ISSN 1435-8387

Loccumer Pelikan

1/11

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Bibeldidaktik

Schlüssel, Impulse, Themenkreise
Aspekte einer zeitgemäßen Bibeldidaktik

Wer bin ich denn, dass ich von Gott erzähle?

Theologie für, mit und von Erwachsenen?

Welche Bibel für den Konfirmandenunterricht?
Volxbibel vs. Lutherbibel

Abenteuer Christologie –
Oder: Was ist das Besondere an Jesus?

„Werde unsterblich"

Kinder sind nicht zum Opfern da

Passion und Ostern im Kindergarten

Religionspädagogisches Institut Loccum
der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers

rpi

inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	1
	grundsätzlich	
Peter Müller	Schlüssel, Impulse, Themenkreise Aspekte einer zeitgemäßen Bibeldidaktik	3
Martina Steinkühler	Wer bin ich denn, dass ich von Gott erzähle? Ein dringender Appell zum Perspektivenwechsel	9
Friedhelm Kraft	Theologie für, mit und von Erwachsenen? Thesen zum Glaubenskurs-Diskurs aus religionspädagogischer Perspektive	14
	kontrovers	
Katja Jacob	Die Volxbibel fordert ihre Leserinnen und Leser heraus. Welche Bibel für den Konfirmandenunterricht? – pro Volxbibel	18
Florian Schneider	Die Lutherbibel – eine robuste Übersetzung mit Reibungsflächen. Welche Bibel für den Konfirmandenunterricht? – pro Lutherbibel	19
	praktisch	
Friedhelm Kraft	Abenteuer Christologie – Oder: Was ist das Besondere an Jesus? Auszüge aus einer Unterrichtsreihe	20
Dietmar Peter	„Werde unsterblich" – Religiöse Motive in der Werbung wahrnehmen und deuten	23
Jörg-Dieter Reuß	Kinder sind nicht zum Opfern da. Ein Unterrichtsvorschlag zu Gen 22 für die Klassenstufen 10 bis 12	29
Harm Cordes	„Erzählst Du uns heute wieder eine Geschichte?" Passion und Ostern im Kindergarten – ein Projektbericht	38
	informativ	
	Ausstellung: Miss Piggy träumt von Hängematten	2
	Impressum	26
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	30
	Buch- und Materialbesprechungen	44
	In eigener Sache:	
	Abschied von Christine Labusch und Evelyn Schneider	44
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	45
	Veranstaltungen von März bis Mai 2011	46

Titelbild: *Konfirmanden lesen auf dem Schiff in der Bibel*. „Die Flotte" – Ein Konfirmandensegelprojekt des Kirchenkreises Wesermünde-Süd. Näheres unter *www.freun.de*. Foto: Jens Kieseritzky

„Und sie bewegt sich doch!“ – die Schulpolitik in Niedersachsen. Und zwar schneller als gedacht. Im Sommer letzten Jahres hieß es noch „Wir können über alles reden, nur nicht über Fragen der Schulstruktur“ und nun liegt der Gesetzentwurf „zur Neuordnung der Schulstruktur in Niedersachsen“ im Anhörungsverfahren vor. Eine neue Oberschule soll es geben. Sie zielt auf die Ersetzung der Haupt- und Realschulen. Zu stören scheinen nur die bisherigen Gesamtschulen. Sie werden weiterhin mit dem Stigma einer „zusätzlichen“ Schulform belegt, während die neue Oberschule den Status einer „ersetzenden“ Schulform erhält. Das hat viel mit Schulpolitik, aber wenig mit Schulpädagogik zu tun. Die neue Oberschule ist de facto eine Gesamtschule, darf aber so nicht genannt werden. Dass die Hauptschule als „Restschule“ nicht zu retten ist, haben andere Bundesländer längst gewusst und sich in Richtung eines „Zwei-Säulen-Modells“ bewegt. Gemeint ist damit ein zweigliedriges Schulsystem aus Sekundarschule und Gymnasium. Dieses Modell ist als „pragmatische“ Lösung zur Beendigung eines lähmenden Grundsatzstreites um die Gestaltung der Sekundarschule seit mehreren Jahren in der Diskussion und wird mehrheitlich von der Erziehungswissenschaft favorisiert. Aber ebenso gilt: Eine Schulreform lediglich aus pragmatischen Gründen wird kaum zu mehr Schulqualität führen. Entscheidend wird sein, ob die neue Oberschule über die Frage der Schulstruktur hinaus eine „neue“ Schule wird, in der die Bildungs- und Förderbedarfe einer heterogenen Schülerschaft das Schulleben bestimmen. Schulqualität beginnt bei adäquaten Rahmenbedingungen. Deshalb muss die „demografische Rendite“ im System bleiben. Nur dann sind kleinere Klassen und zusätzliche Lehrerstunden im Ganztagsbereich finanzierbar. Das deutsche Schulsystem hat Nachholbedarf in Sachen Bildungsgerechtigkeit. Wenn die neue Oberschule dazu einen Beitrag leisten wird, kann sie aus evangelischer Perspektive nur begrüßt werden.

Die Beiträge dieser Ausgabe stehen unter der Überschrift „Bibeldidaktik“.

