptschule bzw. an der Realschule eine gute Grundlage zur Erstellung eines schuleigenen Lehrplans für das Fach Ev. Religion an der Oberschule bilden. Aufgrund einer großen Übereinstimmung zwischen den Kerncurricula der Haupt-, der Real- und der Oberschule lassen sich die oben benannten Besonderheiten bzw. Veränderungen gut im Rahmen einer ohnehin in regelmäßigen Abständen vorgesehenen Überprüfung und Weiterentwicklung bestehender Lehrpläne durch die Fachkonferenzen einarbeiten.

Dietmar Peter ist Dozent für den Bereich Haupt-, Real- und Oberschule und stellvertretender Rektor am Religionspädagogischen Institut Loccum.

¹⁰ Vgl. Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen, RdErl. d. MK v. 10.5.2011 – 33-82105 (SVBl. 7/2011 S.226) – VORIS 22410 -.

Neue Rektorin am RPI

Wir freuen uns, dass das Rektorat des RPI wieder besetzt ist.

Frau Dr. Silke Leonhard wurde zum 1. August 2013 von der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers zur Rektorin des Instituts berufen.

Sie wurde 1965 in Hildesheim geboren. In Göttingen und Wien studierte sie die Fächer Evangelische Religion, Deutsch und Pädagogik für das Lehramt am Gymnasium. Nach ihrem Studium absolvierte Frau Dr. Leonhard ihr Referendariat am Studienseminar in Celle. 1994 bis 1998 war sie als Lehrerin in Bielefeld und Uchte tätig. 1998 wurde sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Praktische Theologie der Georg-August-Universität Göttingen. 2002 wechselte sie zum Institut für Theologie der Universität Hannover und 2007 zum Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Gleichzeitig begann sie 2003 als Studienrätin am Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium Hannover. Sie schloss 2005 ihre Promotion zum Dr. phil. mit der Arbeit „Leiblich lernen

und lehren: Ein religionsdidaktischer Diskurs“ an der Leibniz-Universität Hannover ab.

Silke Leonhard ist Mitglied einer Reihe nationaler und internationaler Gesellschaften, Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften und mit zahlreichen Veröffentlichungen in der religionspädagogischen Fachliteratur vertreten. Sie hat eine Reihe religionspädagogischer und religionsästhetischer Projekte zu Religion und Bildung betreut. Frau Dr. Leonhard ist Mitorganisatorin des Kooperationsprojektes „Unterwegs zur guten Schule“. Regelmäßig ist sie als Organistin und Chorleiterin tätig, organisiert und gestaltet Gemeindegottesdienste sowie Schul- und Studierendengottesdienste. Silke Leonhard ist verheiratet mit dem Arzt Prof. Dr. Heiner Wedemeyer.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des RPI freuen sich auf die Zusammenarbeit und wünschen Silke Leonhard einen guten Einstieg in die Tätigkeit als Rektorin.

„Erinnerung“



Die Preisträgerinnen und Preisträger des siebten Landeswettbewerbs Ev. Religion

Der Landeswettbewerb Ev. Religion 2012/13, initiiert und gefördert von der Hanns-Lilje-Stiftung, ging am 18. Juni mit einem Festakt zur Prämierung in der Jugendkirche Hannover zu Ende. 185 Portfolios wurden unter dem Thema „Erinnerung“ als Wettbewerbsbeitrag eingereicht. Insgesamt 100 Schülerinnen und Schüler haben mit einer herausragenden Leistung einen Buchgutschein in Höhe von 30 Euro gewonnen (acht Einzelbeiträge und 29 Gruppenbeiträge). Darüber hinaus hat die Jury folgende zehn Preise vergeben, die mit Geldprämien im Gesamtumfang von 3.000,00 Euro dotiert sind. Die Namen aller Gewinnerinnen und Gewinner sowie Eindrücke der Prämierungsfeier finden sich unter www.rpi-loccum.de/wettbewerbe.

