

Sabine Bobert-Stützel

Zukunft e-learning?

Religionspädagogik zwischen Bewahrpädagogik und selbstgesteuertem religiösen Lernen

Simone Ebert, eine Online-Studentin an der Fernuniversität Hagen, arbeitet als Ingenieurin. Sie ist mit ihrem virtuellen Studium zufrieden: „Als Berufstätiger ist es nicht einfach, feste Vorlesungstermine mit beruflichen Terminen zu koordinieren. Deshalb gibt es zahlreiche nicht zu unterschätzende Vorteile, wenn man rein virtuell studieren kann. Ich kann mir von zu Hause aus individuell mein Studienprogramm zusammenstellen, die Kurse der besten Universitäten und auch die besten Professoren aussuchen.“¹ Der Markt der online-Studien wird in Deutschland hauptsächlich von Berufstätigen genutzt. Amerikanische Spitzenuniversitäten bereiten sich bereits darauf vor, ihre Bildungsprodukte zu internationalisieren und auf der ganzen Welt anzubieten. In jedem Fall wird damit der Konkurrenzkampf auf dem globalisierten Unterrichtsmarkt weiter zunehmen.

Die nur online arbeitende amerikanische „University of Phoenix Online“ wirbt: „You can earn your degree via the Internet whenever and wherever you want – at home in the evenings, at work during lunch... You just click into class and start learning.“² Aber wird das die Zukunft von Lernen und Lehren sein? Eine virtuelle Vorlesung in Stanford, ein virtuelles Seminar in Hagen, und die virtuelle Prüfung in Berlin? Und welche Rolle kann Religion überhaupt noch in virtualisierten Lernprozessen spielen? Eine Antwort erarbeite ich aus drei Perspektiven: 1. „Selbstgesteuertes Lernen“ und die „Wunschmaschine“ Computer; 2. Religionspädagogische Bewahrpädagogik; 3. Selbstgesteuertes religiöses Lernen am Beispiel der religionspädagogischen Plattform „Netburger“.

1. „Selbstgesteuertes Lernen“ und die „Wunschmaschine“ Computer

Derzeit nehmen Publikationen zu ´selbstgesteuertem Lernen´ (im folgenden: SGL) stark zu. Auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie favorisiert stark das Konzept des SGL. „Selbstgesteuertes Lernen kann in vielerlei Hinsicht als Schlüssel zur Bewältigung der im Beruf und im privaten Bereich offenbar immer mehr zunehmenden Lernbedarfe der Zukunft betrachtet werden.“³ Folgende Vorteile werden ihm im Ministeriumsbericht zugesprochen: „Es entspricht konstruktivistischen Theorien, wonach Lernen in konkreten Situationen und auf

¹ Zitat aus: Bettina Kepler, Virtuelle Hochschule: Die Zukunft der Lehre?, in: Audimax 11/00, 24-26, hier: 26. Vgl. <http://www.fernuni-hagen.de>. Zum Einstieg in die laufende Diskussion sei das Diskussionsforum „Auf dem Weg zur virtuellen Hochschule“ empfohlen: <http://www.ecircle.de/forum/studieren-im-netz-f1?KMID=52>.

² <http://online.uophx.edu/>

³ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.), Selbstgesteuertes Lernen, Bonn 1998, 9. Folgendes Zitat ebd.

der Grundlage eigener Erfahrung besonders nachhaltig ist. Es trägt in besonderem Maße der Selbstbestimmung und der Selbstverantwortung mündiger Bürger Rechnung. Es ist orts- und zeitflexibel und ermöglicht situationsbezogenes Lernen. Es erlaubt eine flächendeckende Versorgung mit Bildungsangeboten. Es vermindert Zugangsbarrieren.“ *Grundwerte und Ziele des SGL sind: Mündigkeit, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, selbständiges Denken und Handeln, Konfliktfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, Autonomie im Lernen sowie Kritikfähig- und willigkeit.*

