

„Das ist doch ein Engel dort hinten, oder?“

Religiöse Symbole und Motive in populärkulturellen Erzeugnissen erkunden

Petra Bleisch, Markus Rassiller, Tina Bertschy, Markus Thalmann

Jugendliche treffen in ihrem Alltag in Filmen, Serien, Werbung oder Games auf religiöse Symbole und Motive. Dieser Beitrag stellt eine Unterrichtseinheit vor, welche in Anlehnung an das LUKAS-Modell mit Schüler_innen der Sekundarstufe 1 das Erkennen und Erschliessen von religiösen Symbolen und Motiven in populärkulturellen Erzeugnissen einübt. Die Unterrichtseinheit wurde in einer 10H (8. Klasse) im Fach Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG) einer Orientierungsschule im Kanton Freiburg (Schweiz) und in einem Kurs des 11. Jahrgangs im Fach Werte und Normen eines Gymnasiums in Hannover (Deutschland) durchgeführt.

Les jeunes rencontrent dans leur vie quotidienne des symboles et motifs religieux dans les films, les séries, la publicité ou encore les jeux vidéo. Cette contribution présente une unité d'enseignement qui s'appuie sur le modèle LUKAS et qui propose d'identifier et d'exploiter avec des élèves du secondaire 1 des symboles et des motifs présents dans la culture populaire. Cette unité d'enseignement a été mise en œuvre dans une classe d'Éthique, religions et communauté de 10^e année HarmoS dans le cadre d'un cycle d'orientation du canton de Fribourg (Suisse) ainsi que dans une classe de Valeurs et normes de 11^e année dans un gymnase de Hanovre (Allemagne).

In their everyday life, young people encounter religious symbols and motifs in films, series, advertising or games. This contribution presents a teaching unit which, based on the LUKAS model, practises the recognition and investigation of religious symbols and motifs in popular cultural products with secondary school students. The teaching unit was carried out in a 10H (8th grade) in the subject Ethics-Religions-Community (ERG) of a secondary school in a 10H (HarmoS – 8th grade) class in the subject Ethics-Religions-Community (ERG) of an orientation school in the canton of Fribourg (Switzerland) and in an 11th year course in the subject Values and Norms of a high school in Hanover (Germany).

1 Einführung

Jugendliche begegnen unabhängig von einer religiösen oder säkularen Sozialisation „Religion“ durch den Konsum von Populärkultur, Aktivitäten auf dem Web und in sozialen Netzwerken, die in ihrer jeweiligen Lebenswelt eingebettet sind. Ob es sich dabei um eine Vorführung des Sonnengrusses vor dem Hintergrund der Göttin Durga in einem Youtube-Video, oder um ein T-Shirt mit dem Aufdruck „Juma“ des Modelabels „Styleislam“ handelt: Jugendliche benötigen religionskundliche Kompetenzen, um religiöse Symbole und Motive zu identifizieren, ihre Codes zu dechiffrieren, (implizite) Botschaften und Appellstrukturen zu erkennen. Grundlage ist ein Bildungsziel, das Jugendliche als autonome Subjekte denkt, die sich kritisch und selbstbestimmt gegenüber den an sie herangetragenen Weltdeutungen und kommunikativen Aufforderungen verhalten zu können – gerade in einer immer pluraler und heterogener werdenden Gesellschaft. Denn über Instagram und Co. flackern nicht nur schöne bunte Bilder, sondern auch normative Ansprüche, die gesellschaftlich ausgehandelt werden.

Dieser Artikel stellt eine Unterrichtseinheit vor, welche an diesen Ausschnitt der Lebenswelt Jugendlicher anknüpft. Sie wurde im Rahmen der Lehrplan-Einführungen in Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG) im Kanton Freiburg von den beiden Sekundarlehrpersonen Markus Thalmann und Tina Bertschy entworfen, der Fachdidaktikerin Petra Bleisch weiterentwickelt und im ersten Quartal 2020 in einer 10H, B (8. Klasse)¹ in Gurmels (Kanton Freiburg,

1 Im Kanton Freiburg richtet sich die Bezeichnung der Jahrgangsstufen nach HarmoS und beginnt mit der Zählung im ersten Kindergartenjahr (= 1H). Dementsprechend entspricht 10H der 8. Klasse, bzw. des zweiten Jahrs in der Sekundarstufe I. Die Klassen in den Freiburger Orientierungsschulen (Sekundarstufe I) sind in vier Leistungsniveaus unterteilt (A = progymnasiale Klasse, B = Sekundarklasse, C = Realklasse, D = Förderklasse).

Schweiz) im Fach Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG) durchgeführt. Der Gymnasiallehrer und Fachdidaktiker Markus Rassiller hat die Planung auf einen Kurs des 11. Jahrgangs im Fach Werte und Normen in Hannover (Deutschland) angepasst und eine Durchführung geplant. Aufgrund der Schulschliessungen durch die Corona-Pandemie konnte die Auswertung des Unterrichts in Gurmels erst Anfang Mai stattfinden und der Unterricht in Hannover musste auf ein Lernen-zu-Hause-Modell umgestellt werden, was neben der Suspendierung des normalen Unterrichtsgeschehens auch eine deutliche zeitliche Einschränkung für die Umsetzung der Unterrichtsreihe zur Folge hatte. Die Auswertung der Durchführung kann sich daher lediglich auf die schriftlichen Bearbeitungen der Schüler_innen und nicht auf mündlichen Austausch im Unterricht beziehen. Verzichtet werden musste daher beispielsweise auf gemeinsame Unterrichtsgespräche zur Problemerkundung bzw. -formulierung bei Konfrontationsaufgaben oder auf direkte, sach- und prozessbezogene Feedbacks im Kontext von Erarbeitungsaufgaben (vgl. dazu Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014). Zudem musste in Anpassung auf die neuen Gegebenheiten die Reihenplanung sowie die Aufgabensets deutlich modifiziert werden, sodass eine zum Teil deutliche Abweichung zum LUKAS-Prozessmodell erforderlich wurde.

Das Erkenntnisinteresse lag dabei erstens auf der grundsätzlichen Praktikabilität der Durchführung, zweitens auf der Passung der Aufgabensets in ihrer Schrittfolge für den Kompetenzaufbau – auch im Hinblick auf eine Passung für die jeweiligen Jahrgänge – und drittens auf einer Auswertung von Schüler_innenergebnissen und Unterrichtsbeobachtungen, die auf heuristischen Einschätzungen der Lehrpersonen beruhen und wie sie auch im Unterrichtsalltag diagnostisch von Lehrpersonen vorgenommen werden. Das LUKAS-Modell diente in Planung, Durchführung und Auswertung als Referenzrahmen, mithilfe dessen vor allem die Sach- und Selbstkompetenz, wegen der Corona-Situation im geringeren Masse auch die Sozialkompetenz gefördert werden sollte. Eine quantitative oder qualitative Auswertung von Schüler_innenergebnissen liegt diesem Beitrag nicht zugrunde.

2 Vorüberlegungen

2.1 Fachwissenschaftliche Aspekte

In dieser Unterrichtseinheit werden die Begriffe „religiöses Symbol“ und „religiöses Motiv“ aus der religionswissenschaftlichen Fachsprache genutzt. „Symbol“ wird dabei als ein Zeichen verstanden, das religiöses Wissen repräsentiert (z. B. buddhistisches Rad der Lehre; Fisch im Christentum). Religiöse Symbole haben keine klare Bedeutung, sondern immer einen Bedeutungsüberschuss, das heisst, sie werden von Menschen unterschiedlich gedeutet, interpretiert und verhandelt. Symbole sind in ihrer Bedeutung kontextsensitiv und können auch mit neuen Bedeutungsinhalten versehen werden. Eine religiöse Tradition setzt sich aus einer Vielzahl an religiösen Symbolen zusammen, die von den Akteur_innen dieser religiösen Praxis zueinander in Bezug gesetzt werden. Im Anschluss an Ernst Cassirer wird das „Symbol“ hier aber nicht (nur) als etwas verstanden, das den „Ausdruck eines ‚Geistigen‘ durch sinnliche ‚Zeichen‘ und ‚Bilder‘“ (Cassirer, 1994, S. 174) arrangiert. Vielmehr müssen einzelne Symbole in ihrer Verbindung zu anderen Symbolen gedacht werden, die in ein Bedeutungsnetz eingebettet sind, die Cassirer als symbolische Formen bezeichnet. Diese produzieren selbst ein Netz an Bedeutungen und damit auch eine spezifische Weltauffassung. „Motiv“ dient in dieser Unterrichtseinheit als Sammelbegriff für die Bezeichnung jeglicher Bilder, Artefakte, Körperhaltungen, Episoden oder Szenen aus Geschichten, welche mit einer religiösen Tradition in Beziehung stehen und sowohl eine narrative als auch eine thematische Strukturierungsfunktion aufweisen, wie beispielsweise Adam und Eva mit Apfel sowie Schlange und Baum. Symbol und Motiv sind oft nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden, da Zeichen beide Funktionen haben können – je nach Perspektive. So kann das Kopftuch im Islam als Symbol (Schwerpunkt: Bedeutungsgenerierung) oder als Motiv (Schwerpunkt: thematischer, strukturierender Zugriff) bezeichnet werden (vgl. Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, 2004).

Populärkulturelle Erzeugnisse wie Filme, Serien, (Video-)Spiele, Musikclips, Werbungen, Jugendzeitschriften, sowie neue Informationsquellen wie Online-Kinderlexika oder YouTube Videos funktionieren einerseits als Spiegel gewisser aktueller Religiosität und der Art, wie über Religion gesprochen wird. Andererseits sind sie aber selber auch Akteure in Veränderungsprozessen. Dabei werden religiöse Symbole, Motive, Narrative und Konzepte zitiert, ironisiert, modifiziert und zuweilen von neuem erfunden (Reverdy, 2016; Undheim, 2018; Steffen, 2019).

2.2 Fachdidaktische und berufsethische Aspekte

Die Unterrichtseinheit nutzt für den Aufbau weitgehend das LUKAS-Modell (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014; Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt, 2018). Das Modell hat zum Ziel, verschiedene Aufgabentypen entlang ihrer didaktischen Funktion im Lernprozess eines kompetenzorientierten Unterrichts so anzuordnen, dass der Kompetenzerwerb gezielt gefördert werden kann. Den Einstieg bildet die Konfrontationsaufgabe. Sie soll irritieren, faszinieren und durch den Lebensweltbezug die Schüler_innen motivieren, indem sie das Bedürfnis weckt,

etwas zu verstehen oder neu zu können. Erarbeitungsaufgaben unterstützen den Aufbau von Kompetenzaspekten, also der Erarbeitung von Fachwissen oder bestimmen domänenspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich wiederum verstärkend auf die Handlungsbereitschaft der Schüler_innen auswirken. Übungsaufgaben vertiefen und konsolidieren die angestrebten Kompetenzen während Synthesaufgaben die verschiedenen erlernten und geübten Kompetenzaspekte zusammenführen und sichern. In Transferaufgaben wird das Erlernte auf eine neue Anforderungssituation übertragen. Da das im Kanton Freiburg für den Unterricht in ERG obligatorische Lehrmittel *Blickpunkt 3* vor allem Erarbeitungsaufgaben bietet (vgl. Helbling, 2016), haben sich die Autor_innen zum Ziel gesetzt, eine Unterrichtseinheit zu entwickeln, die den Schwerpunkt auf das Üben legt und dementsprechend vor allem Varianten von Übungsaufgaben geplant.