Peter Müller stellt in Auseinandersetzung mit bibeldidaktischen Entwürfen seine neue Bibeldidaktik vor. Im Vordergrund steht dabei die Frage nach „biblischen Schlüsseln und Impulsen“, die geeignet sind, Schülerinnen und Schülern „die Bibel erst einmal aufzuschließen“. Am Beispiel eines biblischen Schlüsseltextes – „Gott hat einen Namen“ – wird gezeigt, wie „der Weg in die Bibel“ für Schülerinnen und Schüler aussehen kann.

Martina Steinkühler bietet in ihrem Beitrag Hinweise zum Erzählen biblischer Geschichten. Kritisiert werden Erzählvorlagen, die in Übernahme der „bildlichen und direkten Redeweise“ von Gott den Deutungscharakter der Erzählungen nicht zum Ausdruck bringen. Dagegen werden Erzählvorschläge formuliert, in denen der Erzähler „nicht als scheinbar allwissender Erzähler, sondern als Deuter und Frager“ auftritt. Mein Thesenpapier formuliert kritische Anmerkungen zur Debatte um „missionarische Bildung“. Nach meiner Wahrnehmung wäre es wichtig, Glaubenskurse als Bildungsangebote im Anschluss an religionspädagogische Diskurse zu konzipieren.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor

Liliana Gavrilenko, Leiterin der Kunstschule Stolzenau (Mitte), mit einigen ihrer Schüler – und der träumenden Miss Piggy *Foto: Ney-Janßen*

Miss Piggy träumt von Hängematten

Kunstschule Stolzenau zeigt Arbeiten zum Thema „Können Tiere träumen?"

Als Hommage an ehemalige Schüler ihrer Kunstschule Stolzenau betrachtet Liliana Gavrilenko die Ausstellung „Können Tiere träumen?", die bis zum 14. April im Religionspädagogischen Institut Loccum (RPI) zu sehen ist. Was in der Kunstschule entstanden ist, schmückt nun die Flure des RPI.

Miss Piggy träumt von der Sonne, die ihr auf den Bauch scheint, während sie in einer Hängematte döst, träumt von duftenden Käselaiben und einer Geburtstagsfeier mit vielen Geschenken. Genauso träumt sie aber auch von Gespenstern bei Nacht – und hat Albträume von geräuchertem Schinken, Mett- und Blutwurst.

„Können Tiere träumen?" – die Frage, die Gavrilenko ihren Schüler gestellt hat, ist damit eigentlich schon beantwortet: Ja, das können sie. Zumindest in der Fantasie der Kunstschüler. Schweinen und Schmetterlingen, Fröschen, Schwänen und vielen anderen Tieren haben die Kinder und Jugendlichen Träume angedichtet – und manches Mal damit ihre eigenen Träume dargestellt.

Eigentlich, erzählt Gavrilenko, wollte sie ihre Schüler animieren, ihre eigenen Träume zu malen. Das sei allerdings gründlich fehlgeschlagen, weil die überwiegende Zahl der Träume, die sie nannten, materielle Dinge gewesen seien, „die man in die Steckdose stecken kann". Ganz anders waren die Ergebnisse, als es um die Träume von Tieren ging – durchaus vorstellbar, dass Miss Piggy's Hängematten-Traum auch eine Wunschvorstellung des jungen Künstlers ist.

Die zweite Aufgabe war es, nur in Schwarz und Weiß zu malen. Die Angst davor sei bei vielen Schülern groß gewesen, erzählt die Leiterin der Kunstschule, überwunden hätten sie aber alle – und gemerkt, wie vielfältig auch dann die Möglichkeiten sind.

Acht bis 15 Jahre alt waren die jungen Künstler zum Zeitpunkt der Entstehung ihrer Werke. Manche, sagt Gavrilenko, würden mittlerweile schon studieren, aber „ihre Träume sind bei uns geblieben".

Die Ausstellung „Können Tiere träumen?" im RPI Loccum ist bis zum 14. April zu sehen. Informationen zur Kunstschule Stolzenau können im Internet unter *www.wipin.de/kunst-schule/index.php* nachgesehen werden.

Beate Ney-Janßen

Schlüssel, Impulse, Themenkreise

Aspekte einer zeitgemäßen Bibeldidaktik

Von Peter Müller

Herausforderung einer Bibeldidaktik

Für eine große Zahl von Heranwachsenden ist die Bibel sozusagen „Niemandsland". Verschiedenen Umfragen zufolge ist es nicht so, dass die Bibel von ihnen grundsätzlich abgelehnt würde. Aber die berechtigte Frage „Was bringt es mir, in der Bibel zu lesen?" wird offenbar von vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen so beantwortet, dass es für sie selbst derzeit wenig oder nichts bringt. Und wenn dies so ist, kann man auch Geschichten, die man einmal kannte, wieder vergessen. Niemandsland aber kann bedeutungslos sein oder Bedeutung gewinnen und sich zur Relevanz hin öffnen. Für die Bibeldidaktik ergibt sich daraus die Frage, wie die Bibel für junge Menschen Bedeutung gewinnen kann.

