

In den beiden Lernschwerpunkten, die von der Tradition her einsteigen, also von Bibel und Kirche her, verhält es sich mit der Thematisierungsmöglichkeit anders. Denn hier geht es um eine Schülern grundsätzliche fremde Welt, die Welt des biblischen Glaubens. Und diese kann in ihrer ganzen Fremdheit Schülern nur zugänglich werden, wenn die in der Bibel „verarbeiteten und gedeuteten“ fremden „Erfahrungen . . . der ‚Ursprungsgeschichte‘ des christlichen Glaubens“ dadurch auf ihre Erfahrungen beziehbar werden, daß ihnen die biblischen „Verkündigungsintentionen an ihrem historischen Ort“ erkennbar werden (Seite 18f.) Die fremden biblischen Erfahrungen erschließen sich Schülern damit als Wirkungen von Verheißungen, deren Glaubwürdigkeit sie an ihren eigenen Erfahrungen prüfen können. Denn damit werden sie für sie thematisch.

Nur so wird ihnen auch die christliche Kirche zugänglich, wenn diese denn, wie gebrochen auch immer, in die „Wirkungsgeschichte der biblischen Botschaft“ hineingehört. Denn diese Thematisierungsmöglichkeit macht die Gestalt von Kirche „unter kritischem Rückbezug auf diese Botschaft“ ja auf ihre Glaubwürdigkeit hin befragbar. Die Glaubwürdigkeit, die sie im Kontext der Erfahrungen von Schülern hat, hängt ja daran, „ob und in welcher Weise in ihr die Botschaft von Jesus Christus als Botschaft für die Welt lebendig ist“ (Seite 20).

So ist es auch in den beiden mit der Tradition einsetzenden Lernschwerpunkten die Verheißung, die Schülern erlaubt, den christlichen Glauben so zu thematisieren, daß er im Zirkel von Tradition und Situation für sie erfragbar wird. Die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Verheißungen des biblischen Gottes aber ist eine offene Frage. Es ist die Aufgabe des RU, all das beizubringen, was es Schülern erlaubt, diese Frage zu bearbeiten. Das bindet die fünf Lernschwerpunkte zusammen.

#### 4. Schluß?

Am Schluß soll die Frage stehen, ob der vorgetragene Versuch, die RR und das von ihnen gebrachte Wörtchen Glaube zu verstehen, nicht falsch sein möchte. Läßt sich denn dieser Verstehensversuch wirklich durchgängig bewähren? Es lassen sich vielleicht noch Sätze finden, die sich gegen diesen Versuch sperren und damit dem Eindruck zum Recht verhelten, dieser Interpretationsversuch sei nur ein Versuch, die RR zu unterlaufen.

Wenn sich solche Sätze finden, was soll man mit ihnen dann anfangen? Was z.B. mit dem Satz über die Schüler: „Zu einem Leben als Christ, zu verantwortlichem persönlichen Handeln aus Glauben sollen sie motiviert und qualifiziert werden“ (Seite 28). Soll man das denn wirklich wollen — oder hat man sich damit notorisch zuviel vorgenommen? Wäre nicht weniger mehr?

## Die Ziele zu hoch gesteckt?

### Ein Interview zur Konzeption der Rahmenrichtlinien „ev. Religion“ für die Sekundarstufe I mit Prof. Messner, GHK Kassel

Das Interview führte Klaus Heiner Weber, PTI Kassel

Weber:

In den vorliegenden verbindlichen Rahmenrichtlinien (RRL) von 1987 für den ev. Religionsunterricht der Sek. I hat sich eine grundlegende Revision der Lehrplanentwürfe von 1972 und 1977 vollzogen. Wie würden Sie diese Revision aus curriculärer Sicht, aus der Sicht der Gestaltung von Lehrplänen, einschätzen und beurteilen?

Messner:

Sie sprechen die Fragen des Curriculums an. Ich muß Ihnen gestehen, daß ich mit diesem Begriff als Pädagoge ein etwas zwiespältiges Gefühl verbinde. Auf der einen Seite darf sicherlich gesagt werden, daß sich mit der Curriculumsbewegung im Jahrzehnt nach 1967, dem Erscheinungsjahr der Robinsohn-Schrift<sup>1)</sup>, eine professionellere Darstellung und Begründung der Inhalte eines Lehrplanes eingestellt hat. Diese Entwicklung hatte als solche durchaus positive Züge. Es läßt sich feststellen, daß die vorliegenden RRL für Evangelische Religion der Sekundarstufe I an dieser Professionalität einen begrüßenswerten Anteil haben. Man kann resümierend sagen, daß in diesem Lehrplan das Programm des evangelischen Religionsunterrichts für 10–16jährige in einer sehr kunstfertigen Weise entwickelt wird. Ich meine damit, Religionsunterricht wird in seinem Sinn, in seinen Zielsetzungen, in seinen thematischen Schwerpunkten und in seinen leitenden didaktischen Grundsätzen klar und ausführlich dargestellt. Insofern sind die vorliegenden RRL als eine engagierte und reichhaltige Arbeit anzusehen. Ich würde sagen, wenn ich noch zwei Einzelaspekte herausgreifen darf, ich finde sehr positiv, daß der Versuch unternommen worden ist, die notwendigen Festlegungen mit

Freiräumen zu verbinden. Dieses Bemühen durchzieht den gesamten Text der RRL. Oder wenn ich ein Detail nennen darf: In den einzelnen Themeneinheiten haben mich die jeweils in einer Übersicht angeführten Unterrichtsbausteine besonders beeindruckt. In diesen Bausteinen stecken viele wertvolle Ideen, die erkennbar aus der Unterrichtserfahrung der Beteiligten stammen.