Preisträgerinnen und Preisträger

1. Preis Einzelbeitrag

Marcel Peter, Gymnasium Meckelfeld
Verdrängung von Erinnerung bei Geschwistern chronisch kranker Kinder

2. Preis Einzelbeitrag

Tamina Wischerath, Goethelymnasium Hildesheim
Nationale Identität in Deutschland: Neuer Patriotismus am Beispiel der Fußball-WM 2006 – eine akzeptable Möglichkeit nach Bergen Belsen und Auschwitz

3. Preis Einzelbeitrag

Elena Baatz, Gymnasium Bremervörde
Konfirmation im Wandel. Wie sich Generationen an ihre Konfirmation erinnern und welchen Wert diese in ihrem Leben hat

1. Preis Gruppenbeitrag

Clara Eisenberg, Catharina Schorling, Gymnasium Lüchow
Alzheimer – Leben ohne Erinnerung

2. Preis Gruppenbeitrag

Anna Westermann, Nora Söller, Laura Nelde, KGS Stuhr-Brinkum
Agnes Miegel – gerechte Erinnerung zwischen Dichtung und Nationalsozialismus

3. Preis Gruppenbeitrag

Valerie Drewitz, Kristin Schacht, Gymnasium Josephinum Hildesheim
Die größte Katastrophe ist das Vergessen!

4. Preis Gruppenbeitrag

Isabel Schäfer, Miriam Loheide, Christiane Schnieder, Marleen Samland, Gymnasium Bad Essen
Weihnachten – früher und heute

5. Preis Gruppenbeitrag

Jan Schütte, Charline-Claire Haschke, Anna-Sophie Lewe, Ann-Kathin Lütjens, Mariengymnasium Jever
Hilda Stern Cohen

Sonderpreis, Gruppenbeitrag

Donata Welzel, Siri Rohwer, Gymnasium Meckelfeld
„... dass du weißt, was hier passiert ist.“ Aktive Erinnerung am Beispiel des KZ Neuengamme

Sonderpreis, Einzelbeitrag

Rabia Turhan, Gymnasium Nordhorn
Forum Muslime und Christen: Begegnungsmöglichkeiten

Jury

Oda-Gebbine Holze-Stäblein, Landessuperintendentin i.R.
Dr. Habbo Knoch, Geschäftsführer der Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten
Dr. Hartmut Lenhard, Leitender Direktor (i.R.) des Studienseminars Paderborn
Ulrike Millhahn, Chefredakteurin des epd, Landesdienst Niedersachsen/Bremen
Jann Schmidt, Kirchenpräsident der Evangelisch-reformierten Kirche

Schirmherrschaft

Marianne Birthler, ehemalige Bundesbeauftragte für die Stasi-Unterlagen der DDR

Wettbewerbskoordinator

Rainer Merkel, Dozent für den Bereich Gymnasien und Gesamtschulen am RPI Loccum

Projektlernen und Portfolioarbeit

Erinnerungen an einen „ganz anderen“ Unterricht ...

Meine Schüler für das Thema „Erinnerung“ im Rahmen ihres Seminarfaches zu motivieren war nicht schwer, doch Stolpersteine folgten für uns alle zur Genüge ...

Um es vorwegzunehmen: Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern ist eine für beide Seiten besondere und herausfordernde Art des Lernens. Für mich als Lehrerin erforderte die Portfolioarbeit, über den „Tellerrand“ zu schauen und meiner Lerngruppe ungewöhnlich viel Freiraum zuzugestehen für Kreativität, Ausprobieren und das eigenständige Strukturieren ihres Lernprozesses. Diese Freiheit, die rückblickend unabdingbar zum Projektlernen dazugehört, empfand ich in den ersten Doppelstunden als unangenehm, da ich die Rolle der Lehrenden, die genaue Unterrichtsziele hat, diese verfolgt, kontrolliert und abschließend bewertet, ablegen musste.

In der Portfolioarbeit bin ich Begleiterin bei Fragen, Unsicherheiten und Anregungen, Mitlernende bei den Gedankengängen der Schülerinnen und Schüler und Motivatorin, die ermutigt und neue Impulse zur Weiterarbeit gibt.

Es hat sich gezeigt, dass einige Schüler mit dieser Art des Lernens über sich hinaus gewachsen sind und auch außerhalb des Unterrichts viel Zeit für die Gestaltung der Einlagen aufgebracht haben. So sind innerhalb der Projekte Filme, Bilder, Fotos, Zeitungsartikel, Interviews, Umfragen, ein Rap und ein T-Shirt entstanden. Ein Schüler meines Kurses hat diese Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten besonders positiv hervorgehoben, da er sich dem Thema auf vielfältige Weise nähern und es sich nach seinen Stärken und Talenten aneignen konnte.