Aus fachdidaktischer Sicht ist zu beachten, dass Jugendliche religiöse Symbole und Motive nicht unbedingt als religiös wahrnehmen (SNF, 2011). Das bedeutet, dass zwar die Jugendlichen verstehen lernen sollen, dass Symbole und Motive aus Sicht einer Religionsgemeinschaft oder der Religionswissenschaft als „religiös“ klassifiziert werden können, dass sie dies aber nicht für ihre eigene Interpretation eines Symbols oder eines Motivs übernehmen müssen. Für die Fachdidaktik ist die Beobachtung gerade interessant, welche Symbole und Motive Jugendliche als religiös wahrnehmen und welche nicht und welche Bedeutungen sie für Symbole und Motive kennen (Präkonzepte im Sinne von Möller, 2018). Für den Unterricht kann das bedeuten, dass die Jugendlichen in einzelnen Aufgaben (z. B. Übungsaufgabe 2.2) möglicherweise ohne Ergebnisse in den Unterricht kommen. Dies kann drei Gründe haben: Sie haben vorhandene religiöse Symbole und Motive nicht erkannt; es waren keine religiösen Symbole und Motive vorhanden; sie haben die Aufgabe nicht durchgeführt. Für diese Fälle kann es sinnvoll sein, weitere Filmausschnitte oder Werbefilme bereit zu halten, die den Jugendlichen direkt gegeben werden können.

Bei der Auswahl von Beispielen zur Illustration sollten die Lehrpersonen vermeiden, (ausschliesslich) die Religion der Mehrheitsgesellschaft zu reproduzieren sowie möglichst nahe am lokalen Kontext der Schüler_innen und bindendifferenzierend Beispiele auswählen. Es ist möglich, dass Schüler_innen Symbole finden wie z. B. das Hakenkreuz oder das Keltenkreuz. Die Schüler_innen müssen in diesem Fall darauf aufmerksam gemacht werden, dass je nach Rechtslage diese Symbole verboten sind (Deutschland), bzw. ein Verbot zurzeit diskutiert wird (Schweiz, Motion von Barille Angelo, eingereicht am 21. Mai 2019) und sie über die Gründe in Kenntnis setzen.

2.3 Lehrplanbezüge

Deutschschweiz: Lehrplan 21, Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)“

Diese Unterrichtseinheit arbeitet hauptsächlich an der Kompetenz ERG.3.1.b: Schülerinnen und Schüler „können in kulturellen Werken (z. B. der Populärkultur) religiöse Motive erkennen und nach ihrer Bedeutung fragen (z. B. biblische Gestalten in Bildern, Malerei, Musik, Film, Literatur, Bauten)“ (D-EDK, 2014a). Diese Kompetenz wird so interpretiert, dass dabei nicht Bedeutungen „an sich“, sondern unterschiedliche Bedeutungen für verschiedene Menschen erfragt werden sollen (vgl. Bleisch, 2015).

Kompetenzübergreifend mit dem Fachbereich „Medien und Informatik“ wird zudem an der Kompetenz MI.1.2.h gearbeitet: Schüler_innen „können die Absicht hinter Medienbeiträgen einschätzen (z. B. Werbung, Zeitschrift, Parteizeitung)“ (D-EDK, 2014b). In Bezug auf überfachliche Kompetenzen arbeiten die Schüler_innen an ihren methodischen Fertigkeiten, nämlich „Informationen suchen, bewerten, aufbereiten und präsentieren“ (D-EDK, 2014c).

Niedersachsen: Kerncurriculum Werte und Normen

Das Fach Werte und Normen gehört zur Gruppe der Ethik-Fächer der verschiedenen Bundesländer. Es weist im Vergleich zu anderen Ethik-Fächern explizit religionswissenschaftliche Bezüge aus. Jedoch orientieren sich die im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen (noch) ausschliesslich an der Philosophiedidaktik. In dieser Unterrichtssequenz werden vor allem die prozessbezogenen Kompetenzen „Wahrnehmen und Beurteilen“ (Die Schüler_innen „stellen ihr Vorwissen, ihr Vorverständnis, ihre aktuellen Eindrücke sowie ihre Gefühle zu moralisch relevanten Begebenheiten dar“) sowie „Verstehen und Reflektieren“ adressiert (Die Schüler_innen „untersuchen verschiedene Informationsquellen“, „analysieren fachspezifische und themenrelevante Grundbegriffe“ und „erläutern Fremdperspektiven“) (KC WN Sek. II, S. 13). Im Hinblick auf die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche ist diese Unterrichtssequenz dem Rahmenthema „Religionen und Weltanschauungen“, darunter im Schwerpunkt dem Wahlmodul „Gesellschaftliche Aspekte von Religionen und Weltanschauungen“ zuzuordnen (ebd., S. 15), wobei „Möglichkeiten der Sinnstiftung und Orientierung“ (ebd., S. 22) als Grundlage didaktischer Planungsentscheidungen ausgewiesen werden. Denkbar ist allerdings auch, die Unterrichtsreihe bereits in den Jahrgängen 9/10 im Rahmen des Leitthemas „Deutungsmöglichkeiten und -grenzen von Religionen und Weltanschauungen“ zu unterrichten.

2.4 Kompetenzerwartung und Beurteilung

Für die Unterrichtseinheit werden folgende Kompetenzerwartungen formuliert: Die Schüler_innen können

- Religiöse Symbole und Motive erkennen und religiösen Traditionen zuordnen
- Nach der Bedeutung und Verwendung von religiösen Symbolen und Motiven für verschiedene Personen fragen

Für die mündliche oder gegebenenfalls schriftliche, formative und gegebenenfalls summative Beurteilung wurde von den Autor_innen folgendes Kompetenzraster entwickelt:

A	B	C
Schüler_in erkennt religiöse Symbole und Motive nicht und kann sie nicht zuordnen	Schüler_in erkennt ein religiöses Symbol oder Motiv und formuliert im Kern plausible Vermutungen, zu welcher(n) Tradition(en) es passen könnte	Schüler_in identifiziert religiöses Symbol oder Motiv sachlich richtig und ordnet es passender(n) religiösen Tradition(en) zu
Schüler_in kann nicht beschreiben, wie das Symbol oder Motiv verwendet wird	Schüler_in kann an einem konkreten Beispiel in Ansätzen aufzeigen, wie das Symbol oder Motiv verwendet wird (zitiert, ironisiert, verändert, ...)	Schüler_in kann an mehreren konkreten Beispielen aufzeigen, wie das Symbol oder Motiv unterschiedlich verwendet wird (zitiert, ironisiert, verändert, ...)
Schüler_in hat keine Idee, was das Symbol oder Motiv für bestimmte Personen bedeuten könnte	Schüler_in formuliert im Kern plausible Vermutungen, was das Symbol oder Motiv allgemein bedeuten könnte	Schüler_in formuliert differenzierte begründete Aussagen, was das Symbol oder Motiv für welche Menschen bedeuten könnte

Tabelle 1: Kompetenzraster

3 Geplanter Unterricht

Der anfängliche Unterrichtsvorschlag umfasste 10-14 Lektionen und wird nachfolgend dargestellt.

Zeit	Aufgabenstellung
Lektionen 1-2	<p>Konfrontationsaufgabe (Einzelarbeit, Plenum)</p> <p>Notiere auf gelben Karten, welche Filme und Serien du gerade schaust und welche Games du gerade spielst. Überlege dir, ob in diesen Filmen oder Games in irgendeiner Form etwas vorkommt, das mit Religion zu tun hat (Symbole, Geschichten, Aussagen, ...). Zeichne oder notiere diese in Stichworten auf blaue Karten.</p> <p>Im Plenum:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ergebnisse einander vorstellen – Gemeinsam Symbole und Motive ordnen (z. B. mittels Mindmap) – Begriffe „religiöses Symbol“ und „religiöses Motiv“ klären <p>Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedeutung der einzelnen Symbole und Motive? Gibt es noch andere Bedeutungen? – Gibt es Symbole und Motive, die in mehreren religiösen Traditionen vorkommen oder sich ähneln? – Haben die SuS einige dieser Symbole und Motive schon irgendwo gesehen? Wo (z. B. Plakate, Werbungen, ...)? – Tragen einige SuS religiöse Symbole (Ohrenschmuck, Halsschmuck, Kleidung, ...)? Warum? – Von welchen Religionen waren die meisten Symbole oder Motive bekannt? – Gibt es weitere Symbole oder Motive, die den SuS jetzt noch einfallen? <p>Hinweis: Es ist möglich, dass die Schüler_innen kaum oder keine Beispiele nennen können. Falls dies der Fall ist, kann direkt zur Erarbeitungsaufgabe übergegangen werden.</p> <p>Erarbeitungsaufgabe (Sozialform je nach Klassengrösse und Selbständigkeit der SuS)</p> <p>Erarbeite für dich (oder mit anderen zusammen) ein Lexikon von religiösen Symbolen und Motiven (1) von denen du vermutest, dass sie häufig in Werbungen, Filmen oder Games vorkommen und (2) von weiteren Symbolen und Motiven die du interessant findest.</p> <p>Mögliches Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schülerbuch des Lehrmittels „Blickpunkt 3“ (Kapitel Spuren, Kapitel Lebensstile, Kapitel Medien) – Kartenset „80 Bildimpulse Weltreligionen“, Verlag an der Ruhr – Online-Ressourcen (religionen-entdecken.ch; klexikon; Brockhaus) – Bücher

<p>Lektionen 3-5</p>	<p>Übungsaufgaben „Religiöse Symbole und Motive in Werbungen“</p> <p>Übungsaufgabe 1.1 (Plenum)</p> <p>LP legt einzelne selber gefundene Werbungen aus Printmedien aus (Alternativ: Blickpunkt Schülerbuch, S.111) und/oder zeigt einen Werbefilm mit religiösen Symbolen oder Motiven (z. B. Werbung „AXE – Die gefallen Engel“).</p> <p>Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche religiösen Symbole und Motive sind zu erkennen? Woran könnt ihr sie erkennen? – Für welche Religion stehen diese? – Wie werden diese Symbole und Motive verwendet? – Weshalb werden diese Symbole und Motive verwendet? Was will die Werbung damit erreichen? – Gemeinsam werden Formen der Verwendung gesammelt (bleibt für die nächsten Lektionen permanent sichtbar und wird laufend ergänzt). <p>Übungsaufgabe 1.2: (EA)</p> <p>Schaut euch die Werbefilme auf der Linkliste des Lehrmittels Blickpunkt an (www.blickpunkt-religionundkultur.ch → Links → Blickpunkt 3 → Medien) und beantwortet folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche religiösen Symbole und Motive sind zu erkennen? Woran könnt ihr sie erkennen? – Für welche Religion stehen diese? – Wie werden diese Symbole und Motive verwendet? <p>Übungsaufgabe 1.3: (PA)</p> <p>Sucht eigene Beispiele von religiösen Symbolen oder Motiven in der Werbung und bereitet eine kurze Präsentation vor.</p> <p>Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wieso habt ihr diese Werbung ausgewählt? – Welche Symbole und Motive sind zu erkennen? Woran könnt ihr sie erkennen? – Für welche Religion stehen diese? – Wie werden sie verwendet? – Weshalb werden diese Symbole und Motive verwendet? Was will die Werbung damit erreichen? <p>Gibt es Symbole und Motive, von denen ihr nicht sicher seid, ob diese religiös sind oder nicht? Wie könntet ihr das herausfinden?</p> <p>Übungsaufgabe 1.4 (für Differenzierung)</p> <p>Sucht weitere Werbungen, die religiöse Symbole oder Motive enthalten, die nicht vom Christentum stammen.</p> <p>Hinweis: Werbungen in der Schweiz arbeiten sehr häufig mit christlichen Symbolen und Motiven. Deshalb ist diese Aufgabe schwieriger und es ist möglich, dass die Schüler_innen keine Ergebnisse haben. In diesem Falle kann mit den Schüler_innen überlegt werden, warum z. B. keine islamischen oder jüdischen Symbole in Werbungen vorkommen.</p>
---------------------------------	--