Curriculumtheoretisch gesehen befinden sich die vorliegenden RRL auf der Höhe der wissenschaftlichen Lehrplandiskussion. Es sind in sie wesentliche Elemente des Robinsohnschen Ansatzes eingegangen. Vor allem der Grundgedanke, daß man von angestrebten Qualifikationen (wie der etwas spröde Terminus heißt) ausgeht, und diese Qualifikationen dann auf die Lebenssituation der Lernenden zurückbezieht. Dabei ist deutlich zu sehen, daß beides, die erwünschten Qualifikationen und die Deutung der Lebenssituation aus dem zentralen Interesse bestimmt sind, den Schülern ein christliches Lebens- und Glaubensverständnis nahezubringen. Die curriculare Um differenzierung dient der Intensivierung des theologischen Zielanspruchs, der sehr deutlich, vielleicht sogar etwas überfrachtend betont wird.

Weber:

Sie haben besonders die hohe Kunstfertigkeit des Entwurfs hervorgehoben und da auch die besonderen Qualitäten genannt. Aber hat diese Kunstfertigkeit nicht noch eine Kehrseite der Medaille?

Messner:

Ich habe vorhin vom Zwiespalt gesprochen, in dem ich mich als Pädagoge befinde, wenn ich curriculare Lehrpläne betrachte. Die negative Seite der Medail-

le ist, daß die Curriculumstheorie und die Curriculumsentwicklung zu einer sehr starken Überstrukturierung, wohl auch Bürokratisierung und Aufblähung, von Lehrplänen geführt haben. Demgegenüber muß man grundsätzlich sagen, daß mit einem noch so kunstfertig entwickelten Curriculum keineswegs sinnvoller Religionsunterricht gesichert ist. Der Unterricht, der sinnvolle Religionsunterricht, selber muß immer das Primäre sein. Er darf nicht lediglich als Anhängsel eines noch so fein ausgedachten Curriculums betrachtet werden. Und der Kern eines sinnvollen Religionsunterrichts besteht darin, die Lebenspraxis und die Lebenserfahrungen der Schüler mit der auf sie hin ausgelegten Tradition des christlichen Glaubens in eine fruchtbare Spannung zu bringen. Was fruchtbar heißt, ist in den RRL ja beschrieben. Danach soll gelungener Unterricht eine Ahnung davon vermitteln, daß christlicher Glaube eine befreiende und herausfordernde, Hoffnung stiftende Lebensmöglichkeit sein kann. Und da stellt sich natürlich die Frage, bei aller Kunstfertigkeit des Entwurfs im Ganzen, was trägt er zu dieser allerersten Aufgabe des Religionsunterrichts praktisch bei? Ich könnte mir durchaus vorstellen, daß eine gewisse Komplexität oder eine zu schematische Anwendung eines solchen Plans einen gelingenden Unterricht auch verstellen könnte, statt ihn zu fördern.

Weber:

Würden Sie da generell sagen, daß Lehrpläne eigentlich nur begrenzte Reichweite haben oder auch begrenzte Reichweite haben sollten?

Messner:

Ich vermute, daß Lehrpläne dann am anregendsten sein können, wenn sie auf eine gelungene Unterrichtstradition zurückgreifen, also eine Vergegenwärtigung und Vergewisserung einer sinnlich vorstellbaren Praxis sind. Und Lehrpläne kommen wohl immer dann in Schwierigkeiten, und da sehe ich auch ein Grundproblem der Curriculumstheorie, wenn sie im Vorgriff — oder gar in einem bürokratischen Vorgriff — eine solche Praxis auf dem Verordnungsweg herbeizwingen wollen. Die Erfahrung mit ver-

schiedenen Rahmenrichtlinien hat gezeigt, daß das nicht möglich ist. So vermute ich, daß die vorliegenden RRL dort besonders gut wirken werden, wo durch sie schon vorhandene Lehrerfahrungen belebt, geordnet und programmatisch ausgebaut werden. Durch einen „Lehrerverordnungstext“ eine fruchtbare Unterrichtspraxis erst schaffen zu wollen, hielte ich für abwegig.

Weber:

Die vielfältige Kritik an den RRL von 1977 richtete sich vor allem auf den angeblichen Verlust der für gültig gehaltenen glaubensvermittelnden Unterrichtstradition. Ist in dieser Vorlage verlorengegangene Tradition geglückt zurückgewonnen worden?