Welche Rolle spielen *Lehrer* noch in diesem Prozeß? Zunächst wird die Verantwortung für den Lehr-/Lernprozeß von den Lehrenden auf die Lernenden verschoben. Der/die Lehrende jedoch wird in stärkerem Maß für die Gestaltung des Lernumfeldes verantwortlich. Er/sie muß ein neues Rollenverständnis entwickeln und sich stärker als Ermöglicher von Lernen und weniger als Erzeuger von Kenntnissen und Fähigkeiten verstehen. Neue Bezeichnungen für Lehrende sind nun eher: Lernberater, Lerngestalter, Lernbegleiter und Moderator. Sie initiieren, begleiten, halten Lernziele im Blick und stärken Lernende im Prozeß. Sie sollen den Lernenden mit Respekt begegnen, individuelle Planungskonzepte akzeptieren, eher Dialoge unter Gleichgesinnten führen, und sie sollen gegenüber eigenständigen Lernergebnissen offen sein. SGL orientiert sich deutlich weniger an vorher festliegenden Stoffen und Prüfungsordnungen, sondern ist wesentlich deutlicher bedarfs-, kundenorientiert. Dies spielt derzeit bereits eine große Rolle in Weiterbildungsangeboten. - Als *lerntheoretische Grundlage* werden vor allem konstruktivistische Theorien herangezogen. Ihnen zufolge kann Wissen nicht quasi-objektiv von Lehrenden auf Lernende übertragen werden. Sondern Lernen wird als eingebunden in konkrete Lebenssituationen verstanden, in denen es auf der Grundlage je eigener Erfahrungen aufgebaut und konstruiert wird.

Das Konzept des SGL wird stark mit *multimedia-orientiertem Lernen* und Lehren verbunden. Wo liegen die Grenzen des Konzeptes? Haben wir nun den vereinsamten Autodidakten vor seinem Computer vor uns?

1. *Computer/Multimedia behält eine dienende Funktion.* Auch im SGL wird Lehren keineswegs auf eine Mensch-Maschine-Beziehung reduziert. Multimedia ist ein Lernmittel, das andere ergänzt und diese nur in einem bestimmten Umfang ersetzen kann. Die Gefahr der Vereinzelung liegt z.B. bei einer fast ausschließlichen Nutzung von Lernsoftware nahe. Demgegenüber legt das Konzept des SGL neben kognitiven Kompetenzen großen Wert auf *Persönlichkeitsentwicklung*. Dies wird in der Rede von den sog. *‘Schlüsselqualifikationen’* festgehalten. Hierzu zählen z.B. die Entwicklung von Teamfähigkeit und Empathie. Daher bleibt auch im SGL die Nutzung von Computer/Multimedia eingebunden in Lernmodelle mit Präsenzphasen und Nutzertreffen als Foren für den Erfahrungsaustausch, ferner müssen Hotlines und Beratung unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (gerade bei Multimedia) entgegenkommen. Schlüsselqualifikationen können nicht in rein anonym verlaufender Kommunikation entwickelt werden. „Multimedia hat behält also auch für SGL eine dienende Funktion. Andernfalls besteht die

Gefahr, daß ein lehrerzentrierter Unterricht durch einen 'computerzentrierten' abgelöst wird."⁴