Eine Bibeldidaktik muss in der Gegenwart „offen" formuliert werden. D.h., sie muss offen sein für die Wichtigkeiten und Fragen von Schüler/innen, aber auch offen für den Diskurs in den Bezugswissenschaften und in der Gesellschaft.[1] Offenheit ist nicht gleichzusetzen mit dem Aufgeben von Standpunkten. Es geht vielmehr um die Suche nach Anschlussmöglichkeiten in verschiedene Richtungen. Ist unsere Beschäftigung mit der Bibel anschlussfähig an die Problemstellungen von jungen Menschen, an gesellschaftliche Entwicklungen und an den wissenschaftlichen Diskurs? Die Frage nach der Anschlussfähigkeit schließt den Eigenwert der biblischen Tradition aber nicht aus. Es war bekanntlich ein Mangel des problemorientierten Religionsunterrichts, dass er die Bibel im Wesentlichen dann befragte, wenn es sich von tatsächlichen oder vermeintlichen aktuellen Fragestellungen her so ergab. Eine offene Bibeldidaktik muss insbesondere deshalb den Eigenwert der Bibel thematisieren als auch von den Problemstellungen der Rezipienten her formulierbar sein.

Verschiedene Lösungswege

Im Lauf der religionspädagogischen Konzeptionsdebatte hat es sehr unterschiedliche Bewertungen der Rolle der Bibel im Religionsunterricht gegeben. Ich gehe darauf hier nicht näher ein, sondern greife nur einige aktuelle bibeldidaktische Lösungsversuche heraus. Dabei unterscheide ich zwischen dem Weg der Systematisierung, dem Versuch, Sinnlinien herauszuarbeiten, und dem Weg der Reduktion.

Grundbescheide und Grundmotive

Horst Klaus Berg und Gerd Theißen haben in ihren bibeldidaktischen Entwürfen Grundbescheide bzw. Grundmotive benannt, die die Vielfalt der biblischen Tradition handhabbar machen sollen.

Horst Klaus Berg sucht in seinem bibeldidaktischen Entwurf nach Grundbescheiden oder „heilsgeschichtlichen Abbreviaturen", in denen grundlegende Aussagen der biblischen Tradition konzentriert sind (z. B. der Satz „Gott schafft Leben", Berg ^{3}2003, 76f.). Sie stellen zugleich eine Art Container für vergleichbare Aussagen dar. Es dürfte sinnvoll sein, schreibt Berg, „sich für jeden Grundbescheid einen Text-Pool anzulegen" (ebd.135ff.), also eine intentionale Textsammlung, die an einen Grundbescheid angegliedert ist. Die Grundbescheide selbst dienen dazu, die biblische Tradition nach inhaltlichen Kriterien zu systematisieren[2], Sinnlinien zu erkennen und die Komplexität der

Überlieferung für den unterrichtlichen Gebrauch handhabbar zu machen. Bei den Grundbescheiden handelt es sich um elementare Verdichtungen von Glaubenserfahrungen und -traditionen (Berg ^{3}2003, 76), die heilsgeschichtliche Erinnerungen zusammenfassen und bestimmte Funktionen wahrnehmen (z. B. den Protest gegen die übermächtigen babylonischen Götter). Sie haben weniger lehrhaften als tröstenden und ermutigenden Charakter. Neben „Gott schenkt Leben" nennt Berg die folgenden Grundbescheide:

- Gott stiftet Gemeinschaft (Liebe, Partnerschaft, Bund, Ökumene),
- Gott leidet mit und an seinem Volk (Leiden und Leidenschaft),
- Gott befreit die Unterdrückten (Befreiung),
- Gott gibt seinen Geist (Heiliger Geist und Begeisterung),
- Gott herrscht in Ewigkeit (Gottesherrschaft, Schalom) (ebd. 78-87).

„*Können Tiere träumen?*", gemalt von Tamara Harmsen (14 Jahre)

Das Wort „Bescheid" ist hierfür allerdings wenig geeignet. Unter Bescheid versteht man eine eher autoritative Auskunft, mit der man in der Regel weder „gefährliche Erinnerungen" noch den Wunsch nach Veränderung und Neuem assoziiert. „Gott schenkt Leben" ist weniger Bescheid als vielmehr Dank, Versprechen und Zusage. Den Begriff der Heilsgeschichte damit zu verbinden ist ebenfalls problematisch. Er bezeichnet eine systematische Struktur, die allenfalls teilweise aus den Texten selbst erhoben wird. Sie ist aus der Perspektive des biblischen Kanons gewonnen, die den Einzeltexten oft nicht angemessen ist. Intentionale Textsammlungen und die Suche nach Sinnlinien sind im Prinzip sinnvoll. Ihre Zuordnung zu sechs Grundbescheiden fördert aber sowohl ein Verständnis von Bibeltexten im Sinne kleiner, mehr oder weniger abgeschlossener Einheiten als auch den Eindruck von Handhabbarkeit und abrufbarem Wissen. „Gefährliche Erinnerungen" lassen sich nicht so leicht kategorisieren. Und problematisch ist auch, dass die Grundbescheide durchgängig als Gottesaussagen formuliert und christologisch defizitär sind.