	<p>Präsentationen im Plenum & Festhalten der Erkenntnisse</p> <p>Mögliche Erkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die häufigsten Symbole und Motive sind: Kreuz, Gebetsposition, Licht, Heiligenschein, ... – Häufige Aussagen: „Frieden und Ruhe finden“ – Die meisten Symbole und Motive stammen aus dem Christentum, vereinzelt Buddhismus oder Hinduismus – Religiöse Symbole und Motive werden in ganz verschiedenen Gebieten und für ganz verschiedene Produkte eingesetzt. – Religiöse Symbole und Motive sind in der Werbung allgegenwärtig. – Es wird mit Symbolen und Motiven gearbeitet, die allen bekannt sind. <p>Ergänzung der Erarbeitungsaufgabe</p> <p>Ergänze dein Lexikon religiöser Symbole und Motive mit neu gewonnen Erkenntnissen.</p>
<p>Lektionen 6-7</p>	<p>Übungsaufgaben 2 „Religiöse Symbole und Motive in Filmen, Serien und Games“</p> <p>Übungsaufgabe 2.1 (je nach Klasse EA, PA, Kleingruppen; je nach Zeit mehr oder weniger Ausschnitte bearbeiten)</p> <p>Untersuche die Filmausschnitte, die auf Laptops/Tablets zur Verfügung stehen. Welche religiösen Symbole und Motive erkennst du? Wie werden sie verwendet? Warum werden diese so verwendet?</p> <p>Mögliche Filmausschnitte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – The Green Mile → yt: John Coffey heilt Mr. Jingles (3:21); mögliche Lösung: Symbol: Licht, Motiv: Heilung – Armageddon → yt: Rede des Präsidenten (2:48); mögliche Lösung: betende Hände, Bibel, Blick nach oben, Weltuntergang, ... – König der Löwen → yt: Der ewige Kreis (4:20); mögliche Lösung: Taufritual, Lichtstrahlen, ... – 1492 Die Eroberung des Paradieses → yt: deutsch (2:29:00, ab 47:00 – 53:30); mögliche Lösung: betende Hände, Kniefall, Filmtitel „Paradies“, Insel „San Salvador“ = heiliger Retter, ... <p>Übungsaufgabe 2.2 (EA, ev. PA, Hausaufgabe)</p> <p>Untersuche einzelne oder mehrere Serien, Filme oder Games (Bedingung: müssen für dein Alter freigegeben sein!). Bringe zwei bis drei Screenshots oder Skizzen oder schriftliche Beschreibungen von relevanten Szenen mit (zuschicken, ausdrucken). Gestalte (je nach dem noch als HA oder im Klassenzimmer) ein Plakat, das folgende Fragen beantwortet:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie heisst die Serie, der Film, das Game? – Zu welchem Genre gehört die Serie, der Film, das Game? – Welches sind die wichtigsten Charakteren? – Wo spielt die Szene (Ort, Schauplatz)? – Was passiert in der Serie, im Film, im Game (grobe Zusammenfassung) – Welche religiösen Symbole und Motive werden verwendet (Foto, Skizze, Beschreibung)? Woran könnt ihr sie erkennen? – Wie werden sie verwendet? – Warum werden diese so verwendet? – Gibt es Symbole und Motive, von denen ihr nicht sicher seid, ob diese religiös sind oder nicht? Wie könntet ihr das herausfinden?

<p>Lektion 8</p>	<p>Syntheseaufgabe (EA, Plenum)</p> <p>Gehe von Plakat zu Plakat und halte pro Plakat zwei interessante Erkenntnisse fest.</p> <p>Diskussion der Erkenntnisse im Plenum.</p> <p>Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche Symbole und Motive kommen häufig vor, welche selten? Warum? – Wie kommen die Symbole und Motive vor? Gibt es zwischen bestimmten Symbolen und Motive (in Bezug auf ihre Verwendung) Gemeinsamkeiten oder starke Unterschiede? – Welche Bedeutungen haben Symbole und Motive? Haben wir unterschiedliche Bedeutungen für dieselben Symbole und Motive gefunden? Wenn ja, welche? – Im Vergleich zur ersten Stunde: Was hat sich bestätigt? Was war neu? Was war überraschend? Was habt ihr (haben wir) dazu gelernt? – Hat sich eure Sichtweise auf Werbung, Serien und Filme, die ihr schaut und Games, die ihr spielt, verändert? Falls ja, wie? <p>Metareflexionsaufgabe (EA)</p> <p>Die Schüler_innen nehmen die farbigen Kärtchen aus dem Einstieg zur Hand und reflektieren ihren Lernprozess.</p> <p>Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche Symbole und Motive habe ich damals erkannt, welche noch nicht? – Welche Symbole und Motive kann ich neu erkennen? – Bei welchen Symbolen und Motiven kann ich erklären, was sie bedeuten und wie sie verwendet werden?
	<p>Transferaufgabe</p> <p>Welche religiösen Motive finden sich in Songs (die ihr hört, die aktuell in der Hitparade sind)?</p>

Tabelle 2: Unterrichtsplanung

4 Durchführung an der Orientierungsschule Gurmels (Schweiz)

Der Unterricht an der Orientierungsschule Gurmels konnte im ersten Quartal 2020 in der Klasse 10H, B (15 Schüler_innen) im Fach ERG durchgeführt werden. Das Fach ERG ist integrativ, das heisst, alle Schüler_innen besuchen den Unterricht ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit (Alberts, 2007). Für die Umsetzung standen schlussendlich sechs Lektionen zur Verfügung, weshalb die Planungsvorlage gekürzt werden musste. Aufgrund von Spezialtagen und -wochen musste der Unterricht in ERG zudem unterbrochen werden.

17. Januar	2 Lektionen	Konfrontations- und Erarbeitungsaufgabe
24. Januar	2 Lektionen	Übungsaufgaben 1.2 „Religiöse Symbole und Motive in Werbungen“
19. Februar	1 Lektion	Übungsaufgabe 2.2 „Religiöse Symbole und Motive in Filmen, Serien und Games“ → Einführung, Auftrag Produkt als Hausaufgabe
28. Februar	1 Lektion	Präsentation der Produkte

Tabelle 3: Durchführung Unterricht Gurmels

Für die Beschreibung und Auswertung des durchgeführten Unterrichts werden exemplarisch Sequenzen ausgewählt, die entweder für die Beschreibung der Lernprozesse der Schüler_innen oder die Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit bedeutsam erscheinen.

Erkenntnisse aus der Konfrontationsaufgabe

Die Schüler_innen packten die Konfrontationsaufgabe fast durchgehend motiviert an. Fragen einzelner Schüler_innen an die Lehrpersonen betrafen insbesondere die richtige Schreibweise englischer Titel; Unsicherheiten, ob etwas ein Symbol oder ein Motiv sei; ob etwas religiös sei oder nicht (z. B. „die Macht“ aus Star Wars) und Unterstützung zur Versprachlichung von Ideen. So überlegte beispielsweise ein Schüler, wie das Gebäude bezeichnet werde, das es auch „in Freiburg [gibt], da kommt man nicht mehr raus“ – er meinte ein Kloster – das er als religiöses Gebäude in der Serie „Haus des Geldes“ erkannt hat.

Die Ergebnisse wurden an der Wandtafel gesammelt:

	Serien	Filme	Games
Titel	The 4 season; Prison Break; Orange is the new black; Tote Mädchen lügen nicht; Lost in Space; Witch[er]; Haus des Geldes; Sons of Anarchy; The 100; The rest of the f*ing live	Star Wars; Jumanjy 2; Animé; Avengers End-Game; Herr der Ringe; Das Schicksal ist ein mieser Verräter; City of bones; Dead pool	Call of Duty; Minecraft; Fortnite; Counter Strike Go; Clash of Clans; FUT20; Fifa20; NHL 19; MX vs ATV; Pflanzen vs Zombies; Ghost reacon; Mario; Un- dertale
Symbole	Engel; Schutzengel; Kloster; Weisse Taube; Hexenstern; Pentagramm	Buddha; Kreuz; Grab; Erz- engel	Totenkopf; Engel; Kreuz das heilt
Motive	Weihnachten; Kirche; Sa- tanbeschwörung; Dämonen; Weltuntergang und Neuan- fang	Macht; Kriege; Gut vs Böse; Liebe und Vergebung; Zu- sammenhalt	Engel der Heilt; Bekämpfen einer Sekte

Tabelle 4: Ergebnis aus der Konfrontationsaufgabe

In der Besprechung fragte die Lehrperson insbesondere nach den Zusammenhängen von Titeln und Symbolen / Motiven, einzelne Symbole / Motive wurden vertieft. So entdeckten die Schüler_innen beispielweise einen Zusammenhang zwischen religiösen Symbolen / Motiven wie Kreuz oder Heilerin mit Funktionen in Spielen, mittels derer Spielfiguren geheilt oder wiederbelebt werden können.

Um ihrer epistemischen und didaktischen Funktion gerecht zu werden (Luthiger & Wildhirt, 2018) müsste die Konfrontationsaufgabe allerdings weiterentwickelt werden. Es wird darum vorgeschlagen, folgende weiteren Fragen einzubauen, bzw. für die Auswertung gezielter zu nutzen: Woran habt ihr ein Symbo / Motiv erkannt? Warum ist es aus eurer Sicht ein *religiöses* Symbol / Motiv? Gab es Symbole / Motive, bei denen ihr unsicher wart, ob es religiös ist oder nicht? Antworten auf diese Fragen ergäben zudem einen vertiefteren Einblick in die Vorstellungen und Konzeptionen der Jugendlichen von Religion. Wenn auch die Konfrontationsaufgabe explizit an die Lebenswelt der Schüler_innen angeschlossen und Bekanntes mit einer neuen Frage konfrontierte, so blieb die eigentliche Problemstellung unklar und für die Schüler_innen vermutlich zu wenig einsichtig, warum es interessant oder sinnvoll sein könnte, Bedeutungen von religiöse Symbolen / Motiven und deren Funktion in populärkulturellen Erzeugnissen entschlüsseln zu können.