2. *Computereinsatz ersetzt keine bildungspolitischen Rahmenkonzepte.* Lernen und Lehren gehören zu den gesellschaftlichen Grundfunktionen. Sie unterliegen, noch stärker als Arbeiten oder Wohnen, staatlicher Gestaltung und Regulation, folglich damit auch politischer Planung. Der Kommunikationswissenschaftler Klaus Beck hat pädagogische Utopien seit 1970 mit der Frage untersucht: Welche pädagogischen Umbrüche erwarten sie durch den Einsatz von Computer/Computernetzen im Unterricht?⁵ Beck stellt zwei Visionsebenen fest: (a) *Auf der Mikroebene wird ein stark medialisierter Unterricht erwartet.* (b) *Auf der Makroebene wird eine starke Öffnung der Schule hin zu anderen Institutionen erwartet, also eine Entinstitutionalisierung der Schule.* – (ad a) Konservative Visionäre erwarten zum Stichwort 'Medialisierung' auf der Mikroebene eher das mit Elektronik vollgestopfte Klassenzimmer – also das elektronische Klassenzimmer. Demgegenüber sprechen die Progressiven gar nicht mehr vom Computer in der Schule, sondern von der Schule vor Computern. Sie gehen also vom virtuellen Klassenzimmer aus. (ad b) Sowohl Konservative als auch Progressive erwarten auf der Makroebene eine Entinstitutionalisierung der Schule und des Lernens überhaupt. 'Entinstitutionalisierung' meint dabei die Öffnung der Schule hin zu anderen Lernorten. Allerdings beurteilen die einen (bei einem sozialstaatlichen Politikverständnis) diesen Prozeß skeptisch, die anderen (bei vollem Vertrauen in die Privatisierung) mit freudiger Erwartung. Die Entinstitutionalisierung könnte vorangetrieben werden durch die Verlagerung bzw. Vernetzung der Bildungsinstitutionen (Bildungsnetz), durch Veränderungen in der Trägerschaft und Finanzierung des Bildungswesens (Privatisierung). Sie beträfe auch den Wandel der Bildungsbiographien (lebenslanges Lernen). Demgegenüber gelten staatlicher Aufsicht und Finanzierung anvertraute Bildungsinstitute, insbesondere die allgemeinbildenden Schulen, als ineffizient und erstarrt.

Was bei diesen visionären Szenarien auffällt, ist ihr erstaunliches Alter. Denn sie thematisieren zum Teil seit längerem diskutierte pädagogische Ziele (wie z.B. den Projektunterricht und das kooperative soziale Lernen), die auch ohne computervermittelte Kommunikationsformen zu realisieren wären. In den Visionen werden sie jedoch als Folge des Einsatzes computervermittelter Kommunikation prognostiziert. Nicht mehr Pädagogik, Didaktik oder die Bildungspolitik werden hier als Impulsgeber befragt, sondern die technische Entwicklung wird als Steuerungsinstrument verstanden. Offenbar ist das Vertrauen in eine politische Reformierbarkeit deutlich zurückgetreten. Der Computer, die spätmoderne Chiffre für gesellschaftlichen Fortschritt, ist damit zur gesellschaftlichen und auch bildungspolitischen 'Wunschmaschine' avanciert. Mit dieser Überladung der Chiffre 'Computer' bzw. inzwischen der Chiffre 'Multimedia' besteht die Gefahr, daß „unsere sozialen, kulturellen und

⁴ Ebd.

⁵ Klaus Beck, Das Computernetz als pädagogische „Wunschmaschine“: <http://www.jtg-online.de> (Rubrik: Jahrbuch, 1998).

politischen Probleme in technische Probleme umdefiniert werden“⁶. Insofern lenken einseitig technikzentrierte Utopien von organisationskritischen und bildungspolitischen Analysen und Forderungen ab.

2. Religionspädagogische Bewahrpädagogik

Zeitschriften wie „Medien praktisch“ fordern längst einen RU, der kompetent medienpädagogische Aufgaben wahrnimmt. Angesichts des Medienkonsums könne sich der RU einer solchen Aufgabe nicht verschließen, „zumal er nach seinem diakonischen Selbstverständnis Lebenshilfe anbieten möchte“.⁷ Auch religiöse Symbole sind zunehmend lebensweltlich aus medialer Sicht vorgeprägt.

Demgegenüber vertritt das bislang führende Handbuch zu „Internet und Religionsunterricht“ von *Andreas Mertin* einen ganz anderen Grundton. In der theoretischen Grundlegung obsiegt in diesem Buch nicht die Lust am Ausprobieren des neuen Mediums, sondern hier warnt der Zeigefinger des Pädagogen. Zwar bemüht sich Mertin, das Internet als eigenes „symbolisches Universum“ analog zu Traum- und Spielwelten anzuerkennen.⁸ Sein Standort ist jedoch von vornherein mit Clifford Stolls Position enttäuschter Hoffnungen festgeschrieben, der die Medienautorität zum Thema Internet für Mertin bleibt.⁹ Emotional werden auf das Internet vorwiegend Gefahren, Abgründe und Lüge projiziert. Es sei ein gefährliches („höchst riskant“) und verlogenes Medium (Alles hier ist potentiell Fake!). Sein „Mythos“ müsse destruiert werden. Diese Haltung wird dann als Beweisführung für die künftige Unverzichtbarkeit von Lehrern verwendet. (Offenkundig muß solche Existenzangst bzw. Rollenunsicherheit bei Lehrern im Zusammenhang mit dem Thema Computer/Multimedia berücksichtigt werden.) Gleichzeitig wird andererseits dem Leitmedium protestantischer und bildungsbürgerlicher Kultur, dem Buch, alles Gute zugesprochen: Es präsentiere hierarchisch gegliedertes Wissen, hinter ihm stünden erkennbare Autoritäten. Das „dynamisch-egalitär“ organisierte Wissen im Internet mobilisiert bei Mertin zunächst nur Furcht. Die Konstruiertheit von Buchwissen, auch von Buchautoritäten, und dessen epistemologischen und Erfahrungsdefizite, wie sie inzwischen längst medientheoretisch reflektiert werden, weichen einseitiger Idealisierung.