Messner:

Nach meiner Einschätzung ist in den vorliegenden RRL deutlich die Absicht erkennbar, gegenüber den alten RRL von 1973/74 die Bedeutung des christlichen Glaubens im täglichen Lebensvollzug zu betonen. Die Position der alten RRL könnte man demgegenüber so beschreiben, daß es in ihnen eher um eine allgemeine Thematisierung der religiösen Frage in Entscheidungs- und Konfliktsituationen gegangen ist. Zudem ist in den neuen RRL auch das Bemühen sichtbar um ein mehr in Tiefe gehendes, man könnte sagen, „einwurzelndes“ sozial-emotionales Lernen. Dadurch versucht man offenkundig, über eine vermeintlich zu einseitig kognitiv-reflektorische Ausrichtung der früheren RRL hinauszugelangen. Ob die Wiedergewinnung einer glaubensvermittelnden Unterrichtstradition geglückt ist? Ich sehe es als positiv an, daß es in den vorliegenden RRL gelungen ist, die im Unterricht gegebenen inhaltlichen Bedingungen für Glaubensvermittlung zumindest programmatisch einigermaßen produktiv zueinander in Beziehung zu bringen: einerseits die christliche Überlieferung und Glaubenspraxis und andererseits die persönliche, soziale und kulturelle Lebenssituation der Schüler. Darin sehe ich die strukturelle Leistung der RRL. Gleichzeitig bleibt zu betonen, daß Glaubensvermittlung selbst sich curricular überhaupt nicht planen läßt. Sie kann sich

nur in der freien Entscheidung der Beteiligten ereignen. Im günstigsten Fall kann ein Lehrplan Situationen anregen, in denen Lebens- und Glaubensfragen verdichtet und vertieft zum Thema werden können.

Weber:

Wie nahe darf denn, aus Ihrer Sicht als Erziehungswissenschaftler, der Lehrer in so einem Prozeß an den Schüler herangehen?

Messner:

Ich glaube, daß die Schule als öffentliche Lerneinrichtung verhältnismäßig schlechte Bedingungen dafür bietet, vor allem auch durch die unterschiedlichen Positionen, die einzelne Schüler zu religiösen Fragen einnehmen. Dazu kommt, daß sich intime, existentielle Fragen, die sehr in die Tiefe der Persönlichkeit der einzelnen Schüler gehen, im Rahmen von Unterrichtssituationen oft schlecht verhandeln lassen. Ich könnte mir allenfalls vorstellen, daß der Religionsunterricht einen Rahmen bietet für fruchtbare Gespräche. Er kann vielleicht für religiöse Fragen Interesse wecken. Einer allzu direkten Hinwendung zum Improvisieren der Schüler im Religionsunterricht würde ich eher skeptisch gegenüberstehen.

Für mich lassen sich solche Fragen eher im persönlichen, individuellen Gespräch erörtern, eigentlich in ganz anderen sozialen Situationen, als im letztlich doch leistungsbezogenen Schulunterricht.

Weber:

Aber ich höre doch heraus, daß die Person des Lehrers, des Religionslehrers, in ihren Überlegungen eine besondere Rolle spielt.

Messner:

Ich meine, daß mehr noch als in einem anderen Fach dasjenige, was den Kern der Botschaft des Religionsunterrichts ausmacht, nur über die gesamthafte Wirkung einer Person vermittelt werden kann. Damit meine ich nicht ein bekenntnishafte Auftreten, sondern eher, daß in entscheidenden Schlüsselsituationen des Unterrichts etwas durchscheint von der Haltung, die der Lehrer selbst

einnimmt, ohne daß er das gleich predigt oder ohne daß er das zu lehren versucht. Ich könnte es ganz schlicht formulieren: Die Lehrerin oder der Lehrer sollten selbst glaubwürdig sein, das heißt: hinter dem stehen, was sie weitergeben, oder zeigen, daß ihnen selbst manchmal Glaube nicht leicht fällt.

Weber:

Sie haben einmal gesagt, daß sich in Lehrplänen Bedürfnisse und Hoffnungen artikulieren. Welche Bedürfnisse und Hoffnungen haben sich nach Ihrer Meinung in den vorliegenden RRL niedergeschlagen?

Messner:

In den RRL ist mit bemerkenswerter Umsicht ein Konzept für einen Religionsunterricht entwickelt worden, in der die christliche Tradition auf die aktuelle Lebenssituation der Schüler bezogen wird. Auf Grund dieses Anspruchs muß zwischen vielen auseinanderstrebenden Größen vermittelt werden: zwischen der Individualität und der gesellschaftlichen Geprägtheit der Schüler, zwischen ihren eigenen Lebenserfahrungen und deren symbolisch-religiöser Deutung. Daraus sind Ziel und Hoffnung der RRL ablesbar. Ich würde sagen, es geht um die Förderung eines aufgeklärten, wissenschaftlich reflektierten, zugleich aber für die existentiellen Erfahrungen nicht nur des Christentums, sondern auch anderer Religionen und Weltanschauungen, offenen Schülers und Menschen, der sich entschieden den Sinn- und Lebensfragen stellt. Mein Eindruck ist, daß dieses alles für RRL etwas viel ist und daß es insbesondere auch etwas viel ist für das, was Schule leisten kann.

Weber:

Das heißt, ein 14jähriger Hauptschüler könnte durch das Netz dieser RRL quasi durchfallen.