Erkenntnisse aus der Erarbeitungsaufgabe

Als Einstieg in die Erarbeitungsaufgabe stellte die Lehrperson kurze Definitionen von „Symbol“ und „Motiv“ vor, welche die Schüler_innen in ihre Hefte notierten. Die Definitionen wurden von Illustrationen (Szene einer Taufe für „Motiv“) begleitet und mündlich erläutert. Im weiteren Verlauf der Erarbeitungsaufgabe wurde deutlich, dass die Schüler_innen „Symbol“ in der Regel verstanden haben und es für sie über die Suchmaschinen relativ einfach war, Symbole zu finden. „Motiv“ war ungleich schwieriger und blieb ein Konzept, das die Schüler_innen bis zum Schluss der Unterrichtseinheit über verschiedene Beispiele eher intuitiv oder nicht erfassten. In der Auswertungssitzung wurde deutlich, dass die Lehrpersonen sich gewünscht hätten, auf eine für die Schüler_innen gut verständliche Definition zurückgreifen zu können. Wir schlagen dazu folgende Formulierungen vor, die je nach Klasse gekürzt und angepasst werden kann:

Ein Symbol ist ein Zeichen, das für etwas Anderes steht. Dabei sind Darstellung und die Bedeutung unabhängig voneinander. Die Darstellung einer Taube kann zum Beispiel Frieden bedeuten. Aber auch die Darstellung eines Regenbogens kann Frieden bedeuten. Symbole haben aber nicht nur eine einzige Bedeutung, sondern mehrere Bedeutungen. Der Regenbogen kann nicht nur als Zeichen für Frieden, sondern auch ein Zeichen für die Schwulen- und Lesbenbewegung sein. Menschen lernen die Bedeutung von Symbolen von anderen Menschen. Sie lernen, was ein Symbol bedeutet und womit es verbunden ist. Ein Symbol kann für etwas aus der richtigen Welt stehen oder für ein Gefühl oder für einen Gedanken. Religiöse Symbole sind mit einer Religion verbunden. Ein Beispiel für ein religiöses Symbol ist das Kreuz. Das Kreuz kann „Christentum“ bedeuten oder „Kirche“. Oder es kann bedeuten, dass jemand gestorben ist. (vgl. dazu Klexikon, 2019; 2020)

Ein religiöses Motiv kann unterschiedliche Dinge sein. Ein religiöses Motiv kann ein Bild oder ein Ereignis aus einer religiösen Geschichte sein. Zum Beispiel kann die Darstellung von Buddha, der unter einem Baum meditiert, ein religiöses Motiv sein. Ein religiöses Motiv kann auch eine Handlung sein. Zum Beispiel können die Körperhaltungen im islamischen Gebet ein religiöses Motiv sein. Ein religiöses Motiv kann ein Thema oder eine Idee sein. Zum Beispiel ist „Sünde“ ein religiöses Motiv, das in verschiedenen Religionen vorkommt. Menschen lernen, welche Motive religiöse Motive sind und mit welchen Geschichten oder Handlungen sie verbunden sind. Auch religiöse Motive haben unterschiedliche Bedeutungen. (vgl. dazu Kautt 2012)

Während der Bearbeitung der Erarbeitungsaufgabe konnte beobachtet werden, dass sich die Schüler_innen spontan an andere Schüler_innen aus anderen Gruppen wandten, um sich über Bedeutungen auszutauschen. So wurde beispielweise eine Schülerin mit muslimischer Sozialisation temporär zur Expertin für zwei Schülerinnen mit christlicher Sozialisation.



Abbildung 1: Schülerin beim Recherchieren, Foto: Petra Bleisch

In mehreren Gruppen zeigten sich die Schüler_innen schockiert darüber, dass sie unter dem Stichwort „religiöses Symbol“ über die Suchmaschinen Darstellungen der Swastika fanden, weil sie dieses ausschliesslich als „Symbol der Nazis“ deuteten. Dies wurde Anlass, um den Schüler_innen kurz aufzuzeigen, dass die Swastika als altes Symbol aus östlichen Religionen stammt und von den Nationalsozialisten übernommen wurde. Im Onlinelexikon „religionen-entdecken.de“ könnten die Schüler_innen Unterschiede über die Darstellungsweisen und Bedeutungen vertiefen (Religionen entdecken, 2020). In einer Weiterentwicklung dieser Unterrichtseinheit wäre es gewinnbringend, am Thema „Swastika-Hakenkreuz“ sowohl die Frage nach Umdeutung und Mehrdeutigkeit als auch danach, wann und von wem ein Symbol als religiöses Symbol verstanden wird, zu thematisieren. Des Weiteren müsste je nach Rechtslage das Verbot, bzw. die Diskussion um ein Verbot der Darstellung des Hakenkreuzes erklärt werden (vgl. Kapitel 2.2).

Erkenntnisse aus dem Einstieg zu den Übungsaufgaben „Religiöse Symbole und Motive in der Werbung“

In der Plenumsdiskussion um die Axe-Werbung „fallen angels“ stand die Frage im Zentrum, an was genau das Motiv „Engel“ erkennbar ist. Es wurde deutlich, dass es den Schüler_innen nicht einfach fiel, Merkmale zu nennen. Die Bedeutung der Engel für den Werbefilm konnten sie nicht erklären. Nach Nachfrage der Lehrperson beschrieben Schüler_innen „Flügel und Ring über dem Kopf“, bzw. „Heiligenschein“, sowie „Licht von oben“ als Merkmale. Während Flügel und Nimbus, bzw. Aureole Merkmale sind, die direkt an die Figur „Engel“ geknüpft sein können, ist „Licht von oben“ eine Beschreibung, die der Beobachtung des Kontextes entnommen werden kann. Als mögliche Bedeutungen des Heiligenscheins vermuteten die Schüler_innen „heilig“, „göttlich“, „fehlerfrei“ und „perfekt“. Keines dieser Stichworte ermöglichte es ihnen allerdings, daraus die Bedeutung der Szene (die Engelsfiguren zerbrechen ihren Nimbus, um auf den mit Axe eingesprühten jungen Mann zugehen zu können) zu erklären. Dies zeigt, dass den Schüler_innen deklaratives Wissen fehlt, das ihnen erlauben würde, Hypothesen über die spezifische Verwendung von Engelsfiguren im Kontext des Axe-Werbefilms zu bilden.

In der Weiterarbeit anhand verschiedener Werbefilme, die durch das Lehrmittel Blickpunkt 3 zur Verfügung gestellt werden, zeigten sich die Schüler_innen sehr motiviert, religiöse Symbole und Motive zu erkennen. Für eine Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit wäre zu überlegen, wie das nötige fehlende Wissen systematisch zur Verfügung gestellt werden könnte.

Erkenntnisse aus den Produkten

Aufgrund der Unterbrechung des Unterrichts durch Sporttage und der Berufswahlwoche fehlte die Zeit, die Übungsaufgabe wie geplant während des Unterrichts in Kleingruppen zu bearbeiten und die Schüler_innen erhielten den Auftrag der Gestaltung des Plakats als Hausaufgabe, die in der letzten Lektion vorgestellt und besprochen wurden. Die Schüler_innen wählten, zuweilen mit grosser Unterstützung der Lehrpersonen, folgende Filme, Serien und Games: Evil Nun, Kung Fu Panda, The Big Bang Theory, Jumanji, Star Wars, The Lion King, Das Schicksal ist ein mieser Verräter und Thor.