Jugendstudien erweisen, daß die Gefährdungsrhetorik keinen empirischen Anhalt besitzt.¹⁰ In bezug auf die Pathologisierung des jugendlichen Medienkonsums z.B. im ‚Vielsehersyndrom‘ erweist sich gar, daß es sich um einen erwachsenen Fehlschluß aus der eigenen Lebenswelt handelt. Gerade in der Jugendphase wird am wenigsten ferngesehen. Musik hören und

⁶ *Joseph Weizenbaum*, Die Mythen der Informationsgesellschaft, in: K. v. Haaren/D. Hentsche (Hg.), Arbeit im Multimedia-Zeitalter, Hamburg 1997, 31-37, hier: 36.

⁷ *Wolfgang Fleckenstein*, Zeitlose Botschaften in neuen Formen, in: Medien praktisch 3 (1998), 60-64, 60. Vgl. ders., Medienpädagogik als Aufgabe, in: Medien praktisch 3 (1994), 47-51.

⁸ *Andreas Mertin*, Internet im Religionsunterricht. Göttingen 2000, 25. Folgende Zitate: 14f. Vgl. zum Folgenden auch 7ff.115ff.

⁹ *Clifford Stoll*, Die Wüste Internet, Frankfurt/M. 1998. Vgl. Mertins Bezüge darauf: 7ff.137-139.

¹⁰ Vgl. zum Folgenden *Beate Grobeger*, Jugend zwischen Multimedia & My Media, in: *Christian Wessely/Gerhard Larchner* (Hg.), Ritus, Kult, Virtualität, Regensburg 2000, 175-188.

außerhäusliche Freizeitaktivitäten (wie: ´mit Freunden was tun´) rangieren an erster Stelle. Vielseher sind nachweisbar primär ältere, sozial desintegrierte Menschen und Senioren. Ähnlich rhetorische Enten sind Stigmatisierungen der Jugendlichen durch ´Internetsucht´ und ´Aufmerksamkeitsstörung´. Ich dränge also auf eine Versachlichung der Gefährdungsdebatte durch Bezugnahme auf empirische Daten und auf eine Reflexion des eigenen Diskussionsstandortes. Denn es ist ebenso empirisch erwiesen, daß die Reserviertheit gegenüber der multimedialen Entwicklung klar mit zunehmendem Alter wächst. Während vorrangig Jugendliche (14-17 Jahre) davon überzeugt sind, daß neue Medien das private Leben bereichern, angenehmer machen, berufliche Vorteile bringen, und daß Medienerziehung zur zentralen Bildungsaufgabe wird, urteilen hier die über 50jährigen klar entgegengesetzt. Ältere glauben kaum an positive Effekte und befürchten im Gegenteil soziale Vereinsamung.