Neben diesen Chancen erleben sowohl Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkraft immer wieder „Stolpersteine“. Eine erste Herausforderung ist die Themensuche und die Formulierung, weil das Thema einerseits Potential für ein ganzes Semester-Projekt haben und andererseits so formuliert sein muss, dass den Schülerinnen und

Schülern bei aller Kreativität der „rote Faden“ nicht abhanden kommt. Zudem wird man immer mit einzelnen Jugendlichen oder Gruppen konfrontiert, die zwar motiviert starten, deren Motivation aber auch genauso schnell wieder nachlässt. Hier ist es wichtig, in einem sehr engen Austausch und Reflexionsprozess zu stehen und gemeinsam immer wieder neue Arbeitsschritte zu formulieren. Dafür eignen sich kleine Zwischenpräsentationen, bei denen die Schülerinnen und Schüler einander Rückmeldung geben. Hierzu ist es sinnvoll, der Lerngruppe „Feedbackkriterien“ an die Hand zu geben wie beispielsweise: „Mir gefällt an deiner Arbeit...“, „Mir fällt auf...“, „Ich verstehe (nicht)...“ oder „Ich würde dir vorschlagen...“

Mithilfe dieser Art der Rückmeldung war es für mich persönlich einfacher, meiner „neuen Rolle“ als Begleitperson des Projektes treu zu bleiben und eben nicht zwischenzeitlich benoten zu müssen. Erst nach Abschluss der Portfolioarbeit habe ich mich mit der Bewertung der Arbeiten auseinandergesetzt, was eine besondere Herausforderung war, da ich die Arbeit eben nicht nur nach formalen Kriterien beurteilen konnte, sondern das Potential dieser „neuen“ Art des Arbeitens berücksichtigen musste. Deshalb habe ich einen weiteren Schwerpunkt auf die Relevanz der Einlagen und das Reflexionsniveau gelegt, auf die Arbeitsintensität und Kreativität der einzelnen Einlagen sowie das abschließende Resümee der Arbeit.

Was bleibt mir in Erinnerung nach dieser Projektarbeit? Ein wirklich tolles Semester mit den Schülerinnen und Schüler meines Seminarfaches, in dem wir gute Gespräche über die unterschiedlichsten Themen hatten, eng zusammengearbeitet haben und ich unglaubliches kreatives Potential meiner Schüler entdecken durfte.

*Isabell Hildner,
Lehrerin am Gymnasium Sarstedt*

Abschied vom RPI



Nach fünf Jahren verlässt Rainer Merkel das RPI und tritt die Stelle als Fachleiter für Ev. Religion am Studienseminar in Göttingen an.

Als Dozent für Gymnasium und Gesamtschule hat er am RPI zahlreiche Tagungen organisiert, die Programme für neu in der Schule beginnende Pastorinnen

und Pastoren geleitet, Schülerwettbewerbe organisiert, in der Redaktion des Pelikan mitgearbeitet und vieles andere mehr.

Wir sagen DANKE für die zuverlässige Arbeit, das Engagement in der religionspädagogischen Sache, persönliche Freundlichkeit, Humor und Kollegialität. Mit all dem hat Rainer Merkel die Arbeit und das Miteinander im RPI sehr bereichert. Wir wünschen ihm einen guten Wechsel nach Göttingen und Gottes Segen für die neue Tätigkeit.

Hinweis der Redaktion:

In der vorigen Ausgabe (Heft 2/2013: Literatur und Religion) sind in dem Artikel von Mirjam Zimmermann die Fußnoten nicht korrekt zugeordnet oder weggefallen. Der Fehler entstand bei den Satzarbeiten. In der Internetversion steht die Fassung mit der richtigen Zuordnung. Wir bitten, den Fehler zu entschuldigen.

Vorschau auf das nächste Heft:

Schwerpunktthema der Ausgabe 4/2013: Fundamentalismus überwinden.
Erscheinungstermin: Ende November 2013

Veranstaltungen von September bis Dezember 2013

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Schule

Thema und Inhalt werden zeitnah bekannt gegeben
für Lehrerinnen und Lehrer alle Schulformen
2. - 3. Oktober 2013
Leitung: Dr. Silke Leonhard

Treffpunkt Kirchenpädagogik

**Porta patet – cor magis –
Die Tür steht offen, das Herz noch mehr!**
für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte
25. - 27. Oktober 2013
Leitung: Christiane Kürschner

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Fortbildungsreihe: Fachtagung Fachberatung

für Fachberaterinnen und Fachberater, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen
4. - 6. September 2013
Leitung: Beate Peters, Franz Thalmann

Loccumer Elternratstagung

für die Vertreterinnen und Vertreter der Stadt-, Samt-, Gemeinde-, Kreis- und Landeselternräte
Thema und Inhalt werden zeitnah bekannt gegeben.
15. - 16. November 2013
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Christiane Kürschner, N. N.