Theißen fragt nach dem Fundamentalen und Elementaren in der Bibel. Er versteht die biblische Religion als Zeichensprache, die wie jede andere Sprache ihre eigene „Grammatik" hat (Theißen 2003, 122). Die grammatischen Grundregeln sind nach Theißen die Grundmotive der Bibel – und zugleich ihr Geist (ebd. 132). Dieser Geist erschließt „den Menschen für das Fundamentale in der Bibel, für Gott, und er erschließt den Text der Bibel für den Menschen" (ebd. 123). Für die ganze Bibel grundlegend sind die beiden Grundaxiome des christlichen Glaubens, der Monotheismus und der Glaube an einen Erlöser" (ebd. 133). Sie werden in 14 Grundmotiven aufgeschlüsselt. Die Liste der Grundmotive stellt nach Theißen ein „loses Regelgefüge" dar, „mit Überschneidungen und Berührungen, einem Mobile vergleichbar, das immer in Bewegung ist und jedoch eine verborgene Struktur enthält" (ebd. 139).[3] In diesen Grund - axiomen und Grundmotiven „begegnen wir dem ‚Geist' der Bibel. Alle Grundmotive sind mit Christus verbunden und begegnen nicht nur bei einem biblischen Thema, sondern strukturieren verschiedene Inhalte. Sie sind nach Theißen formaler, aber auch grundlegender als die traditionellen dogmatischen Topoi. Mit ihrer Hilfe lässt sich der ‚Geist der Bibel' beschreiben.

Nun gibt es zweifellos Motive in der Bibel, die wiederholt vorkommen und sich in verschiedenen Textzusammenhängen konkretisieren. Indem sie sich aber konkretisieren, gehen sie in die Verschiedenheit der Einzeltexte ein und entfalten dort jeweils eigene Aussageabsichten. Von einem Grundmotiv ohne die dazu gehörenden Konkretisierungen und Akzentsetzungen zu sprechen stellt eine Abstraktion dar, die den Texten nicht mehr angemessen ist. Und für gewagt halte ich die Verknüpfung des Fundamentalen und Elementaren in der biblischen Grammatik mit dem „Geist der Bibel". Die Begriffe Grammatik und Geist sind nicht wirklich kompatibel; sie reiben sich und verweisen auf ein grundlegendes sachliches Problem. Wenn die Grundmotive darlegen, woraufhin man Texte auszulegen und zu bearbeiten hat, dann stellen sie ein hermeneutisches Prinzip mit grundlegender Geltung dar. „Nicht in bestimmten Inhalten und Texten, sondern in … Grundmotiven, die sich in, mit und unter den Texten erschließen, finden sich jene ‚Lerninhalte', die christliche Identität ausmachen und dialogfähig machen" (ebd. 115). Der Text wird damit nicht als solcher wahrgenommen, sondern als Konkretion eines Grundmotivs, das Theißen auf Grund seiner exegetischen Kompetenz herausarbeitet. Der autoritäre Grundzug, den Theißen z. T. in anderen bibeldidaktischen Entwürfen moniert, liegt hier nicht fern.

Ich stelle deshalb im Zusammenhang einer Bibeldidaktik kein System grundlegender Motive auf. Natürlich muss es im Bibelunterricht immer auch um wichtige biblische Themen und Fragestellungen gehen. Würde eine Bibeldidaktik nur Nebensächliches in der Bibel thematisieren trüge sie ihren Namen zu Unrecht. Wichtige Aussagen in der vielfältigen biblischen Überlieferung zu identifizieren ist eine Aufgabe der Exegese.

Auf der anderen Seite ist aber auch die Didaktik zu berücksichtigen – und sie ist mehr und anderes als Vermittlung. So wie es auf Seiten der Bibel wichtige Fragen, Themen und Aussagen gibt, gibt es auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und deren Kontexten wichtige Fragen, Probleme, Aussagen und Lernvoraussetzungen. Didaktik berücksichtigt beides und bringt beide Seiten in ein Verhältnis zueinander – und zwar von Anfang an. Eben dies habe ich mit dem Begriff der Anschlussfähigkeit zu umschreiben versucht.

Sinnlinien

Einen anderen Ansatz wählen einige Autoren, die sich in den „Katechetischen Blättern“ (131/2006) im Jahr 2006 zu Wort gemeldet haben. Sie verwenden den „roten Faden“ bzw. die „roten Fäden“ als Metapher für das, was man als das „der Bibel Eigene“ bezeichnen könnte (Dohmen/Hieke 2006, 245). Es handelt sich nach Auffassung der hier zu Wort kommenden Autoren bei den roten Fäden nicht um dogmatische Vorgaben oder um Vorlieben für bestimmte Themen; die Dogmatik und die eigenen theologischen Vorlieben liegen ja in der Tat manchmal nicht weit auseinander. Vielmehr dürfe man solche roten Fäden nur „aus der Bibel selbst heraus entwickeln und formulieren“ (ebd.). Es gehe nicht um eine Hierarchie von Wahrheiten, nicht um das, „was in der Bibel wirklich wichtig ist“, auch nicht „um kurze und knappe essentials aus der Fülle der biblischen Botschaft“ (ebd.). Diese Abgrenzungen sind, obwohl Berg und Theißen als Bezugspunkte genannt werden, doch im Grunde gegen deren Ansatz gerichtet. Die roten Fäden der Bibel führen gleichwohl zum Wesentlichen, „denn das, was Menschen durch Jahrhunderte hindurch immer wieder in ihrem Verhältnis mit Gott beschäftigt hat, in Not und Freude, mit Klage und Lob, ist immer wieder aufgegriffen worden und bestimmt die biblische Botschaft. Wer also rote Fäden in der Bibel sucht, wird sich selbst immer wieder in Frage stellen müssen – vor allem was seine eigenen Wünsche und Erwartungen in Bezug auf diese Texte betrifft. Aber wer rote Fäden in der Bibel sucht, wird hineingenommen in die lange Glaubensgeschichte, von der die Bibel zeugt und für die die Bibel steht. … Erfahrbar und begreifbar aber wird es nur, wenn man sich selbst auf den Weg macht quer durch die Bibel“ (ebd.). Verschiedene Exegeten stellen dann dar, was für sie der rote Faden durch die Bibel ist: „Vom Paradies zum himmlischen Jerusalem“ führt er nach Thomas Söding (Knauf 2006, 249); für Ilse Müllner ist das Stichwort „Beziehung“ der rote Faden (ebd. 250); in den Bildern, die die Texte aufscheinen lassen, ist er nach Thomas Staubli zu finden (ebd. 252); für Axel Knauf in den Wegen der Tora (ebd. 252f.)[4]; Marlies Gielen sieht den roten Faden in der Zuneigung und Nähe Gottes zu den Menschen (ebd. 253f.). Dass diese verschiedenen roten Fäden die Texte nicht reglementieren und die Bibel nicht systematisch kartographieren wollen, macht mir die Metapher sympathisch. Gleichwohl kann man nicht übersehen, dass sie selbst von ihrem Ursprung her auf das Labyrinth und auf den *einen* Weg verweist, der hindurch führt. Ist die Bibel ein solches verschlungenes System, das den Weg hinein oder heraus zu einem Rätsel macht? Was macht man, wenn man den Faden einmal verliert? Und gibt es nur diesen einen Weg? Die zitierten Autoren sind offenbar nicht dieser Meinung – und ich stimme ihnen zu. Aber dann ist das Bild vom „roten Faden“ schief, so gut es mir gefällt. Allenfalls im Plural ist es verwendbar. Und ganz ungeklärt ist bislang die Frage, wie mit Hilfe solcher roter Fäden konkreter Unterricht gestaltet werden soll.