Die bewahrpädagogische Haltung bildet die medienpolitische Grundhaltung der Evangelischen Kirche gegenüber den jeweils neuen Medien seit der Altprotestantischen Orthodoxie. So galten die im 17. Jahrhundert aufkommenden Zeitungen als verführend zu „schändlicher Zeitungssucht“ und „sündlicher Lust“. Ahasver Fritsch etwa betrachtete (1676) das Lesen von Zeitungen für den Kreis der Privatpersonen, besonders aus niederen Ständen, „als unnütz, ja sogar schädlich“ und fordert Zensur bis zu Todesstrafe. Und Ludwig Hartmann urteilte 1679: „Ein Christ ... sollte die schändliche Zeitungssucht meiden und sich an die allerbeste heilsame Novelle, das Wort Gottes, halten.“¹¹ – Analog wurde die junge Filmkunst um 1900 von der Evangelischen Kirche pauschal abgelehnt. Mit dem Kuriosum, daß 1908 das Bayerische Königlich Protestantische Oberkonsortium vom Bayerischen Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten einen Passionsfilm verbot. Weil es die filmische Darstellung des Lebens Jesu grundsätzlich ablehnte.¹² – Diese bewahrpädagogische Haltung prägte noch die inhaltliche Füllung des „Wächteramtes“, mit dem die EKD nach dem Zweiten Weltkrieg ihr medienpolitisches Leitkonzept formulierte. Die schützende Überwachung der Medien schlug sich in Warnungen der Rezipienten und in der Mitarbeit an der Kinofilmzensur nieder. – Soll dieser jeweils von Medienentwicklung und gesellschaftlichen Machteinbußen überholte Ansatz beim Internet fröhliche Urständ feiern?

3. Selbstgesteuertes religiöses Lernen am Beispiel „Netburger“

Jörg Herrmann zählt zu den ersten Theologen, die Schritte in Richtung auf eine „religionshermeneutisch orientierte Charakterisierung des Mediums“ unternommen haben.¹³ Er verweist auf das Internet als religiöses Konkurrenz-Medium, das religiöse Phantasien, Apokalypsen und Utopien auf sich zieht,

¹¹ Axel Schwanebeck, *Evangelische Kirche und Massenmedien*, München 1990, 79.

¹² A.a.O., 192.

¹³ Jörg Herrmann, *Vom Himmel in den Hypertext*, in: *Medien praktisch* H. 2 (1998), 54-57, hier: 55 (= <http://www.gep.de:80/medienpraktisch/amedienp/mp2-98/2-98herr.htm>). Vgl. weiterführend die Zwischenbilanz bei Wessely/Larchner, a.a.O. (Anm. 10).

und das religiöse Erlebnisformen ermöglicht. Hierbei verweist er auf religiöse Qualitäten von Cyberspace-Erfahrungen mit Raum, Zeit, Identität, Interaktivität und Hypertextualität. Im Netz ist immer Tag. Es kennt keine lokalen Rhythmen, Zeitzonen verschmelzen. Das Ergebnis ist ein ewiges Jetzt. Räumliche Grenzen fallen fort. Im Internet kann man sich neue Identitäten entwickeln. User können ihre virtuellen Körper gemäß ihren Phantasien entwerfen, sich ganz neu inszenieren, ihren Körper und ihre Geschichte neu schreiben. Sie können sich parallele Identitäten zulegen, mit ihnen neue Erfahrungen machen und sie dann ins Real Life integrieren. Herrmann fordert, dieses „unauflösliche Ineinander von Technologie und Ideologie“ theologisch zu reflektieren.

Insofern fordert es geradezu zum Ausprobieren seiner religiösen, auch religionspädagogischen, Nutzbarkeit heraus. Mit am weitesten vorangegangen ist bislang in dieser Richtung Walter Vogel mit seiner religionspädagogischen Plattform „Netburger“.¹⁴ Vogel, der das Projekt durch Umfragen im österreichischen Raum und eigene theoretische Grundlegung im Rahmen einer Habilitationsschrift begleitet, konstatiert: Zwar nutzten 1999 bereits 80% der Religionslehrer Computer für ihre Unterrichtsvorbereitung, doch sie betonen dabei einseitig die kognitive Komponente. Der Computer wird noch relativ buchförmig (als *Informationsmedium*) eingesetzt: als Datenspeicher zum Abrufen fertiger Bauteile, kirchengeschichtlicher Texte, Publikationslisten etc. Darüber hinaus herrsche bislang eher Ratlosigkeit. Vogel drängt demgegenüber darauf, das weltumspannende Computernetzwerk als *Kommunikationsmedium* nutzbar zu machen. Er formuliert seinen Ansatz als „Unterrichtsprinzip der kommunikativen Vernetzung“. In diesem Zusammenhang erörtert Vogel Leitkonzepte, wie sie bereits oben unter den Stichworten des SGL und der *Entinstitutionalisierung* besprochen wurden. Vogel verspricht sich von einem vernetzten RU die „Überwindung der Klassen- und Schulgrenzen“, indem nun mit anderen Klassen und schulfremden Personen in Unterrichtszusammenhängen kommuniziert werden kann. Hierzu zählen als Formen: das Posten von Meinungen in Newsgroups in Unterricht oder Freizeit, das Einbringen der Diskussionsergebnisse im Unterricht, kollektive Chats zu festgelegten Themen mit andern Personen, Veröffentlichen des Unterrichtsertrags im Netz mit Veränderungsmöglichkeiten durch Userinnen und User, email-Kontakte mit Fachleuten oder Schülergruppen, selbständiges Erarbeiten von Themen.