Messner:

Ich könnte mir vorstellen, daß die RRL durch ihren hohen Zielanspruch die Normalität des Unterrichts gelegentlich aus dem Blick verdrängen. Wenig erwähnt werden auch die typischen Schwierigkeiten des Religionsunterrichts, wie sie

gerade in der Hauptschule oft durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler sowie in Form von Kommunikationsproblemen und Konflikten auftreten. Hier gilt, daß man sich die erreichbaren kleinen Erfolge nicht durch zu hohe Ambitionen verderben sollte.

Weber:

Die didaktische Konzeption der RRL geht von fünf Lernschwerpunkten als Strukturelementen aus:

1. Persönliche Erfahrungen
2. Soziale Strukturen und Prozesse
3. Deutungstraditionen
4. Biblische Überlieferung
5. Christliches Leben in der Geschichte und Gegenwart

Mit diesen Lernschwerpunkten werden einerseits Wirklichkeitsbereiche benannt, zum anderen soll diese Dimension bei der Bearbeitung jedes Themas berücksichtigt werden. Wie beurteilen Sie als Didaktiker dieses Strukturierungsmodell?

Messner:

Um diese Frage zu beantworten, muß ich weiter ausholen. Zunächst fällt auf, daß die fünf Lernschwerpunkte in zwei Gruppen zerfallen. Die Schwerpunkte 1, 2 und 3 nennen mögliche allgemeine Bereiche der Wirklichkeitserfahrung von Menschen. Gegenüber betreffen die Schwerpunkte 4 und 5 — Biblische Überlieferung und Christliches Leben — die speziellen Erscheinungsformen des christlichen Glaubens von seiner Ursprungstradition bis zu seiner gegenwärtigen gesellschaftlichen Präsenz. Woher stammt diese Kategorisierung? Nach meiner Kenntnis liegt ihr eine religionspädagogische Konzeption zugrunde, die eine Antwort auf die Frage geben will, wie in der heutigen Zeit eine wirksame persönlichkeitsbildende Vermittlung des christlichen Glaubens auf wissenschaftlicher Grundlage geleistet werden kann. Ich habe diese Konzeption in den Schriften des Frankfurter Religionspädagogen Heinz Schmidt gefunden, der ja an der Vorfassung der RRL wesentlich Anteil hatte<sup>2)</sup>. Ausgangspunkt ist die Überlegung, daß sich Glaubensvermittlung immer an der freien, persönlichen Ent-

scheidung eines Menschen orientieren muß, und damit — sozialwissenschaftlich betrachtet — das Problem der menschlichen Identitätsfindung betrifft. Dasjenige, was wir Glauben und Religiosität nennen, ist dann als besonderer Aspekt der Entfaltung einer persönlichen Identität anzusehen, die auf das Ganze eines gelingenden Lebens gerichtet ist. Eben dieses Ganze der Lebenssituation muß im Auge haben, wer christlichen Glauben gegenüber Kindern und Jugendlichen zur Sprache bringen will. Sein Orientierungspunkt muß dabei zwar der einzelne Mensch sein, der reflektierte Eigenständigkeit, eben Identität, gewinnen soll. Der einzelne Mensch kann auf dem Weg zu diesem Ziel aber nur vorankommen, wenn es ihm — sehr abkürzend gesagt — gelingt, im Rahmen wechselnder Aufgaben, die ihm das Leben bringt, und unter dem prägenden Druck gesellschaftlicher, sozialer und ökologischer Gegebenheiten und Prozesse sowie angesichts einer verwirrenden Fülle auf ihn einwirkender, konkurrierender Weltdeutungen **seine eigene Identität** im Denken und Handeln, notfalls im Widerstand-Leisten, zu gewinnen und aufrechtzuerhalten. Eine ungemein vielschichtige Bildungs- und Selbstfindungsaufgabe stellt sich angesichts der modernen säkularisierten Welt also, wenn wir die Aufgabe ins Auge fassen, Heranwachsenden bei ihrer Identitätsgewinnung zu helfen. Genau hier ist auch die Vermittlung des christlichen Glaubens anzusiedeln. Christliche Bildung bedeutet — wenn ich die den RRL zugrundeliegende Konzeption richtig verstehe — in den sozialwissenschaftlich interpretierten Prozeß der Identitätsbildung durch die Vermittlung eines selbst davon Betroffenen, nämlich eines Lehrers oder einer Lehrerin, christliches Welt- und Lebensverständnis einzuwurzeln.

Soweit der Grundgedanke. Wie aber gelangt man von ihm zu den fünf Lernschwerpunkten? Die referierte Konzeption, so muß ich ergänzen, entnimmt den Sozialwissenschaften nicht nur eine Theorie der Identität, sondern auch eine Vorstellung darüber, welche Erfahrungsbereiche am Prozeß der Identitätsbildung beteiligt sind. Von Jürgen Haber-