Pädagogische Studienkommission

für Lehrende an niedersächsischen Hochschulen
29. - 30. November 2013
Leitung: Dr. Silke Leonhard

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Was trägt den evangelischen Kindergarten?

**Das Pfarramt und die Kindergartenleitung –
Zusammenarbeit unter veränderten Bedingungen**
für Pastorinnen und Pastoren sowie für Leiterinnen und Leiter von Kindertagesstätten
2. - 6. September 2013
Leitung: Frauke Lange, Caroline Warneke

Religionspädagogische Langzeitfortbildung

**Kurs R 2012/2013
5. Kurswoche**
für sozialpädagogische Fachkräfte (geschlossener Teilnehmerkreis)

Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, Tel.: 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de
9. - 13. September 2013
Leitung: Frauke Lange, Ina Seidensticker

Einführung in die Religionspädagogik

für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gem. Rundverfügung G14/2000
Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, Tel.: 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de
21. - 25. Oktober 2013
Leitung: Frauke Lange, Marianne Schüler

Nachtreffen Absolventen Langzeitfortbildung Theologisieren mit Kindern

für Absolventinnen und Absolventen der religionspädagogischen Langzeitfortbildung
Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, Tel.: 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de
6. - 8. November 2013
Leitung: Frauke Lange, Ina Seidensticker

Einführung in die Religionspädagogik

für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gem. Rundverfügung G14/2000
Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, Tel.: 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de
25. - 29. November 2013
Leitung: Frauke Lange, Petra Bauer

■ FÖRDERSCHULE / INKLUSION

Guter Rat ist teuer ... –

Kollegiale Beratung und Supervision als Konzept für gegenseitige Beratung in der Förderschule und in der integrativen/inkluisiven Arbeit

für Lehrerinnen und Lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Förderschulen oder im Rahmen von Integration oder Inklusion Religionsunterricht erteilen oder begleiten
5. - 7. September 2013
Leitung: Birte Hagedstedt

„Morgen fahre ich zu Luca in den Himmel und besuche ihn – mit dem Schulbus. (Jonas, 7 Jahre, Schüler einer Förderschule)“ – Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Tod und Trauer in der Schule

für Lehrerinnen und Lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Förderschulen oder im Rahmen von Integration oder Inklusion Religionsunterricht erteilen oder begleiten
2. - 4. Oktober 2013
Leitung: Birte Hagedstedt

Schülerinnen und Schüler zwischen Weihnachten, Zuckerfest und Cejna Ézî

für Lehrerinnen und Lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Förderschulen oder im Rahmen von Integration oder Inklusion Religionsunterricht erteilen oder begleiten

30. Oktober - 1. November 2013

Leitung: Birte Hagestedt

Pädagogik der Vielfalt in Sekundarstufe 1? – Umgang mit Heterogenität in einem inklusiven Religionsunterricht – Sekundarstufe 1

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Haupt-, Real-, oder Oberschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

19. - 20. November 2013

Leitung: Birte Hagestedt

Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Förderschulen

für Rektorinnen und Rektoren an niedersächsischen Förderschulen

2. - 3. Dezember 2013

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Birte Hagestedt

■ GRUNDSCHULE

Stress, Burnout und Frühpension?!? – Lehrergesundheitsförderung

Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Grundschulen

für Rektorinnen und Rektoren an niedersächsischen Grundschulen

16. - 17. September 2013

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Beate Peters

Vom Himmel erzählen ... – Gleichnisse im Religionsunterricht

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

21. - 23. November 2013

Leitung: Beate Peters

Herstellung von biblischen Erzählfiguren und Einführung in religionspädagogische Einsatzmöglichkeiten

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

4. - 6. Dezember 2013

Ende: 16.00 Uhr

Leitung: Beate Peters, Iris Donges

■ HAUPT-, REAL- UND OBERSCHULE

Vom Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religion an Oberschulen zum schuleigenen Lehrplan

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Haupt-, Real- oder Oberschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

11. - 13. September 2013

Leitung: Dietmar Peter

Konferenz der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter

für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach evangelische Religion (fester Teilnehmerkreis)

18. - 19. September 2013

Leitung: Dietmar Peter

Projektgruppe Hauptschule: Harte Schale, weicher Kern – Jungen im Religionsunterricht

(geschlossener Teilnehmerkreis)

21. September 2013

Leitung: Dietmar Peter

Weiterbildung „Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“

Kurs IX: Kirche in Geschichte und Gegenwart

(geschlossener Teilnehmerkreis)