Mrs. Piggy, gemalt von Morten Luchtmann (13 Jahre)

Reduktionen

Im gleichen Heft der Katechetischen Blätter fragt Elisabeth Hennecke: „Angesichts eines nur noch geringen Vorwissens und vieler Wissenslücken im Blick auf die Bibel stellt sich immer wieder die Frage: „Mit wie wenig kann ich mich zufrieden geben?“(Hennecke 2006, 238). Typisch für diese reduktionistische Frage ist m.E. der Vorschlag in dem „Leuchtfeuerpapier“ der EKD, im Blick auf die religiöse Bildungsarbeit der Kirche „die Kernbestände der christlichen Tradition zu sichern“. „Schwerpunktsetzung statt Vollständigkeit“ lautet die hierfür grundlegende Basisannahme. Deshalb wird für die religiöse Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendarbeit sowie Konfirmandenarbeit vorgeschlagen, sich „über die zwölf wichtigsten biblischen Geschichten, die zwölf wichtigsten evangelischen Lieder und die zwölf wichtigsten Gebete zu verständigen (EKD-Impulspapier 2006). Im Blick auf die pädagogische Arbeit im Vorschulbereich wird allerdings gefordert: „90 Prozent aller Kinder eines Jahrganges sollten im Laufe ihrer ersten sechs Lebensjahre mit biblischen Geschichten und christlichen Symbolen, mit christlichen Festen und kirchlichen Traditionen sowie ihren modernen Vermittlungsformen in Berührung kommen“ (EKD 2006, 80). Nach der Kindergartenzeit scheint es aber irgendwie schwierig zu werden, wenn man sich und den Kindern und Jugendlichen nicht mehr als zwölf Geschichten zutraut und zumutet. Einmal davon abgesehen, dass es schwierig sein dürfte, sich auf zwölf Geschichten (und nicht minder auf zwölf Lieder und zwölf Gebete) zu einigen: Dass es gerade zwölf Geschichten sein sollen, zeigt ja, dass die Verfas-

ser des Papiers in Aufnahme der wichtigen biblischen Zahl eine sehr wohl umfassende Perspektive haben und mit diesen zwölf Texten zentrale Teile der biblischen Tradition abdecken wollen.

Schlüssel, Impulse, Themenkreise

Ich spreche im Folgenden von biblischen Schlüsseln und Impulsen. Beide Begriffe sind metaphorisch zu verstehen. Schon als Metaphern geben sie keine Definition, sondern öffnen einen Raum und setzen einen Prozess in Gang. Der Begriff des Schlüssels ist dabei stärker von den Schülerinnen und Schülern her gedacht, der Impuls stärker von den Texten.

„Können Tiere träumen?“, gemalt von Nico Buchholz (14 Jahre)

Schlüsseltexte sind nach diesem Verständnis also nicht in erster Linie grundlegende Texte der biblischen Tradition, die ich mit exegetischen Mitteln identifiziere und dann der religionsunterrichtlichen Vermittlung übergebe. Ich verstehe unter Schlüsseltexten vielmehr solche Texte, die geeignet sind, den Schülerinnen und Schülern die Bibel erst einmal aufzuschließen. Denn dazu sind Schlüssel da: Sie schließen etwas auf, was verschlossen war, sie eröffnen Zugänge. Da für viele Schülerinnen und Schüler die Bibel ein „Buch mit sieben Siegeln“ ist, brauchen sie solche Schlüssel, um sich Zugänge zu diesem Buch überhaupt erst einmal oder wieder zu verschaffen. Dies ist für mich ein erstes, wichtiges Ziel bibeldidaktischer Bemühungen.