mas stammt der Gedanke, daß eine gelungene Identitätsbildung die Aufarbeitung einer dreifachen „Entzweiung“ oder „Abgrenzung“ des Ich voraussetzt, nämlich jener mit der äußeren Natur, mit der Gesellschaft und mit der inneren Natur<sup>3)</sup>. Wolfgang Huber hat diesen Gedanken in seiner Ethik aufgegriffen<sup>4)</sup>. Und Heinz Schmidt hat, dieser Vorstellung folgend, in den Lernschwerpunkten 1—3 drei Schwerpunkte einer identitätsstiftenden Auseinandersetzung mit Wirklichkeit benannt. Diesen drei Bereichen der Identitätsbildung ist dann im Religionsunterricht das universale und befreiende Deutungspotential des christlichen Glaubens, verkörpert durch die Schwerpunkte 4 und 5, gleichsam „einzuweben“. Die Christlichkeit darf allerdings, so die Vorstellung, nicht einfach „verkündigt“ werden, wenn auch das persönliche Vorbild von Lehrer und Lehrerin eine wichtige Rolle spielt. Christlichkeit muß sich der individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeitserfahrung gegenüber vielmehr argumentativ bewähren.

Dies ist, in knappen Worten skizziert, die leitende Vorstellung über den notwendigen Gang der religiösen Bildung, genauer gesagt über die Struktur der Faktoren, die bei religiöser Bildung zu berücksichtigen sind, wie sie den Rahmenrichtlinien zugrundeliegt. Es stellt sich natürlich die Frage, wieso dieses Grundkonzept über das Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts in den RRL nicht ausdrücklich begründet wird.

Weber:

Dabei stellt sich jetzt auch die Frage, in welcher Beziehung stehen diese fünf Lernschwerpunkte zu den Themen, denn die Themen selbst sind ja diesen fünf Lernschwerpunkten zu- bzw. untergeordnet?

Messner:

Im voraus: Heinz Schmidts Überlegungen zur religiösen Bildung in der Gegenwartsgesellschaft halte ich für eine interessante Lernkonzeption. Sie ist eine der möglichen Interpretationen des heutigen Weges religiöser Bildung. Allerdings meine ich nicht, daß sich daraus die Notwendigkeit ergibt, wie dies in

den RRL geschieht, alle einzelnen Themen den fünf Lernschwerpunkten unterzuordnen.

Weber:

Welche Funktionen könnten denn, wenn sie nicht zu viele Funktionen haben sollen, diese fünf Lernschwerpunkte haben?

Messner:

Meines Erachtens beschreiben die fünf Lernschwerpunkte thematische Aspekte, die bei **jedem** denkbaren Thema des Religionsunterrichts auftreten können. Vielleicht darf ich dies an einem Beispiel erläutern: Ich wähle das verbindliche Thema der Jahrgangsstufe 7/8, „An Gott glauben“<sup>5)</sup>. Diese Thematik ist dem Lernschwerpunkt „Persönliche Erfahrungen“ zugeordnet. Im einzelnen betrachtet ergibt sich aber, daß innerhalb dieses Themenbereiches sowohl Probleme der persönlichen Gotteserfahrung eine Rolle spielen als auch die Fragen gesellschaftlich geprägter Gottesbilder. Zudem werden verschiedene philosophisch-weltanschauliche Positionen angesprochen, und es wird über die biblische Deutung der Gottesfrage bis hin zu ihrer gegenwärtigen kirchlichen Ausprägung berichtet. Das Thema „An Gott glauben“ verweist also auf **alle fünf** Lernschwerpunkte, wobei nicht zu bestreiten ist, daß sich Akzentsetzungen vornehmen lassen. Ich sehe aber keinen didaktischen Grund, jedem Einzelthema jeweils einen Lernschwerpunkt hierarchisch überzuordnen. Dadurch könnte die Beweglichkeit in der Ausschöpfung einzelner Themen behindert werden. Oder es müssen Hilfskonstruktionen eingeführt werden, um die gebotenen Beziehungen zwischen den einzelnen Lernschwerpunkten wieder herzustellen. Zusammenfassend gesagt, ich sehe das Primäre in den einzelnen Themen. Sie sollten das Gliederungsprinzip für den Unterricht sein. Die Lernschwerpunkte sind als fruchtbare, auf den Lernweg bezogene Akzentuierungen der Themenstellungen anzusehen.

Weber:

Das würde heißen, daß das Thema „Gott“, das Sie als Beispiel angeführt

haben, jetzt im Lernschwerpunkt 1 „Persönliche Erfahrungen“ subsumiert, daß dieses durchaus ohne Not auch im Lernschwerpunkt 3 stehen könnte.

Messner:

Ich würde weitergehen. „An Gott glauben?“ scheint mir ein Kernthema des Religionsunterrichts für 10- bis 16jährige zu sein. Dieses Thema wird aber, je nach der Ausgangssituation des Religionsunterrichts in einer bestimmten Klasse von verschiedenen Seiten angegangen werden müssen. Es ist z.B. möglich, wie es die RRL vorschlagen, von den persönlichen Gottesvorstellungen der Schüler auszugehen. Es wäre genauso denkbar, in einer anderen Situation von der biblischen Überlieferung auszugehen und erst dann auf die eigenen Gotteserfahrungen zu sprechen zu kommen. Es wäre möglich, wie Sie sagen, den Schwerpunkt 3 besonders zu betonen. Die Unterordnung jedes Themas unter nur einen der fünf Lernschwerpunkte scheint nicht plausibel.