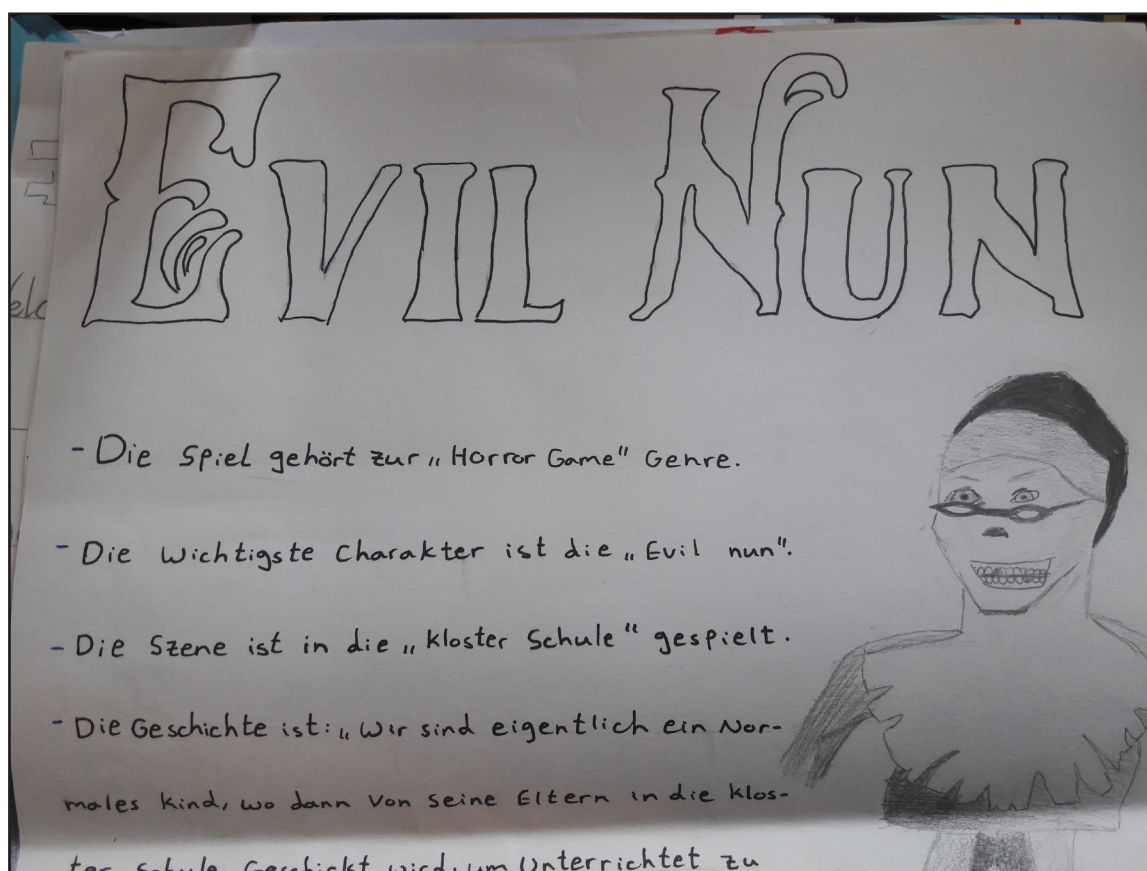


Abbildung 2: Plakat Evil Nun

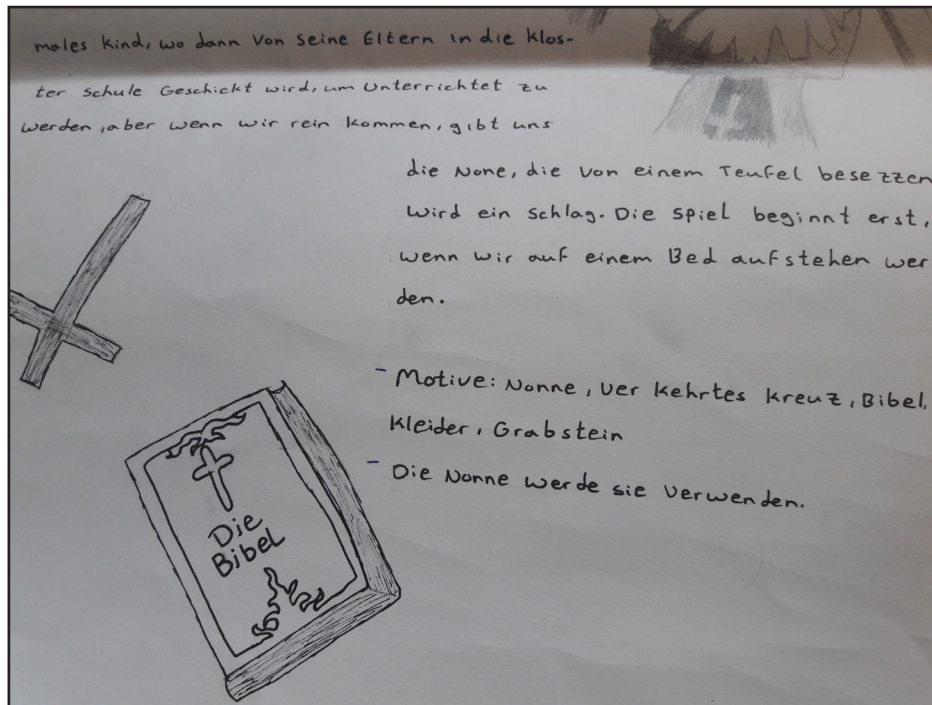


Abbildung 3: Plakat Evil Nun

Die meisten Plakate beschränkten sich auf die Nennung von religiösen Symbolen und Motiven - aus der Sicht der Lehrpersonen ein eher enttäuschendes Ergebnis. Im Auswertungsgespräch wurden folgende mögliche Erklärungen zusammengetragen: die Schüler_innen erledigten die Aufgabe auf minimalistische Art und Weise, weil keine summative Bewertung mit Zeugnisnote auf dem Spiel stand (das Fach ERG wird im Zeugnis als „besucht“ eingetragen); durch die Erfüllung der Aufgabe zu Hause fehlte das Coaching durch die Lehrpersonen; durch den Unterbruch der Unterrichtseinheit fehlten Motivation und Weiterentwicklung von bisher Erworbenem.

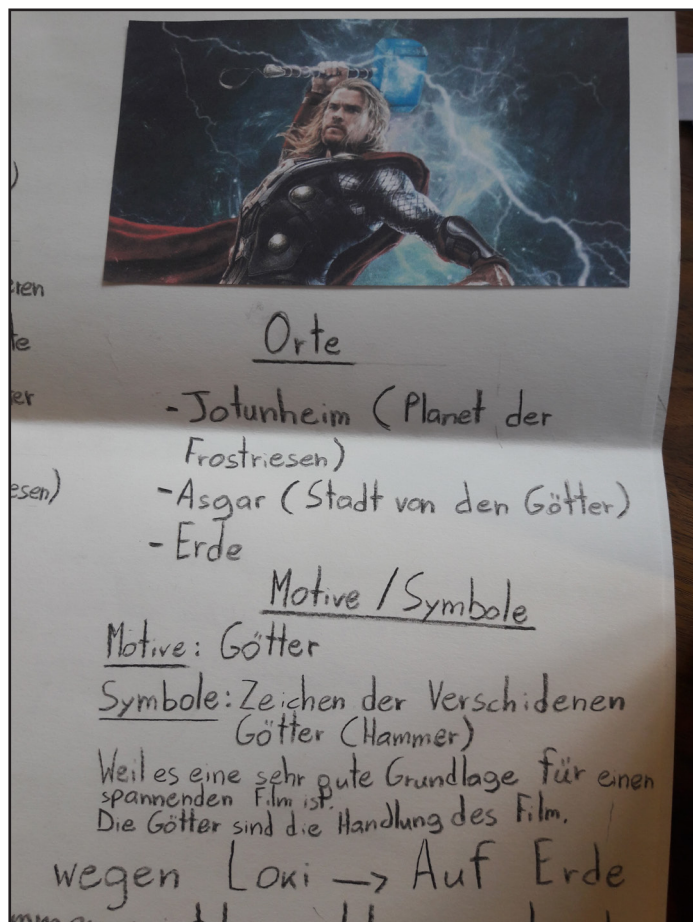


Abbildung 4: Ausschnitt Plakat Thor

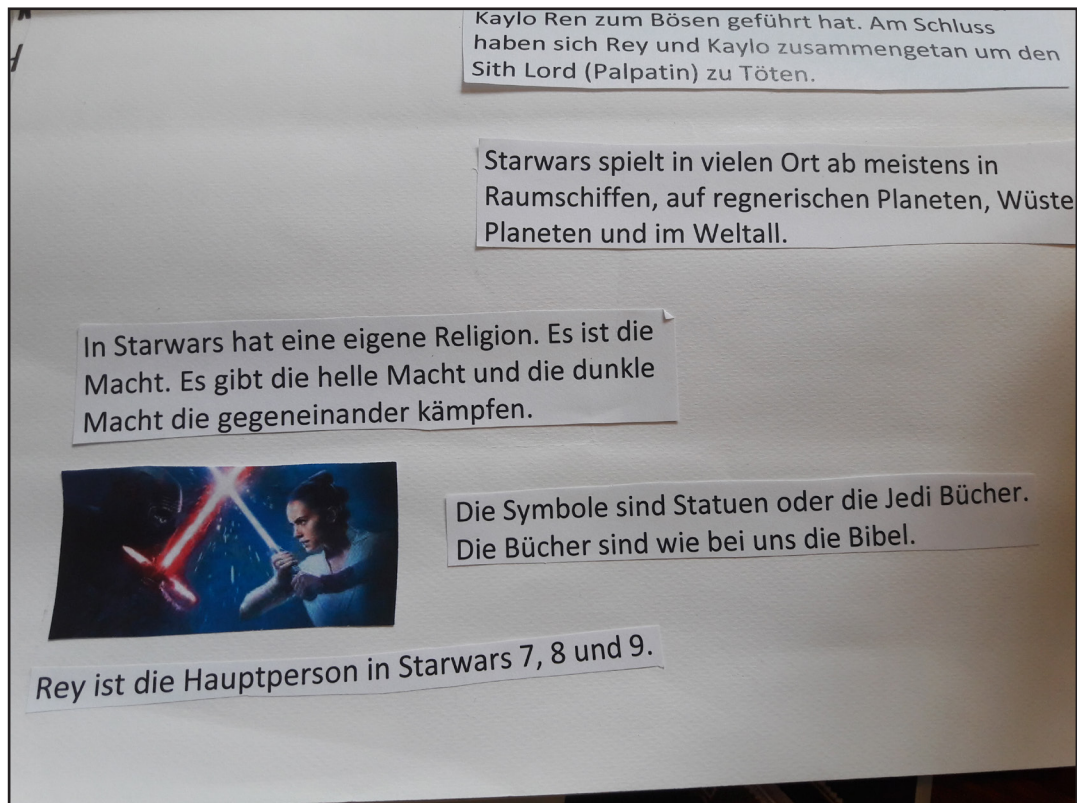


Abbildung 5: Ausschnitt Plakat Star Wars

Einzig die Analyse von „Jumanji“ liefert eine mögliche Bedeutung der Schlange und erklärt in Ansätzen deren Verwendung im Film.

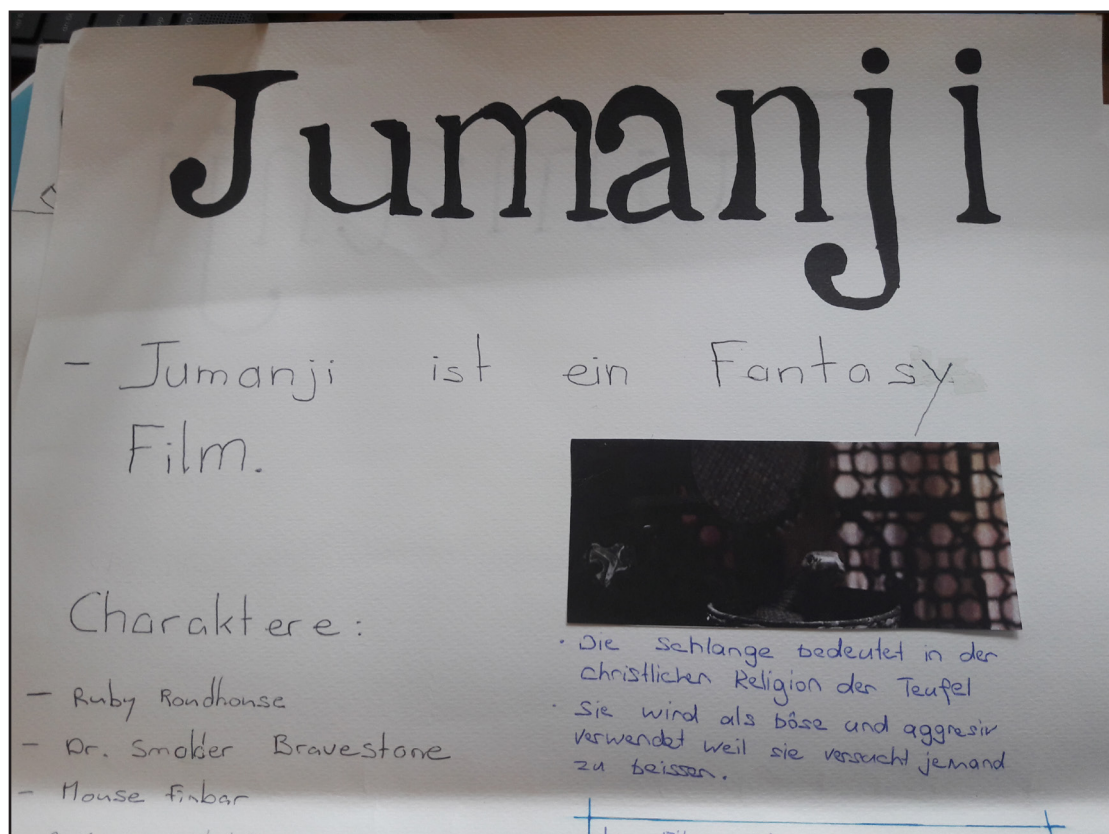


Abbildung 6: Ausschnitt Plakat Jumanji

Die Lehrpersonen konnten dennoch beobachten, dass die Schüler_innen zunehmend religiöse Symbole erkannten, mit religiösen Motiven hingegen meist bis zum Schluss Schwierigkeiten bezeugten. In den Arbeitsphasen haben sie sich interessiert gezeigt und rege inhaltliche Fragen gestellt, die zunehmend in die Tiefe gingen. Da die Klasse ansonsten von den Lehrpersonen als sehr zurückhaltend erlebt wird, wurde die beobachtbare rege Auseinandersetzung mit den Anregungen der Unterrichtseinheit von den Lehrpersonen als positiv bewertet.

Rolle der Lehrpersonen

Die beiden Lehrpersonen bezeichnen sich selber als „religiös nicht viel wissend“. Im Kanton Freiburg wurden im Schuljahr 2018/19 alle Klassenlehrpersonen durch einen 21-stündigen Einführungskurs zu Ethik und Religionskunde weitergebildet – sie übernehmen seit der Einführung des Lehrplans 21 den ERG-Unterricht. Demensprechend haben sie sich in der Vorbereitung unsicher gefühlt. In der Auswertungssitzung hat sich gezeigt, dass es mit diesen Voraussetzungen von Vorteil wäre, die eigene Rolle vorgängig mit den Schüler_innen zu klären. Die Lehrpersonen könnten so den Schüler_innen aufzeigen, dass sie im Themenfeld „Religion“ gemeinsam Lernende seien, wobei die Lehrpersonen gleichzeitig in der Rolle als Coach fungieren. Die Erfahrungen zeigten, dass Schüler_innen durchaus auch stolz waren, wenn sie etwa in einem Werbefilm religiöse Symbole oder Motive entdeckt haben, die den Lehrpersonen entgangen waren.