Mit der Nutzung des Internet verbindet Vogel faktisch ein Konzept des selbstgesteuerten religiösen Lernens (im folgenden: SGRL)¹⁵. „Initiieren eigenverantwortlichen religiösen Lernens und damit das Einüben in das nach der Schulzeit beginnende lifelong learning religiöser Sachverhalte ist zentrale Intention des Unterrichtsprinzips der kommunikativen Vernetzung. Aus diesem

¹⁴ <http://www.religionsbuch.at>. Den folgenden Ausführungen liegt zugrunde die Zwischenbilanz von Walter Vogel, Kommunikativ-vernetzter Religionsunterricht, in: <http://www.religionsbuch.at/kommver.html>. - Die im deutschsprachigen Raum von Andreas Mertin 1999 begründete interaktive Datenbank „Reliweb“ (<http://www.reliweb.de>) z.B. versteht sich als Datenbank-Ressource für Lehrende.

¹⁵ Dies ist meine Leitkategorie. Vogel selbst gebraucht als Leitkategorie die des „kommunikativ-vernetzten RU“.

Grund ist die Selbstverantwortlichkeit der SchülerInnen zu fördern und der Unterricht so zu gestalten, daß die SchülerInnen in den unterschiedlichsten Bereichen selbständig im Internet Informationen sammeln und im Netz kommunizieren, um auf diese Weise die Qualität der gefundenen Informationen zu verifizieren und eigene Standpunkte zu festigen.“

Die *Notwendigkeit der eigenen Konstruktionsleistung bei der 'Aneignung' religiösen Wissens* ist bei Vogels Konzept vorausgesetzt. Dies beginnt schon bei der Wahrnehmung pluraler religiöser und weltanschaulicher Positionen im Lebensumfeld. Das Erarbeiten eigener Positionen kann nur im Dialog mit ihnen geschehen. Der vernetzte RU verschärft die Wahrnehmung des religiösen Pluralismus insofern, als er Kontakte mit Menschen auf anderen Erdteilen fördert. Er nötigt noch stärker zur persönlichen Auseinandersetzung.

Selbstgesteuertes religiöses Lernen ist *subjektorientiert*. Indem es zu persönlichen Konstruktionsleistungen bei der Wissenserarbeitung nötigt, verringert es im Lernergebnis die traditionell übliche Kluft zwischen gelehrtem und persönlichem Glauben. Glaube kann nicht mit Stoffpaketen übermittelt werden. Wie es oben im Konzept des SGL nötig wurde, so reflektiert auch Vogel in seinem Konzept des „kommunikativ-vernetzten RU“ die *gewandelte Rolle der Lehrenden*. Sie werden stärker als „PartnerInnen und KoordinatorInnen der SchülerInnen“ gefordert (also nicht überflüssig, wie Mertin befürchtet). In ihrer Führungskompetenz bleiben sie Teammitglieder, „deren wesentliche Aufgabe die Bildung und Motivation des SchülerInnenteams ist, die nur mehr teilweise Fachfrauen und Fachmänner sind, und die offen und flexibel für spontane Situationsänderungen sein müssen“.