Weber:

Wenn ich etwas radikal zuspitze, dann bedeutet Ihre Argumentation, daß die fünf Lernschwerpunkte lediglich Aspekte benennen, die in den Themen aufgenommen werden müßten.

Dann bleibt die Frage, wo sollen die Themen eigentlich herkommen, wie finde ich Themen?

Messner:

Das Konzept der fünf Lernschwerpunkte leistet m.E. mehr als bloß auf Aspekte der einzelnen Themen aufmerksam zu machen. Es liefert einen didaktischen Begründungszusammenhang für die Inhalte des Religionsunterrichts. Einen Begründungszusammenhang, der die gesamte Spanne von Religion und christlichem Glauben bis zur konkreten gesellschaftlichen und individuellen Situation der Schüler umfaßt. Aber Sie fragen zu Recht, wie man zu Themen gelangt, wenn die Lernschwerpunkte als themenübergreifende Aspekte betrachtet werden. Meine Antwort wäre, daß es die „Kunst“ der Lehrplangestaltung ausmacht, aus diesem Begründungszusammenhang eine überzeugende Themen-

struktur zu entwickeln. Dies geschieht in den RRL ja auch. Es finden sich dort gut gewählte thematische Kristallisationspunkte und darüber hinaus enger geführte Informationseinheiten.

Weber:

Diese fünf Lernschwerpunkte sind Teil eines spezifischen religionspädagogischen Konzeptes. Auf eine Kurzformel gebracht, geht es bei dem religionspädagogischen Konzept dieser RRL um die exemplarische Vermittlung christlicher Inhalte in schülerbezogener Form und identitätsstiftender Absicht. Ist es legitim, mit Hilfe von RRL die Lehrerschaft — wie offensichtlich im vorliegenden Fall — auf ein spezifisches Konzept zu verpflichten?

Messner:

Da die Theorie des Vermittlungsprozesses, die dem didaktischen Konzept zugrunde liegt, in den RRL nicht genannt ist, kann (und soll!) sie im einzelnen wohl auch nicht verpflichtend sein. Es bleibt aber die Frage der Unterordnung der einzelnen Themen unter die fünf Lernschwerpunkte — wobei ich zusätzlich noch das Problem sehe, daß die fünf Lernschwerpunkte gleichgeordnet sind, obwohl sie eigentlich zwei zueinander in Spannung stehende Sphären betreffen: einmal die christliche Botschaft und auf der anderen Seite die gesellschaftswissenschaftlich interpretierte Lebenssituation der Schüler. Wenn die Unterordnung der Themen unter die Lernschwerpunkte sehr schematisch gehandhabt wird, ist eine Gängelung des Unterrichts zu befürchten. Wenn man die RRL so versteht, daß man — von einzelnen Themen ausgehend — in einer sehr feinen und situationsbezogenen Weise sich von den Lernschwerpunkten zu inhaltlichen Akzentsetzungen anregen lassen kann, könnten die RRL eine impulsgebende Stütze für den Religionsunterricht sein. Ich muß jedoch eine Einschränkung machen. In begründeten Fällen müssen Lehrer auch die Möglichkeit haben, aufgrund ihrer eigenen Überzeugung oder aufgrund der schulischen Vermittlungssituation einen radikal anderen Weg einzuschlagen. Diese Forderung zu betonen, erscheint mir unerlässlich, weil Religiosität und christ-

licher Glaube trotz aller Vorgaben und übergreifenden Sinnhorizonte letzten Endes nur in einer von den unmittelbar Betroffenen persönlich verantwortbaren Weise vermittelt werden können.

Weber:

Die unterrichtliche Arbeit in den RRL orientiert sich neben den Lernschwerpunkten an fünf didaktischen Grundsätzen:

1. Mehr-Perspektivität
2. Schülerorientierung
3. Wirklichkeitserschließung
4. Sinnerschließung
5. Handlungsorientierung

Wie schätzen Sie diese Strukturierung durch fünf didaktische Grundsätze ein?

Messner:

Hier sind, gemessen am Stand der Didaktik, gute Maßstäbe formuliert worden. Wenn ich ein Element hervorheben darf: Mich hat beeindruckt, daß man auf feste Zielfixierungen im Lehrplan verzichtet und sich auf orientierende Hinweise beschränkt hat, gleichsam auf die Beschreibung einer Ziellandschaft, in der ja nach der gegebenen Situation die gebotenen Wege eingeschlagen werden können. Ich habe schon erwähnt, daß insbesondere die Bausteine zu den einzelnen Themen dafür hilfreiche Anregungen geben. Andererseits ist es mit didaktischen Grundsätzen aber noch nicht getan. Meist wird in den RRL wenig Bewußtsein davon vermittelt, wie außerordentlich hoch die gesetzten Anforderungen für die tägliche Praxis des Religionsunterrichts sind. Es ist durchgängig ein Übergewicht des Zielbereichs, der didaktischen Intentionalität, festzustellen, während im gesamten Lehrplan kaum irgendwo über Formen gelungener Praxis berichtet wird. Es ist eben sehr verführerisch, anspruchsvolle Ziele auszubreiten.