25. - 27. September 2013

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Weiterbildung „Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“

Kurs X: Nach Religionen fragen: Islam und Judentum

(geschlossener Teilnehmerkreis)

30. Oktober - 2. November 2013

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Haupt-, Real- und Oberschulen

Schulleitung und Unterrichtsqualität
für Rektorinnen und Rektoren an niedersächsischen Haupt-, Real- und Oberschulen

18. - 19. November 2013

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

Zwischen Jesus Freaks und Sonntagsschule – Fundamentalistische Glaubensansichten im Religionsunterricht

für Fachkonferenzleiterinnen und Fachkonferenzleiter an Haupt-, Real- und Oberschulen

27. - 29. November 2013

Leitung: Dietmar Peter

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Loccumer Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien

Das niedersächsische Gymnasium im Kontext bundesweiter Qualitätsentwicklung

für Direktorinnen und Direktoren an niedersächsischen Gymnasien

17. - 18. September 2013

Leitung: Dr. Silke Leonhard

Loccumer Tagung für Referendarinnen und Referendare

für Referendarinnen und Referendare niedersächsischer Studien-seminare mit dem Fach Ev. Religion

21. - 23. Oktober 2013

Leitung: Inke Heidemann, N. N.

Neu in der Schule – Gymnasium und Gesamtschule

Produktiver Umgang mit Störungen (Modul 5)
für Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

13. November 2013

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Matthias Hülsmann

Loccumer Konferenz für Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater

für Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater bzw. Fachmoderatorinnen und Fachmoderatoren für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen

20. - 22. November 2013

Leitung: Ulrich Kawalle, Rainer Merkel,

Josef Fath, Frauke Thees

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

Weiterbildung Evangelischer Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion

Die Weiterbildungsmaßnahme beginnt im September 2013 und erstreckt sich über zwei Jahre. Sie umfasst insgesamt zwei Wochenkurse, fünf Mehrtageskurse und eine einwöchige Studienfahrt. Sie richtet sich an Kolleginnen und Kollegen im niedersächsischen Schuldienst, die das Fach Evangelische Religion nicht studiert haben. Voraussetzung für die Bewerbung ist die Lehrbefähigung für

das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Anmeldungen und nähere Informationen bei Frau Berger, sabine.berger@landesschulbehoer.de-nds.de oder Frau Hantelmann vom NLQ, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim, Telefon: 05121/1695263.

Kurs I: Die Bibel – das Buch der Bücher

Ort: Pfarrhof Bergkirchen
16. - 20. September 2013
Beginn: 10.00 Uhr – Ende: 15.00 Uhr
Leitung: Sabine Berger, Bettina Wittmann-Stasch

Kurs II: „Nun fühlte ich mich wie neu geboren“ – Auf den Spuren Martin Luthers und Philipp Melancthons durch die Reformation

Studienreise an die Urstätten evangelischen Denkens
25. - 29. November 2013
Leitung: Sabine Berger, Bettina Wittmann-Stasch

Lehrergesundheit

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
6. - 8. November 2013
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Lissy Weidner

Loccumer Konferenz für Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren

Armut und Bildung in Deutschland – Positionen aus Theologie, Kirche, Soziologie und Schule
für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Berufsbildenden Schulen
14. - 15. November 2013
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Ulrich Kawalle, Dr. Andreas Kratel

■ BIBLIODRAMA

Eine Rolle spielen

Inszenierungsarbeit und Spiel im bibliodramatischen Prozess (Vertiefungskurs)
für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
9. - 11. September 2013
Leitung: Lissy Weidner

Den Schritt aufs Wasser wagen – Arbeit mit bibliodramatischen Elementen in der Kindertagesstätte

für die Fachberatung von Kindertageseinrichtungen (geschlossener Teilnehmerkreis)
30. Oktober - 1. November 2013
Leitung: Lissy Weidner

■ LERNWERKSTATT

Vorbereitung der Lernwerkstatt-Ausstellungen

Nehmen Sie bei Interesse gern Kontakt auf, um nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten.
13. - 14. September 2013
Ende: 16.00 Uhr
Leitung: Beate Peters

Loccumer Werkstatt Religionsunterricht: Inklusion

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Grundschulen mit dem Fach Ev. Religion
25. - 26. Oktober 2013
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Beate Peters

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Starke Bilder

Was man alles mit Bildern im Unterricht machen kann
für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für
11. - 13. September 2013
Leitung: Steffen Marklein

Smartboard und Religionsunterricht

Eine Einführung
für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe I oder II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
14. - 16. November 2013
Leitung: Steffen Marklein

SCHULSEELSORGE

Weiterbildung Schulseelsorge

Kursreihe VIII

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen
Voraussetzung für die Teilnahme an der Weiterbildung ist der vorgelagerte „Grundkurs“.