5 Durchführung in Hannover (Deutschland)

In Hannover fand der Unterricht in der Einführungsphase zur gymnasialen Oberstufe (11. Jahrgang) statt und begann mit dem 2. Quartal (Februar 2020). Der Werte und Normen-Kurs setzte sich aus 7 Schülerinnen und 8 Schülern zusammen, die meisten von ihnen hatten in den Schuljahren zuvor Unterricht im Fach Werte und Normen, drei Schüler_innen kamen aus dem Religionsunterricht. Das Fach Werte und Normen hat den Status eines Ersatzfaches, das heisst, die Schüler_innen besuchen den Unterricht, wenn sie sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Aufgrund der Einstellung des Präsenzunterrichts im Zuge der Covid-19-Krise standen für die Umsetzung lediglich drei Doppelstunden zur Verfügung, die im Rahmen des „Lernens-zu-Hause“ gegeben wurden (vgl. Erläuterungen in Kapitel 1). Dies führte dazu, dass beispielsweise die Art der Aufgabenstellung, vor allem aber der Umfang des Aufgabensets angepasst werden musste. Einige ursprünglich vorgesehene Aufgaben konnten nicht beibehalten bzw. mussten modifiziert werden. So hat sich nach Sichtung der ersten Ergebnisse die Notwendigkeit ergeben, das Verständnis der Schüler_innen durch eine erweiterte Erarbeitungsaufgabe zu überprüfen (s. KW 19, 1e). Diese Art von erweiterten Erarbeitungsaufgaben erscheint insbesondere dann als sinnvoll oder gar notwendig, wenn Lernende ihr Verständnis von Zusammenhängen sowie ihre Konstruktion von Bedeutung verbalisieren und reflektieren sollen. In dem aufgeführten Beispiel geht es darum, die Analyseergebnisse zusammenzuführen, dabei ihre funktionalen und bedeutungsgenerierenden Zusammenhänge zu erfassen und diese im Hinblick auf die Intention des zugrunde liegenden Materials zu synthetisieren, ohne jedoch bereits eine neue Anforderungssituation zu erzeugen.

Die Schüler_innen erhielten die Aufgaben- und damit verbundene Hilfestellungen in schriftlicher Form und mussten diese zuhause selbstständig bearbeiten. Die Ergebnisse wurden digital eingereicht. Ein direktes Feedback konnte dadurch nur mit etwas zeitlicher Verzögerung und auch dann nur selektiv gegeben werden. Nicht alle Schüler_innen haben alle Aufgaben eingereicht, die eingereichten Aufgaben waren jedoch sorgfältig bearbeitet.

KW 18	1 Doppelstunde	Konfrontationsaufgabe Notiere auf gelben Karten, welche Filme und Serien du gerade schaust und welche Games du gerade spielst. Überlege dir, ob in diesen Filmen oder Games in irgendeiner Form etwas vorkommt, das mit Religion zu tun hat (Symbole, Geschichten, Aussagen, ...). Zeichne oder notiere dies in Stichworten auf blaue Karten. Suche Dir zwei Symbole oder Motive heraus und überlege, welche Bedeutung die einzelnen Symbole und Motive haben. Wie werden die Symbole und Motive in Deinen Beispielen verwendet?
-------	----------------	--

KW 19	1 Doppelstunde	<p>Erarbeitungsaufgaben</p> <p>Bearbeitet folgende Aufgaben zum Werbefilm „fallen angels“ dazu:</p> <ol style="list-style-type: none"> Benenne die religiösen Symbole und Motive, die in diesem Werbefilm zu erkennen sind. Beschreibe jedes einzelne Symbol / Motiv möglichst genau– beziehe dabei auch den Kontext mit ein. Ordne die Symbole / Motive einer Religion zu. Begründe die Zuordnung mithilfe der Bedeutung dieser Symbole / Motive in dieser Religion. Arbeite die Formen der Verwendung dieser Symbole / Motive heraus. Folgende Fragen können euch dabei helfen: An welchen Stellen der Geschichte tauchen die Symbole / Motive auf? Wie reagieren die handelnden Figuren auf die Symbole / Motive? Verändern sich diese Symbole / Motive im Verlauf der Geschichte? Was passiert mit ihnen? Gibt es eine Wechselwirkung mit Ton / Musik? Gibt es eine Wechselwirkung mit der Kameraführung, der Bildgestaltung etc.? Interpretiere auf der Grundlage deiner bisherigen Ergebnisse den Werbefilm unter besonderer Berücksichtigung der Verwendung der religiösen Symbole / Motive. <p>Übungsaufgabe</p> <p>Führt die Arbeitsschritte der Aufgaben 1 und 2 zu einem weiteren Werbefilm durch.</p> <p>Erarbeitungsaufgabe</p> <p>Lege nun ein Lexikon religiöser Symbole und Motive in der Alltagskultur an. Nimm dabei die von Dir beobachteten Symbole / Motive auf, deren religiösen Ursprung und Bedeutung in der Religion sowie als dritten Aspekt die Verwendung / Bedeutung in der Alltagskultur.</p>
KW 20	1 Doppelstunde	<p>Übungsaufgabe</p> <ol style="list-style-type: none"> Schaue Dir zur Wiederholung diesen Werbefilm an: https://www.youtube.com/watch?v=iNnyINFdnHA Erläutere auf Grundlage Deiner bisherigen Ergebnisse, warum in öffentlichen Publikationen wie Werbung, aber auch in Computerspielen oder Filmen, religiöse Symbole und Motive verwendet werden. <p>Transferaufgabe (überfachlich, produktionsorientiert)</p> <ol style="list-style-type: none"> Suche Dir ein bereits existierendes Produkt aus, für das Du eine Werbung erstellen sollst. Das kann ein Plakat, ein Videoclip etc. sein. Dabei sollst Du ein religiöses Symbol / Motiv verwenden, das Du bisher noch nicht in Deinem Lexikon hast. <ol style="list-style-type: none"> Gestalte das Konzept für Deine Werbung und halte es schriftlich fest. Begründe dabei insbesondere, warum Du Dich für welches Symbol / Motiv entschieden hast und was die Verwendung beim Rezipienten auslösen soll? Warum kann gerade diese Strategie den Rezipienten verleiten, ein Konsument des Produktes zu werden? <ol style="list-style-type: none"> Zusatzaufgabe: Wenn Du möchtest kann Du Dein Ergebnis nicht nur konzipieren, sondern auch umsetzen. Entwerfe ein Plakat, einen Film etc.

KW 27	1 Doppelstunde	Nachbesprechung der Ergebnisse, Feedback und Evaluation
-------	----------------	---

Tabelle 5: Durchführung Hannover

Zu Beginn der Unterrichtssequenz haben die Schüler_innen eine kurze Erläuterung der Begriffe „Symbol“ und „Motiv“ erhalten, die von der Lehrperson auf der Grundlage des „Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie“ entwickelt wurden:

Religiöse Symbole und Motive in der Alltagskultur

Ein (religiöses) Symbol ist ein (bildhafter) Gegenstand, der mit einer spezifischen Bedeutung ‚aufgeladen‘ ist. So steht zum Beispiel das Kreuz für das Christentum, innerhalb des Christentums steht das Kreuz beispielsweise für die Auferstehung Jesu.

Unter einem (religiösen) Motiv versteht man eine bildliche Darstellung als Teil einer Handlung. Diese bildliche Darstellung ist für die gesamte / weitere Handlung zentral. Beispiele: Adam und Eva im Paradies, Eva im Dialog mit der Schlange, etc.

Die konkrete Bedeutung von (religiösen) Symbolen und Motiven ist vom Kontext ihrer Verwendung abhängig. Das heisst aber auch, dass religiöse Symbole und Motive umgedeutet oder mit einer neuen (ggf. auch nicht-religiösen) Bedeutung ‚aufgeladen‘ werden können – je nach Intention.

Der Rückgriff auf Definitionen aus der Literatur- bzw. Kulturwissenschaft erscheint in diesem Zusammenhang deshalb praktikabel und sinnvoll, weil die Schüler_innen die in Rede stehenden Begriffe bereits aus dem Deutsch- und Kunstunterricht kennen. Eine religionswissenschaftliche Definition würde den Problemhorizont im Hinblick auf Fragestellungen erweitern, die zu diesem Zeitpunkt über die intendierte, heuristische Funktion hinausgehen würden, beispielsweise bei Fragen wie „Wird dieses Symbol / Motiv überhaupt noch als religiöses Symbol / Motiv gebraucht?“ Im Rückblick erscheint es jedoch sinnvoll, eine spezifisch religionswissenschaftliche Begriffsdefinition zu einem späteren Zeitpunkt der Unterrichtsreihe einzuführen, um genau jene Erweiterung des Problem- und Fragehorizontes mit der Einführung einer fachwissenschaftlichen Systematik zu ermöglichen.

Ergebnisse aus dem Aufgabenset

Im Hinblick darauf, welche religiösen Symbole oder Motive Schüler_innen in ihren Alltagsmedien (hier wurden vor allem Serien, und gar keine digitalen Spiele genannt) identifizieren können (KW 18), zeigte sich ein ähnliches Bild wie später bei der Analyse eines Werbefilms. Problematisch war, dass die Ergebnisse der Schüler_innen dazu tendierten, in den Medien dargestellte religiöse Stereotype bzw. Stereotype über Religion und religiös sein zu reproduzieren. So wurden Zuordnungen vorgenommen wie: „Türkisch für Anfänger“ → Islam, oder „South Park“ → Kippa, Menora, „Conjuring“ → Nonne als Dämon. Hier wurde ein gering ausgeprägtes Bewusstsein der Schüler_innen deutlich, das Gesehene zu kontextualisieren und mit einem kritisch-analytischen Blick zu betrachten (Kontextualisierungs- und Forschungskompetenz). Das lag vermutlich nicht an den dafür notwendigen, methodischen Teilkompetenzen zur Analyse von Quellenmaterial, sondern an motivationalen Aspekten (es lag keine klare Anforderungssituation mit einer klaren Leitfrage vor) sowie Aspekten der Sachkompetenz. Das Ergebnis sollte daher zum Anlass genommen werden, die Formulierung und Zielsetzung der Aufgabenstellung zu reflektieren. Diese setzt nämlich einen Lernprozess in Gang, der ein rein additives Vorgehen nahelegt.

Zur Konzeption des Aufgabensets ist weiterhin anzumerken, dass die Konfrontationsaufgabe in KW18 den Schüler_innen zu wenig Raum lässt, um ein Problem zu identifizieren, frei zu assoziieren oder auch kognitive Konflikte zu erfahren. Besser wäre es, bereits hier einen motivierenden Werbeclip wie „fallen angels“ von AXE einzusetzen (s. KW19). Der Alltagsbezug sowie die (spontane, unbewusste) Wirkung der Filmsprache und der story konfrontieren die Lernenden „mit möglichst vielen Aspekten der Zielkompetenz“ (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014, S. 60) und führen damit zielgerichteter in das Lernarrangement und den Kompetenzerwerb ein.