Dabei soll der Begriff des Schlüssels nicht zu eng gefasst werden. Solche Schlüssel können:

- Schlüsseltexte (z.B. Gen 1,1-2,4a, Mt 5,3-12, 1Kor 13…) sein, aber auch
- Schlüsselworte und -begriffe (z. B. Paradies, Gerechtigkeit, Hoffnung, Gnade, Himmel …),
- Schlüsselbilder (z. B. Hirte, Baum, Weg, Brot …) oder
- Schlüsselszenen (z. B. 2Sam 12; Mt 4,1-11 …).

Schlüssel haben die Funktion, Türen zu öffnen – und damit einen Raum, den man dann erkunden kann. Wichtig ist bei der Suche nach so verstandenen Schlüsseltexten, dass:

- sie Interesse zu wecken in der Lage sind (weil sie spannend, provozierend, tröstend, überraschend oder in schöner Sprache formuliert sind),
- dass sie anschlussfähig sind an die Verstehensvoraussetzungen der Rezipienten
- und dass von ihnen aus innerbiblisch in verschiedene Richtungen weiter gefragt werden kann.

Mit diesem letzten Aspekt kommen die Impulse ins Spiel. Gegenüber dem Bescheid, dem Grundmotiv und dem Axiom hat der Ausdruck „Impuls“ den Vorteil, dass er nicht vorgängig festlegt, was in der Bibel wichtig ist und was dementsprechend für die Schülerinnen und Schüler (und die Lehrkräfte) wichtig werden soll. Impuls ist ein dynamischer Begriff. Er stößt etwas an, das wichtig werden und Zusammenhänge erkennen lassen kann. Er schreibt nicht vor, wie diese Zusammenhänge zu ordnen sind. Er regt aber dazu an, nach ihnen zu suchen. Insofern zielt ein Impuls auf das Fragen, das Entdecken, auf eine elementare Suchbewegung, auf einen Prozess. Wie diese Suche voran schreitet wird durch den Impuls nicht von vornherein festgelegt. Sie ist in verschiedene Richtungen möglich, bleibt aber angestoßen von den Texten und ist dadurch an sie gebunden.

So können die beiden genannten Beispiele für Schlüsselszenen, also die Konfrontation zwischen David und Nathan in 2Sam 12 oder die Versuchungsgeschichte in Mt 4, verschiedene Impulse für die weitere Beschäftigung mit der Bibel geben. Von der Nathanepisode aus kann man natürlich nach der vorangehenden Uria-Geschichte fragen oder nach dem weiteren Ergehen Davids; man kann nach dem Verhältnis von Propheten und Königen generell fragen, nach dem Verständnis der Prophetie und ihrem Verhältnis zur Macht oder auch danach, wie und wo der Satz „Du bist der Mann“ übertragbar ist in eigene Erfahrungen.

Von der Versuchungsgeschichte ausgehend kann man dem Begriff Versuchung in der Bibel und in unserer Gegenwart weiter nachforschen, man kann einen Bogen schlagen zum Vater unser oder die Erzählung mit der anderen Berg-Geschichte am Ende des Matthäusevangeliums (28,16-20) verknüpfen; man kann auch nachsehen, wo die Zitate in der Erzählung herkommen, vielleicht vor allem dies, dass der Mensch „nicht vom Brot allein lebt“, das sowohl in der Bibel als auch z. B. in der Werbung mehrfach vorkommt, und man kann die Frage anschließen, wovon wir denn dann leben, wenn nicht allein vom Brot. Biblische Impulse beziehen sich also darauf, dass Texte Fragen anstoßen, uns auf die Suche schicken und uns dabei nicht reglementieren.

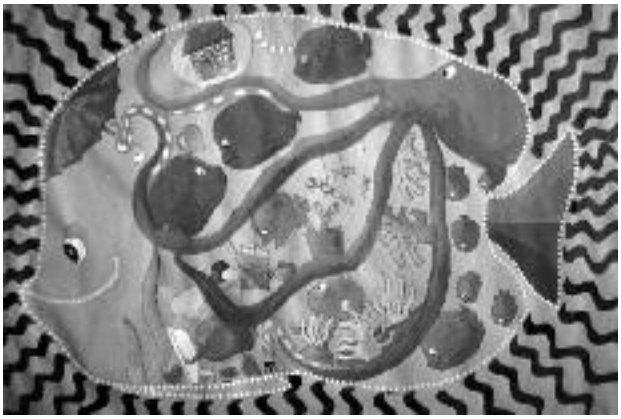
Wenn man diesen Impulsen folgt, erschließen sich biblische Themenkreise. Berg und Theißen haben gezeigt, dass sich in der biblischen Tradition verschiedene Themen und Motive unterscheiden lassen. In dieser Hinsicht stimme ich ihren bibeldidaktischen Entwürfen zu, setze aber einen anderen Akzent. Ich spreche nicht von Grundbescheiden, -motiven oder -axiomen, sondern von Themenkreisen. Damit nehme ich die Erkenntnis auf, dass die Grundmotive in der biblischen Überlieferung nie isoliert und für sich stehen.