Seminar 2

21. - 23. Oktober 2013
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel, Hartmut Talke

Seminar 3

20. - 22. November 2013
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel, Hartmut Talke

Strategien gegen Mobbing

für Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung Schulseelsorge
11. - 13. September 2013
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch

■ VOKATION

Vokationstagung

Mit Freude Religion unterrichten

Einführung in die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts
für Lehrkräfte aller Schulformen, die fachfremd evangelischen Religionsunterricht erteilen (möchten)
Die Erteilung der Vokation ist an den durchgängigen Besuch einer fünftägigen Vokationstagung geknüpft.
zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de
5. - 9. November 2013
Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Beate Peters

Vokationstagung

Freude an der Religion wecken

für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultas Evangelische Religion
Die Erteilung der Vokation ist an den durchgängigen Besuch einer Vokationstagung geknüpft.
zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de
7. - 9. November 2013
Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Dr. Silke Leonhard

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare umfasst drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum sowie ein gemeindepädagogisches Projekt. Schule und Gemeinde werden in den Blick genommen; didaktische und methodische Grundlagen für die Arbeit an unterschiedlichen Lernorten werden erarbeitet und an den Ausbildungsorten Schule und Gemeinde in religionspädagogisches Handeln umgesetzt.

Vikarskurs 14: Lehrgang Konfirmandenarbeit

2. - 6. September 2013
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 13: Auswertung des Bildungsprojektes

19. - 20. September 2013
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 16: Lehrgang Religionspädagogik

14. - 25. Oktober 2013
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 16: Mentorentag

23. - 24. Oktober 2013
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 15: Lehrgang Bildungsprojekt

20. - 22. November 2013
Leitung: Dr. Melanie Beiner

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

7. Ausbildungsgang Kirchenpädagogik 2013

für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte

Projektpräsentationen in den Regionen
September/Oktober 2013
Leitung: Christiane Kürschner

Treffpunkt Kirchenpädagogik RPI Loccum
mit festlicher Zertifikatsverleihung
25. - 27. Oktober 2013
Leitung: Christiane Kürschner

Kirchengebäude mit weitem Horizont

Kirchenpädagogische Exkursion nach Nordrhein-Westfalen

für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mit-

arbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte

18. September 2013

Leitung: Christiane Kürschner

Evangelisch in Rom

Vorbereitung einer kirchenpädagogischen Studienreise

für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte

3. Dezember 2013

Leitung: Christiane Kürschner

■ KONFIRMANDENARBEIT

Langzeit-Weiterbildung:

Beratung für die Konfirmandenarbeit Kursreihe VI

für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren nach vorgegangener Bewerbung (geschlossener Teilnehmerkreis)

Teilkurs I: Einführungswoche:

Ziele und Konzepte von Konfirmandenarbeit

16. - 20. September 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Sabine Spieker-Lauhöfer

Teilkurs II: Methodisch-didaktische Beratung I

11. - 13. November 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Sabine Spieker-Lauhöfer

Zeig mir deinen Glauben!

Kinder und Jugendliche führen durch die Kirche

für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren sowie Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit

Das Seminar eignet sich gut für eine Kombination mit dem folgenden Kurs.

25. - 26. September 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Susanne v. Stemm

Was machen wir (heute) im Konfer?

für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren sowie Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit

26. - 27. September 2013

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Mit Gottes Kraft und Geistesgegenwart

Teilkurs IV: Kraft an Grenzen – und darüber hinaus: Vergebung

für Lehrerinnen und Lehrer (SEK I+II), Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und alle Interessierten

26. - 27. November 2013

Ort: Hildesheim

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Christine Tergau-Harms

Hinweise zum Veranstaltungsprogramm des RPI

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2013 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2012) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

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 den vollen Kursbeitrag. 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 (55,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.30 Uhr: 4,00 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 RPI



Melanie Beiner und Dietmar Peter (Hg.)

Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen

Grundsätzliches und Materialien
für Schule und Unterricht

ISBN 978-3-936420-46-3
128 Seiten, 6,00 Euro



Der Pelikan im Internet:

<http://www.rpi-loccum.de/download/pelikan3-13.pdf>