Das Konzept des SGRL (in Gestalt der kommunikativen Vernetzung) tritt nach Vogel bereichernd *neben* religionsdidaktisch erprobte Elemente. Meines Erachtens reicht diese friedliche Zuordnungsform nicht, sofern man die Notwendigkeit von SGRL überhaupt thematisiert. SGRL sollte als kritisches und neuordenendes Konzept für den RU der Zukunft verstanden werden. (Hierbei löse ich allerdings das Konzept des SGRL von der einseitig medialen Gebundenheit an Computer/Multimedia.) Daß darin bewährte Konzepte und didaktische Elemente integriert werden können (wie z.B. aus dem problemorientierten Unterricht oder der Symboldidaktik), setze ich voraus.

Vogels Erfahrungen mit diesem Unterrichtsmodell stammen aus drei Unterrichtsprojekten mit der Sekundarstufe II: einem „digitalen Religionsbuch“, einem „kontinentübergreifenden Chat zum Thema 'Schöpfung'“ sowie einem Projekt zum Thema „Brauchtum – Vielfalt und regionale Besonderheiten“. ¹⁶ „Das Digitale Religionsbuch ist ein digitales Buch für SchülerInnen der Sekundarstufe II, welches im Internet publiziert wird. Als AutorInnen fungieren ausschließlich SchülerInnen, und das Zielpublikum sind wiederum SchülerInnen bzw. ReligionslehrerInnen, die im Unterricht eines der im digitalen Buch behandelten Themen bearbeiten.“ Folgenden Ansprüchen soll es genügen: Es soll aktuell sind (Bücher veralten rasch zu aktuellen Fragen), schülerInnengerecht sein (sonst werden sie meist von ReligionspädagogInnen erstellt; hier fungieren Angehörige der eigenen Altersstufe als Autoren), im RU

¹⁶ Alle Projekte sind zugänglich über: <http://www.religionsbuch.at>

eingesetzt werden, umfangreich sein (es wird laufend fortgeschrieben und bietet auch Bilder, Audio und Videoclips), kommunikativ-vernetzt sein (es kann direkt mit Autor/Leser in Kontakt treten, bietet themenbezogene Chats und Foren), auf regionale Besonderheiten eingehen (statt nur abstrakt global gültige Informationen zu enthalten).

Bereits auf der Organisationsebene wird die Begrenzung auf eine Schulklasse überwunden. Am digitalen Buch arbeiten bereits in der Entwicklungsphase unbeschränkt viele SchülerInnen mit. In jeder Klasse können Themengebiete frei gewählt werden. Der eigentliche Arbeitsprozeß besteht dann aus drei Teilen: „Zuerst a) müssen die SchülerInnen zu ´ihrem´ Thema Informationstexte schreiben, mit deren Hilfe andere Schulklassen, die sich mit diesem Thema beschäftigen, einen Überblick zur Fragestellung, zu den Problemen und den Lösungsansätzen kriegen. Weiters b) sind Medien dazu auszuwählen bzw. selbst zu entwickeln, die im Unterricht anderer Schulklassen eingesetzt werden können (Arbeitsblätter, Impulsgeschichten, Bilder, Lieder, Gedichte, Meditationstexte usw.). Schließlich c) sollen auch andere Leute die Möglichkeit bekommen, an diesen ersten beiden Punkten kommunikativ-vernetzt mitzuarbeiten. Deshalb sind –im Internet – Diskussionsgruppen zu leiten, andere Meinungen zum Thema zu sammeln usw.“ Zeitlich stellt Vogel hierfür ein Schuljahr in Rechnung. Nach einer Entwurfsphase im September und Oktober werden die vorerst fertiggestellten Seiten bis Weihnachten ins Netz gestellt. Bis Juni werden dann Foren und Chats zu Themen und Seitengestaltung eingerichtet. Hier kommen länderübergreifend UserInnen mit Veränderungsvorschlägen zu Wort. Daraufhin werden die Seiten nochmals überarbeitet. Der Erfolg hat bislang für dieses Projekt gesprochen: In einem Jahr (ab März 1999) wurden 9.083 Seiteneinstiege über die Hauptseite verzeichnet, über Einzelseiten 200.000 Seiteneinstiege insgesamt. Derzeit sind es rund 100 täglich.