Darauf macht Theißen selbst z. B. bei dem „Positionswechselmotiv“ aufmerksam: Es kann sowohl im Geschichtshandeln Gottes (vgl. 1Sam 2,6f.; Lk 1,52) als auch im Rahmen ethischer Mahnungen (vgl. Mk 10,42ff.; Phil 2,6ff.) oder der Eschatologie (Mk 10,31.35ff.) begegnen (Theißen 2003, 161f.). Vergleichbares gilt auch von den anderen Motiven. Das Schöpfungsmotiv kann als Lob und Dank laut werden (Ps 66,3; 139,14), es kann weisheitlich formuliert sein (Spr 3,19), aber auch ethische Mahnungen begründen (vgl. Mt 5,45) und hat seinerseits eine Beziehung zur Eschatologie (2Kor 5,17; Offb 21,1). Das Wundermotiv wiederum kann mit Schöpfungsaussagen kombiniert werden (Hi 37,5; Ps 66,5), es steht besonders im Neuen Testament in eschatologischem Horizont (Lk 11,20), es kann indirekt aber auch als Handlungsanweisung dienen (Mt 8,23-27; Mk 7,24-30). Um mit den Fachbegriffen zu sprechen: In einem Textzusammenhang aus den Evangelien oder bei Paulus die Christologie, die Soteriologie und die Eschatologie (um nur einmal diese drei Bereiche zu nennen) voneinander abzugrenzen ist nur selten möglich, weil die jeweiligen Aussagen ineinander greifen und sich gegenseitig bedingen. Das bedeutet: Die einzelnen Motive sind im Alten und Neuen Testament eingebettet in gedankliche Zusammenhänge. Sie daraus zu isolieren stellt eine Abstraktion dar und erfordert didaktisch immer einen doppelten Schritt: Die Isolierung eines Motivs und das Bemühen, dieses Motiv dann in ähnlich gestalteten Zusammenhängen wiederzufinden. Dies stellt zugleich eine Reduktion der Einzeltexte dar, die ja eine Aussageabsicht haben und nicht lediglich ein Motiv vorstellen. Ich vertrete demgegenüber die Auffassung, dass es angemessener ist, auf die Texte und die Verbindungslinien zu achten, die sie selbst aufzeigen. Es geht also nicht darum, Motive zu isolieren, sondern Zusammenhänge zu erkennen.

Von den meisten Texten aus kann man in verschiedene Richtungen gehen. Es gibt viele Verstehenswege durch die Bibel. Manche sind gut ausgeschildert, andere kaum entdeckt; aber alle helfen dazu, die Fülle der biblischen Botschaft zu erschließen. Nach Themenkreisen und Verbindungslinien zu suchen legt sich durch die Eigenheit der Texte nahe. Ich finde in der Bibel vor allem vier Themenkreise, die aufeinander bezogen sind und wie ein Gewebe miteinander verflochten sind: Von Gott und der Welt ist in der Bibel immer in einem Atemzug die Rede; auch die Frage „was ist der Mensch?“ wird immer in Verbindung mit Gott beantwortet; Glauben, Handeln und Hoffen entstehen aus der Beziehung zu Gott als grundlegende Äußerungen des Menschen; und das Neue Testament geht in allen Schriften davon aus, dass die Welt und der Mensch mit seinem Glauben, Handeln und Hoffen nur von Jesus Christus her zu begreifen sind.

4. Gott hat einen Namen

An einem Schlüsseltext aus dem Alten Testament will ich diesen Zusammenhang abschließend darstellen. Es ist eine ungewöhnliche Erzählung, vom Erzählfaden her attraktiv, vom zentralen Inhalt her anspruchsvoll und zugleich eine Erzählung, die einen Weg in die Bibel öffnen kann: Gott hat einen Namen. Das ist für das Alte Testament eine zentrale Aussage. Sie beruht auf dem für das Gottesverständnis grundlegenden Text Ex 3, der Erzählung von der Berufung des Mose am brennenden Dornbusch. Aus diesem Grund beginnen Erfahrung und Erkenntnis Gottes in der Bibel mit einem Namen. Und aus eben diesem Grund kann in den alttestamentlichen Schriften „der Name“ zum Synonym für Gott werden.[5] Der Name wird verkündigt (Ex 9,16), gepriesen (Ps 103,1) und gefürchtet (86,11), mit dem Namen werden die Israeliten gesegnet (Num 6,27), Salomo soll „dem Namen ein Haus bauen“ (2Sam 7,13). Häufig steht der Name für Gott selbst. So ist der Name Gottes Hinweis auf eine paradoxe Erfahrung: Gott ist der, der da ist, er ist wahrnehmbar und ansprechbar, aber er ist nicht „der Fall“ und lässt sich nicht endgültig definieren. In der Erzählung von der Berufung des Mose entspricht diese Erfahrung dem Dornbusch, der brennt und doch nicht verbrennt. Und wichtig ist auch: Im Kontext dieser Erzählung wird der Name in Zusammenhang gebracht mit der Geschichte des Volkes Israel (Ex 3,9-14): Der „ich werde da sein“ ist kein weltabgewandter Gott, sondern einer, der das Leiden seines Volkes wahrnimmt und Befreiung schaffen wird.



„Können Tiere träumen?“, gemalt von Corinna Meyer (13 Jahre)

Diese Zuwendung des „Ich werde da sein“ kommt auf der Seite der Menschen in vielen ihrer Namen zum Ausdruck – in der Bibel und bis heute –, in denen sich der Name Gottes widerspiegelt. Neben vielen anderen Namen, z. B. Elia – *elija(hu)*: mein Gott ist JHWH, oder *Netanja(hu)*: Gegeben hat JHWH –, findet sich der Gottesname nicht zuletzt in Jehoschua / Jeschua / Jesus wieder – JHWH ist Rettung. Jehoschua und Jesus, das ist ein Namensprogramm, das im NT bei Matthäus ausdrücklich aufgegriffen und ausgeführt wird (Mt 1,18-25). Und dass so viele Eigennamen bis heute Gott im Namen führen, oft für ihre Träger unbewusst, verbindet das eigene Erleben mit dem Gott des Alten und des Neuen Testaments.