Auf Seite 27 der RRL wird beispielsweise als entscheidende handlungsleitende Perspektive formuliert: „Erschließung von Lebenssinn, so daß der Schüler zu einer positiven Teilhabe am Leben kommen kann. Dieser didaktische Grundsatz gilt durchgängig bei der Bearbeitung der Themen wie für das pädagogi-

sche Handeln im Unterricht.“ Gegen einen solchen Maßstab ist sicherlich nichts einzuwenden; aber es ist eine außerordentlich anspruchsvolle Forderung, in jeder einzelnen Unterrichtsstunde danach zu streben, den Schülern ihr Leben als sinnvoll erfahren zu lassen. Dieses Problem stellt sich nicht nur in den vorliegenden RRL. In Lehrplänen für den Religionsunterricht werden meist in höchst differenzierter Weise die Ziele aufgeschlüsselt, während sich kaum je ähnlich detaillierte Hinweise auf Erfahrungen und Schwierigkeiten, auf Umwege, oder auf mögliches Scheitern finden, obwohl alles dies für den Religionsunterricht naheläge. So klingt alles notwendigerweise etwas glatt und rational, ja sogar ein wenig triumphal. Ich fürchte, daß die konkrete Unterrichtspraxis dazu in einem sehr starken Kontrast steht.

Weber:

Das schwierigste Problem scheint im Religionsunterricht ja nach wie vor, Bibel und biblische Geschichten Schülern nahebringen. Sehen Sie da gelungene Ansätze oder überwiegen für Sie da die Probleme?

Messner:

Sie haben recht hier stellt sich ein großes Vermittlungsproblem, vor allem, was die zentralen alttestamentarischen Episoden anbetrifft. Der Ansatz der RRL scheint mir in seiner Vermittlungsabsicht der biblischen Überlieferung sehr interessant. Allerdings sollte man die Vorschläge noch nicht als Programm für den Religionsunterricht betrachten, das schon erfolgssicher gehandhabt werden kann. Man sollte immer wieder erprobend ausloten, wie sich bestimmte Symbole, Bilder, Handlungen und Aussagen aktualisieren lassen. Wenn es so verstanden ist, kann dieses Programm an vielen Bemühungen in der Gegenwart — ich denke an den Kirchentag, ich denke an verschiedene religionstheoretische und praktische Bemühungen — anschließen. Mir ist beispielsweise in Erinnerung, in welcher eindrucksvollen Weise die Jona-Geschichte auf Gegenwartsprobleme bezogen worden ist, oder wie sich etwa in der Geschichte von der Arche Noah gegenwärtige Probleme des Umgangs mit

der Natur und Welt widerspiegeln. Was die neutestamentliche biblische Überlieferung anbetrifft, meine ich (wenn Sie mir an dieser Stelle eine solche Einmischung gestatten), daß die Jesusüberlieferung in den RRL eine stärkere thematische Berücksichtigung finden könnte, als dies gegenwärtig der Fall ist. Ich sehe als einziges explizites Pflichtthema nur „Jesus (Bruder — Mensch — Gottessohn)“ im Jahrgang 9/10. Allerdings gibt es dazu Querverbindungen, Wahlthemen-Vorschläge, und der Lehrer hat überdies Möglichkeit, mit Hilfe der Informations-

einheit „Jesus begegnet Menschen (Umwelt Jesu)“ die Thematik zu erweitern.

- 1) Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967
- 2) Heinz Schmidt: Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. Band 1: Grundlagen. Stuttgart 1982, bes. S. 165 ff. und 217 ff.
- 3) Vgl. I. Habermas: Können Komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: J. Habermas und D. Henrich: Zwei Reden aus Anlaß des Hegel-Preises. Frankfurt am Main 1974, S. 23—84, bes. 42.
- 4) W. Huber: Anspruch und Beschaffenheit theologischer Ethik als Integrationswissenschaft. In: A. Hertz u.a. (Hrsg.): Handbuch der christlichen Ethik, Bd. I. Gütersloh/Freiburg 1978, S. 391—406, bes. S. 395 f.

## Video-Filmprojekte im Konfirmandenunterricht

Erfahrungsbericht und Auswertung eines Modellprojekts der Medienfortbildung der EKHN

Annette Dossmann

„Da, in der dritten Reihe ist noch ein Platz frei“, flüstert Hauptdarstellerin Conny freundlich zu Frau Hammeran, die sich beeilt, diesen Platz im Gemeindesaal zu ergattern. Der Pfarrer zieht die Vorhänge zu, nur eine Kerze leuchtet noch. Jetzt hat „Heino“ seinen Auftritt. Umringt von neun Mitkonfirmanden begrüßt er das Publikum: „... , daß Sie in unser Kino gekommen sind! Und wie in jedem Kino gibt's als Auftakt eine kleine Süßigkeit — von uns extra für Sie!“ Die Zuschauer fangen kleine Schokostückchen, die „Heino“ flink aus einem Zylinder zaubert: „... und nach dieser Premiere haben Sie die besondere Gelegenheit, uns, das gesamte Film-Team, zu unserem ersten Werk zu befragen!“ Die Mitkonfirmanden kichern. Applaus, dann gehts los: Conny pustet die Kerze aus, Film ab!

Konfirmanden-Kino nach dem Gottesdienst — ein toller Sonntagmorgen!