Bei der Analyse des Axe-Werbefilms „fallen angels“ (KW19) wurden Operationen der Re- und Dekonstruktion von Materialien in den Fokus genommen. Grundlage des Werbefilms ist das Produkt „Axe“, ein Deodorant für Männer. Die Schüler_innen erkannten in diesem Werbefilm zahlreiche Symbole und dazu gehörige Teilaspekte, darunter Engel mit Flügeln, der Heiligenschein, das durch den Himmel fallende Licht, die weissen Kleider. Der „Fall der Engel“ wurde als Motiv mehrfach identifiziert, ein Mal wurde das Setting als Arche-Noah-Szene gedeutet, ein weiteres Mal wurde die Heilung des Blinden als Motiv rekonstruiert. Sowohl die Symbole als auch die Motive wurden dabei jedoch allenfalls im Ansatz gedeutet. So wurde beispielsweise die Zerstörung des Heiligenscheins als „die Engel werden böse“ gedeutet. Erst auf Nachfrage im Rahmen der Nachbesprechung wurden Ergebnisse formuliert, die

auf die Intention des Werbefilms abzielten und diese in Ansätzen differenziert erfassten. Auf einem grundlegenden Niveau war aber allen Schüler_innen klar, auf welche Art und Weise die religiösen Symbole und Motive im Werbespot eingesetzt wurden. Aber auch auf dieser Ebene blieben die Ergebnisse insgesamt recht vage (Urteilskompetenz und Theoriekompetenz nach Frank (2016) im weiteren Sinne). Kontextualisierungen, die für die Erschließung differenzierter Bedeutungsebenen notwendig wären, wurden nicht vorgenommen – auch nicht nach Impulsen und Einhilfen durch die Lehrkraft im Rahmen der Nachbesprechungssitzung (Kontextualisierungskompetenz).

Rückblickend wäre es weitaus sinnvoller gewesen, auch diese Doppelstunde mit einer Konfrontationsaufgabe zu beginnen und die Schüler_innen eine klare Leit- oder Problemfrage erarbeiten zu lassen, um Präkonzepte zu aktivieren und eine aktive Wissenskonstruktion zu motivieren.

Schliesslich zeigten sich im Rahmen der Analyse selbst gewählter Werbefilme (Übungsaufgabe, KW 19) ähnliche Probleme. Hier dominierten bei Auswertung und Deutung stark verallgemeinernde Aussagen, wie „Wunder gibt es in allen Religionen“ oder „die meisten Religionen haben eine Kopfbedeckung [sic!], die den Glauben zum Ausdruck bringt“. Es wurden vor allem Symbole der lokal präsenten Mehrheitsreligionen erkannt: Jesus und das Kreuz sowie weitere Symbole des Christentums wurden am meisten genannt, wobei auch vereinzelt Hinweise auf den Islam („Kopftuch“), seltener auf das Judentum („Kippa“, „Synagoge“) und einmal eine Buddha-Statue erkannt wurden. Daneben haben die Schüler_innen auch Symbole aufgeführt, die sie nicht direkt oder nur sekundär religiös konnotiert hatten. So wurde das Wasser als Symbol für Reinheit erkannt (ohne weitere religiöse Kontextualisierung), der Regenbogen wurde als „Verbundenheit von Menschen und Göttern“ gedeutet und die Taube als Friedenssymbol, aber auch als Darstellung des heiligen Geistes gedeutet. Auch im Rahmen dieser Aufgabenstellung wurden keinerlei kulturkundliche Kontextualisierungen vorgenommen. Eine stichpunktartige Recherche, die von der Lehrperson zu den genannten Quellen durchgeführt wurde, bestätigt die Vermutung, dass es den Schüler_innen auch an deklarativem Wissen fehlt, um bestimmte, teilweise sehr präsente Symbole bzw. Motive überhaupt als solche zu identifizieren.

Die produktionsorientierte Aufgabe, in der die Schüler_innen ihre erworbenen Kompetenzen zur Anwendung bringen sollten, wurde recht ausführlich bearbeitet und teilweise mit aufwändigen Gestaltungen versehen. Dies spricht dafür, dass dieser schüler_innenaktivierende Aufgabentypus beibehalten und verstärkt in der Planung von Unterrichtssequenzen berücksichtigt werden sollte. Entsprechende Aufgaben könnten sich auch als diagnostisches Instrument zu Beginn einer Unterrichtssequenz bewähren, um den Wissens- und Kompetenzstand der Lerngruppen zu erheben und diese an eine problemorientierte, kulturkundliche Perspektive heranzuführen.

Fünf Schüler_innenprodukte sollen hier exemplarisch skizziert werden. Wie bei produktionsorientierten Aufgaben üblich, haben die Schüler_innen ihre Gestaltungsentscheidungen knapp, aber präzise erläutert. Im Mittelpunkt der ersten Werbung stehen die Symbole Weinstock und Wein sowie als Motiv das christliche Abendmahl. Der Slogan „Komm Jesus ein Stück näher!“ soll auf die besondere Qualität des Weines verweisen und reproduziert das im Axe-Werbefilm vorhandene Erzählmuster. In einer Abwandlung dieser Idee – zweites Beispiel – bitten die Jünger Jesus im Kontext des Abendmahls darum, aus Wasser Wein zu machen. Auch hier stellt der Wein das zu bewerbende Produkt dar. Die Einwirkung Jesu soll die besondere Qualität des Weines garantieren. Jesus wird in beiden Werbespots von den Schüler_innen zum Werbebotschafter (Testimonial) gemacht, was für eine starke Personalisierung einerseits der Präkonzepte der Schüler_innen, andererseits aber auch der popkulturellen Erzeugnisse selbst spricht, die die Jugendlichen tagtäglich konsumieren. In einem dritten Beispiel, einer Autowerbung, taucht als zentrales Symbol die Taube auf, die für Frieden, Freiheit und Reinheit stehen soll und den Käufer_innen suggeriert, dass mit dem Kauf des Autos die Eigenschaften, die von der Taube symbolisch repräsentiert werden, gleich mit erworben werden. Hier kann allerdings eingewandt werden, dass das Symbol der Taube in einem säkularen, nicht-religiösen Sinne gebraucht wurde. Das vierte Beispiel bewirbt Milch in einem mittelalterlichen Setting. Dabei erklärt ein Engel hungerleidenden Menschen, dass man Kühe melken kann. Der Engel steht also sowohl für die Erlösung vom Elend (Durst) als auch als Vermittler von Wissen, der die Menschen sozusagen evolutionär eine Entwicklungsstufe weiterbringt. Der leckere Geschmack der beworbenen Milch wird dabei zusätzlich als Geschenk Gottes in Szene gesetzt.

Neben diesen recht komplexen Ideen wurden auch minimale Lösungen gestaltet, so beispielsweise eine Kette mit dem Om-Zeichen, die speziell „Buddhisten“ und „Hinduisten“ als Käufer ansprechen soll. Werden in den oben genannten Beispielen den Symbolen und Motiven zum Teil differenzierte Bedeutungsdimensionen zugewiesen, verfährt das zuletzt genannte Beispiel rein plakativ.

Obwohl die Schüler_innen kreative Ideen umgesetzt sowie Symbole (z. B. Wein) und Motive (z. B. das Abendmahl, die Wandlung des Wassers zu Wein) gestalterisch genutzt haben, zeigen sich hier die oben skizzierten Probleme erneut: Es kommt vor allem zu einer Reproduktion des Bekannten, das aber auch Stereotype mit einschliesst und vermutlich zu deren Verfestigung beitragen kann. Man würde dann das Gegenteil von dem erreichen, was bildungs-

politisch und fachdidaktisch intendiert und wünschenswert ist. Hierfür könnten zwei mögliche Ursachen in Betracht gezogen werden. Die Schüler_innen hatten bis zum Zeitpunkt der produktionsorientierten Aufgabe zu wenige Möglichkeiten, die erworbenen Kompetenzen und das notwendige Sachwissen zu konsolidieren, etwa durch Übungs- und Vertiefungsaufgaben oder Transferaufgaben. Vor allem hätte die Arbeit mit dem Lexikon deutlicher in den Mittelpunkt gerückt werden müssen, um den ‚Materialbestand‘ der Schüler_innen greifbar zu erweitern und diesen verfügbar zu machen. Verstärkend dazu könnte ein weiteres Problem darin gelegen haben, dass in der Aufgabe vor allem Medien-Kompetenzen² in den Mittelpunkt gerückt werden, obwohl die religionskundlichen Sachkompetenzen noch nicht genügend gefestigt waren. Dem kann dadurch entgegengewirkt werden, dass die Gestaltung einer Werbung als eigenes Aufgabenset konzipiert wird, was als eigenständige, problemorientierte, auf die Präkonzepte der Schüler_innen gerichtete, variable, der Metakognition zugängliche („Erläutere Deine gestalterischen Entscheidungen.“) und damit in hohem Masse geeignete Anforderungssituation kompetenzorientierten Unterrichts wahrgenommen wird (vgl. Helbling, 2016).

Rolle der Lehrperson und unterrichtlicher Zusammenhang

Aufgrund der Besonderheiten der Durchführung dieser Unterrichtssequenz gab es keine direkte Interaktion der Lehrperson mit den Schüler_innen, wie dies im Präsenzunterricht üblich und möglich ist. Am Ende des Schuljahres fand eine Nachbesprechung im virtuellen Raum über einen Messenger statt, in dem Textnachrichten ausgetauscht und (mit verschiedenen Emoticons) kommentiert werden konnten. Hierbei waren jedoch nicht immer alle Schüler_innen anwesend und konnten dementsprechend auch nicht ihr Feedback positionieren. Bevor mit dieser Unterrichtssequenz begonnen wurde, führte die Lehrperson in vier Doppelstunden den Kurs an die Perspektive des religionskundlichen Unterrichts sowie an religionswissenschaftliche Fragestellungen heran. Die Schüler_innen legten sehr schnell ihre skeptische bis ablehnende Haltung gegenüber dem Thema „Religionen und Weltanschauungen“ ab und haben sich sehr engagiert und interessiert auf die neue Perspektive eingelassen. Allerdings zeigten sich die Präkonzepte der Schüler_innen, die diese mit in den Unterricht einbrachten und die sich selbst nicht nur auf die Unterrichtsgegenstände, sondern auch auf die Unterrichtsdurchführung (v. a. die eingenommene Perspektive) bezogen, als sehr persistent: Bis auf wenige Ausnahmen mussten die Schüler_innen häufig auf die Einhaltung von Aussenperspektive und kulturkundlicher Rahmung hingewiesen werden – essentialistische Vorstellungen von Religion sowie die Binnenperspektive gewannen immer wieder die Oberhand in der beschreibenden und interpretativen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen.

Resümee

In der Rückschau wurde deutlich, dass die Schüler_innen über wenig deklaratives Wissen im Hinblick auf den Gegenstand der Unterrichtssequenz verfügen. Dies betrifft sowohl die Kenntnis von Symbolen und Motiven generell, als auch deren Kontextualisierung sowie mögliche Bedeutungsdimensionen. Die Symbole, die von den Schüler_innen erkannt worden waren, wurden sehr einseitig gedeutet; über den Kontext war nicht mehr bekannt als rudimentäres Alltagswissen. Motive wurden dagegen in einem sehr viel geringeren Umfang oder gar nicht erfasst. Viele religiöse Symbole / Motive sind aber gar nicht erst bemerkt worden.

Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass die Schüler_innen zwar nach eigenem Bekunden (und bis auf wenige Ausnahmen) in den letzten Jahren am Werte und Normen-Unterricht teilgenommen haben, die religionskundlichen Anteile sind dabei jedoch nicht oder nur sehr knapp und dann aus fachfremder, meist philosophischer Perspektive unterrichtet worden. Zusätzlich gestützt werden kann diese mögliche Erklärung mit der Tatsache, dass die Schüler_innen aus methodischer Sicht durchaus über die notwendigen Analysekompetenzen verfügen (z. B. aus dem Deutsch- oder auch Geschichtsunterricht). Auch aus der Art und Weise, wie die einzelnen Aufgaben bearbeitet wurden kann geschlossen werden, dass die Schüler_innen zum ersten Mal mit einem kulturkundlichen und problemorientierten Blick auf Populär- und Alltagskultur konfrontiert wurden und ihnen die kulturkundliche Relevanz des Gegenstandes sowie des möglichen Erkenntnisgewinns nicht bewusst waren. Dies hat sich auch im Rahmen der Nachbesprechungen der Aufgaben gezeigt: Hier konnte oft erst durch kleinschnittiges Nachfragen und mithilfe inhaltlich eng gesetzter Impulse ein Bewusstsein für die Bedeutung des kulturkundlichen Blicks geschaffen werden.

² Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Schüler_innen im gymnasialen Bildungsgang über die notwendigen Kompetenzen verfügen, diese produktionsorientierten Aufgaben umzusetzen. Es gehört mittlerweile zum Standardrepertoire, mithilfe digitaler Medien Lernprodukte zu erstellen, beispielsweise Präsentationen, Erklärvideos, Stop-Motion-Videos. Auch aus dem Deutschunterricht sollte das „gestalterische Interpretieren“ hinlänglich bekannt sein.

6 Fazit

Diese Unterrichtseinheit eignet sich zur Einführung, Festigung oder Vertiefung kompetenzorientierten religionskundlichen Unterrichtens. Für den zentralen Zugang zu den jeweils angebotenen Materialien benötigen die Schüler_innen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen von Forschungskompetenz (v. a. Quellen analysieren, Fragestellungen entwickeln) nach Frank (2016). Um die im Unterricht behandelten Gegenstände aus einer religionswissenschaftlichen Sicht lesbar zu machen, benötigen die Schüler_innen auch konzeptuelles Wissen (Theoriekompetenz), indem sie lernen, mithilfe der zentralen Begriffe «Symbol» und «Motiv» die Bedeutungsebenen und die kommunikativen Absichten der untersuchten Quellen zu rekonstruieren. Dazu müssen sie die in diesen Quellen präsentierten Symbole und Motive auf der Grundlage deklarativen Wissens in den jeweiligen Kontext einordnen und mit anderen Kontexten vergleichen, um die spezifisch kommunizierte Intention erschliessen zu können (Kontextualisierungskompetenz). Dabei ist auch die sozial- und geschichtskundliche Dimension der in Rede stehenden Kommunikate zu berücksichtigen, sodass die Schüler_innen auch Elemente der Fachmethodik Geschichte zur Anwendung bringen können (z. B. einzelne Methodenkompetenzen oder Untersuchungsverfahren wie Längsschnittbewusstsein, Geschichtsbewusstsein; vgl. dazu Sauer, 2008). Besonders ertragreich, aber auch diffizil, kann die Anwendung der Unterscheidung von «Fremddarstellung» und «Selbstdarstellung» auf die im Unterricht bearbeiteten Quellen und Materialien sein. Auch wenn eine Trennschärfe hier nicht immer zu erreichen ist, kann den Schüler_innen die kommunikativen Intentionen der Quellen / Materialien und die damit assoziierten Sprechakte deutlich gemacht werden.

Obwohl der Kompetenzerwerb sowie die Anwendung erworbener Kompetenzen immer nur domänenspezifisch erfolgen können, ist eine Übertragung auf andere Fächer dennoch sinnvoll anzudenken. Auch im Geschichtsunterricht werden Quellen und andere Materialien untersucht. Dafür sind aber spezifische Fachmethoden der Geschichtsdidaktik vorgesehen, die schon aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen der Fächer nicht bruchlos zur Deckung mit religionswissenschaftlichen Fragestellungen und religionswissenschaftlicher Methodik zu bringen sind. Allerdings können die Schüler_innen für eine spezifische (wissenschaftspropädeutische) Haltung sensibilisiert werden, wenn der kritische Umgang mit Quellen / Materialien anhand einer (Forschungs-)Frage und entlang einer konsequenten Einhaltung einer möglichst neutralen Aussensicht (kulturkundliche Rahmung) auf den Gegenstand durchgehend eingefordert wird.

Wichtig ist dabei, dass die adressierten Kompetenzen in ihrer Domänenspezifität wahrgenommen und umgesetzt, mithin an das fachspezifische Wissen rückgebunden werden (vgl. Klieme et. al. 2007, S. 75). Das Dechiffrieren von Symbolen und Motiven im Kontext verschiedener Medien darf von den Schüler_innen nicht als Selbstzweck verstanden und auf rein methodischer Ebene durchgeführt werden. Auch bei der Erstellung eines Werbespots (vgl. Durchführung Hannover) muss im gesamten Lernsetting deutlich werden, dass die zuvor erarbeiteten und konsolidierten Kompetenzen auf eine neue Anforderungssituation übertragen werden (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014, S. 61).

Die (teilweise) Anwendung und Reflexion der angedachten und durchgeführten Aufgabenstellungen anhand des LUKAS-Modells haben zu einem verschärfteren Blick auf die Konstruktion von Aufgabensets, insbesondere Konfrontations- und Übungsaufgaben geführt, die bislang in der Religionskundendidaktik kaum beschrieben und eingesetzt wurden.

Die Bedeutung religiöser Symbole und Motive sowie die Art und Weisen ihrer gewöhnlichen Verwendung zu kennen ist nicht nur für den Religionskunde-, Sach-, Politik- oder Geschichtsunterrichts von grossem Vorteil, oft sogar unerlässlich; es erweitert ganz zentral das Weltwissen, mithilfe dessen wir unserer Umwelt eine weitere Schicht von Lesbarkeit und Verstehen abringen können.



Über die Autor_innen

Petra Bleisch ist promovierte Religions- und Islamwissenschaftlerin. Sie arbeitet als Dozentin in NMG-Didaktik mit Schwerpunkt Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet die dortige Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und Religionskunde“. petra.bleischp@edufr.ch

Markus Rassiller arbeitet als Lehrer für Deutsch, Geschichte, Philosophie und Werte und Normen an einem Gymnasium in Hannover. Er bildet Referendar_innen für das Fach Werte und Normen am Studienseminar Hannover I für das Lehramt an Gymnasien aus. Er arbeitet an einer Dissertation im Bereich Religionswissenschaft an der Universität Freiburg/CH und der Pädagogischen Hochschule Freiburg/CH. markus.rassiller@unifr.ch

Tina Bertschy unterrichtet derzeit die Fächer Geschichte und Englisch an der OS Gurmels. Die Ausbildung zur Sekundarlehrerin hat sie an der PH Bern absolviert mit den Fächern Deutsch, Englisch, Geschichte und Sport. tina.bertschy@edufr.ch

Markus Thalmann hat an der PH Bern die Ausbildung in den Fächern Sport und Biologie für die Sekundarstufe II abgeschlossen. Zurzeit unterrichtet er als Klassenlehrperson an der OS Gurmels in den Fächern Mathematik, Natur und Technik, ERG und Sport. markus.thalmann@edufr.ch

Literatur

Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe. A study-of-religions approach*. Berlin: Walter de Gruyter.

Auffahrt, C. (2006). *Wörterbuch der Religionen*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. In: *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 63–71.

Cassirer, E. (1994). Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In: Ders. *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs* (S. 169–200). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK] (2014a). *Lehrplan 21. Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)*. ERG.3.1. Am 25. Februar 2020 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|5|3|0|1>

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK] (2014b). *Lehrplan 21. Medien und Informatik. MI.1.2*. Am 25. Februar 2020 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=a|10|0|1|0|2>

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK] (2014c). *Lehrplan 21. Überfachliche Kompetenzen*. Am 25. Februar 2020 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>

Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.

Helbling, D. (2016). Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 34–47.

Kautt, A. (2012). Art. Motiv. In: *Rossipotti-Literaturlexikon*; hrsg. von Annette Kautt [zuletzt geändert am 26. Mai 2012]. Abgerufen am 8. Mai 2020 unter <https://www.literaturlexikon.de/sachbegriffe/motiv.html>

Klexikon (2019). *Art. Symbol* [zuletzt geändert am 4. April 2019]. Am 8. Mai 2020 bezogen von <https://klexikon.zum.de/wiki/Symbol>

- Klexikon (2020). *Art. Kreuz* [zuletzt geändert am 6. Januar 2020]. Am 8. Mai 2020 bezogen von <https://klexikon.zum.de/wiki/Kreuz>
- Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Luthiger, H. & Wildhirt, S. (2018). Aufgaben als Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur. In: H. Luthiger; M. Wilhelm; C. Wespi & S. Wildhirt, S. (Hg.), *Kompetenzfördernde Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis* (S. 19–76). Bern: hep.
- Luthiger, H.; Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, 56–66.
- Luthiger, H.; Wilhelm, M.; Wespi, C.; Wildhirt, S. (Hg.) (2018). *Kompetenzfördernde Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*. Bern: hep.
- Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie (2004a). *Art. Motiv, literarisches*. Hrsg. von A. Nünning, 3. akt. und erw. Aufl. (S. 474f.). Metzler: Stuttgart.
- Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie (2004b). *Art. Symbol*. Hrsg. von A. Nünning, 3. akt. und erw. Aufl. (S. 642). Metzler: Stuttgart.
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In: M. Adamina; M. Kübler; K. Kalcsics; S. Bietenhard & E. Engeli (Hg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 35–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2018). *Werte und Normen. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Kolleg*. Hannover: Unidruck.
- Religionen entdecken (2020). *Art. Swastika*. Am 14. Mai 2020 bezogen von <https://www.religionen-entdecken.de/lexikon/s/swastika>
- Reverdy, C. (2016). Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer. *Dossier de veille de l'IFE, n° 110*. Am 15. Mai 2020 bezogen von <https://edupass.hypotheses.org/files/2016/05/110-avril-2016.pdf>
- Sauer, M. (2008). *Geschichte unterrichten Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer.
- Schweizerischer Nationalfond (2011). *Religion in der Schule, Religiosität von Jugendlichen und Grenzziehungsprozesse in einer religiös pluralen Schweiz. Forschungsergebnisse aus ausgewählten Projekten des Nationalen Forschungsprogramms «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft» (NFP 58). Themenheft III*. Am 15. Mai 2020 bezogen von http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Themenheft03_DE.pdf
- Steffen, O. (2017). *Gamen mit Gott. Wo sich Computerspiele und Religion begegnen*. Zürich: TVZ.
- Undheim, S. (2018). Lego religion in the classroom. The potential use of children's popular culture in the teaching of religion in kindergarten and primary school. In: *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 6, 52–66.