### Vorwort

Einige Pfarrerinnen und Pfarrer haben sich in den letzten Jahren im Konfirmandenunterricht auf neues Terrain gewagt: Ihr Ziel, die christliche Botschaft mit neuen Medien lebendig zu machen — produktiv, sozial und kreativ.

Diese erfolgreichen Ansätze waren Anlaß für die Medienfortbildung der EKHN, ein Modellprojekt zum Thema „Aktive Medienarbeit — Filmprojekte mit Konfirmanden“ mit Pfarrer Wilhelm Wegner (Luthergemeinde Offenbach) durchzuführen.

Dieser Artikel gibt die relevanten und übertragbaren Erfahrungen weiter sowie die Einschätzung eines solchen Projekts aus der Perspektive von Pfarrer Wegner.

Darüber hinaus werden aus medienpädagogischer Sicht Hilfen zum Selbermachen angeboten, um eine praktikable Be-

reicherung für den manchmal spröden Alltag des Konfirmandenunterrichts zu eröffnen. Deshalb sind in Kapitel II. die notwendigen Voraussetzungen und Kriterien zur Planung ähnlicher Video-Projekte systematisch aufgelistet.

Die exemplarische Darstellung des Modellprojekts will zur Eigeninitiative ermuntern. Vergleichbare Video-Projekte lassen sich zu unterschiedlichsten Themen, auch mit anderen Gruppen realisieren.

Informationen und praktische Arbeits-hilfen erhält man bei der Beauftragten für Medienfortbildung der EKHN (Ton- und Bildstelle der EKHN, Eschersheimer Landstraße 48, 6000 Frankfurt am Main 1, Telefon: 069 / 59 70 079). Der von den Konfirmanden gestaltete Film kann in der Ton- und Bildstelle der EKHN als Video-Kassette ausgeliehen werden.

### I. Das Modellprojekt:

„Konfirmanden machen einen Film“

Die „Hot hats“ haben es realisiert. Eine durchschnittliche Konfirmandengruppe (4 Jungen, 6 Mädchen) startet ein Video-Projekt mit ihrem Pfarrer — einem Pfarrer, der seit zehn Jahren keinen Fernseher hat.

Der Pfarrer wird zum Partner, alle sind jetzt Lernende, alle zusammen machen „Fernsehen“ für Eltern und Mitkonfirmanden.

— Luthergemeinde präsentiert:

„Die Erbschaft“

— Eine Herausforderung zum Thema:

„Der verlorene Sohn“

— heute und heiß —

— Vorführung:

Weihnachten 1987

Nach vorbereitenden Stunden im Konfirmandenunterricht drehen die Konfirmanden ihren Film auf einer dreitägigen Freizeit. Mit diesem Filmprojekt lassen sich religiöse Unterweisung und sozialisationsbegleitende Hilfestellungen gut verbinden.

### 1. Zur Auseinandersetzung mit dem Gleichnis vom verlorenen Sohn — Die Filmstory

EIN GLEICHNIS IN BEWEGTEN BILDERN? In der Bibel findet man nicht grundlos eine Vielzahl von Gleichnissen. Mit dieser literarischen Form lassen sich religiöse Grundgedanken, die auf den Alltag abzielen, leicht verständlich machen; dieses Phänomen ist u.a. in der bildhaften Redeweise begründet, die das Gleichnis kennzeichnet.

Was also liegt näher als die Idee, die Bilder, die ein Gleichnis hervorrufen kann, in einem Film lebendig werden zu lassen — als eine mögliche aktuelle Interpretation.

Gleichnisse haben ihren „Sitz im Leben“, wollen Orientierungshilfen zur Bewältigung von Problemen anbieten. Wenn Gleichnisse für Jugendliche von heute nicht nur Worthülsen bleiben sollen, kommt es darauf an, den „Sitz im Leben“ aufzuspüren. Die Konfirmanden aus Offenbach haben mit dem Film „Die Erbschaft“ ihre Version gefunden.

Von der ersten Idee einer aktuellen Geschichte zum Gleichnis bis hin zur Gestaltung des Drehbuchs tauchen immer wieder Fragen im Zusammenhang mit der Textvorlage auf. Auch bei den Dreharbeiten vor Ort werden einige Ideen wieder verworfen, neue erdacht und direkt umgesetzt.

Dieser Prozeß ermöglicht einerseits ein klares Verständnis des überlieferten Gleichnisses, andererseits stellen die Jugendlichen zunehmend bewußter einen Zusammenhang zu ihrer Lebenswelt her. Dabei geht es ihnen offensichtlich um die Auseinandersetzung mit ihrer Zukunft. Probleme des Erwachsenwerdens werden spielerisch in Angriff genommen.

Die eine Hauptebene des Gleichnisses vom verlorenen Sohn, Lukas 15, der Entschluß zur Umkehr und das vorbehaltlose Wiederaufgenommenwerden, können filmisch umgesetzt werden. Die andere Fragestellung, die Probleme des „gesetzestreuen“ älteren Sohnes, wird bewußt vernachlässigt. Die Konfirmanden entscheiden sich, den Schwerpunkt bei der „verlorenen Tochter“ und ihrem schwie-