Dass Gott einen Namen hat, mit dem er sich bekannt macht und mit dem Menschen sich an ihn wenden können, wird in einer Geschichte erzählt, die grundlegend für die biblische Botschaft ist, die auf Grund heutiger Erfahrungen und Fragen auch zu einem Schlüssel für die Bibel

werden kann. Denn die Frage nach dem Namen Gottes ist eine aktuelle Frage. Exemplarisch dafür ist Joan Osbornes Lied „One of us“:

If God had a name,
what would it be
and would you call it to His face,
if you were faced with Him
in all his glory?
What would you ask
if you had just one question?

Trotz des im Refrain vielfach wiederholten „God is great, God is good“ ist die offene Frage für diesen Song charakteristisch. Wenn Gott einen Namen hätte, wie würde er lauten und könnte man ihm den ins Gesicht rufen? Wenn man ihm eine einzige Frage stellen könnte, welche wäre das? Und was wäre, wenn Gott einer von uns wäre, ein ganz normaler Mensch, ein Fremder im Bus? Und wenn Gott ein Gesicht hätte, wie würde er wohl aussehen – und würde man es ansehen wollen, wenn damit gleichzeitig der Glaube gefordert wäre an den Himmel, an Jesus, an die Heiligen und Propheten?[6] Die letzte Frage zeigt die Distanz zu herkömmlichen Gottesvorstellungen. Die Frage des „What if“, des „Was wäre, wenn“ ist charakteristisch für das Lied. Ist Gott groß und gut? Begegnet er uns in aller Pracht, umgeben von Heiligen und Propheten, oder ist er einer von uns, unscheinbar und leicht zu übersehen? Das Lied gibt keine Antworten außer „God is great, God is good“. Die Kombination dieses Refrains mit den What-if-Fragen ist charakteristisch für die aktuelle Gottesrede. Sie verknüpft ein erstaunlich unbefangenes Reden von Gott mit offenen Fragen und einer nicht zu übersehenden Distanziertheit gegenüber herkömmlichen Gottesvorstellungen.

Dass Gott groß und gut, mächtig oder gütig sei, ist keine objektivierende Aussage, sondern – selbst in der Gebrochenheit des Popsongs – eine Aussage der Beziehung. Ob Gott gut oder groß ist, lässt sich nicht per definitionem entscheiden. Auf derselben Linie liegt die Frage, ob es Gott „wirklich“ gibt. Dietrich Bonhoeffer hat diese Frage bekanntlich beantwortet mit dem paradoxen Satz: „Einen Gott, den ‚es gibt', gibt es nicht.“ Über alles, was „es gibt“, können Menschen verfügen, und sei es auch nur in Gedanken. „Gäbe es gültige Antworten, wäre die Frage nach dem Anfang und dem Ende der Welt durch Wissen zu erledigen“ (Oelkers 1994, 19). Aber Gott ist nicht vorfindlich und feststellbar und verfügbar. Die Selbstvorstellung „Ich werde da sein, als der ich da sein werde“ in Ex 3,14 ist das Urbild dieser Unverfügbarkeit Gottes. Die Frage, ob es Gott „wirklich“ gibt, ist dennoch nicht unwichtig. Sie belegt einen offenbar vorhandenen Wunsch nach Sicherheit und Verlässlichkeit in der Frage nach Gott und verweist zugleich darauf, dass der Hinweis auf die Wirklichkeit im Sinne dessen, was „es gibt“, nicht ausreicht, wenn es um Gott geht.

„Ich werde da sein als der ich da sein werde“ kann deshalb zum Impuls werden, diesem Namen Gottes nachzuforschen, z. B. über die Wolken- und Feuersäule oder die Gottesbegegnung des Elia bis hin zum Satz Jesu: „Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen“. Für den „Ich bin da, als der ich da sein werde“ kann man auch Schlüsselbilder finden, das Bild des Hirten z. B., das im Alten wie im Neuen Testament eine Rolle spielt, des Lichtes, des Weges. Man kann die Geschichte der eigenen Namen verfolgen oder das „taufen auf den Namen des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes“. Namen sind eben nicht nur Schall und Rauch, sondern können zum Schlüssel werden, um die Bibel aufzuschließen und sie zu erschließen.

Anmerkungen

1 Diese Offenheit in ihren verschiedenen Dimensionen hat Theißen in seiner Bibeldidaktik vorgestellt. (Vgl. Theißen 2003)

2 Die Bezeichnung „heilsgeschichtliche Abbreviaturen“ zeigt den starken systematischen Akzent: Die Vorstellung der Heilsgeschichte stellt den Versuch dar, die Komplexität der biblischen Tradition zu reduzieren und ihre großen Linien hervorzuheben. Zur Heilsgeschichte als Gliederungsprinzip der Dogmatik vgl. Härle 2007, 42.

3 Als Grundmotive werden genannt (Theißen 2003, 139-165): das Schöpfungsmotiv, das Weisheitsmotiv, das Wundermotiv, das Entfremdungsmotiv, das Hoffnungsmotiv, das Umkehrmotiv, das Exodusmotiv, das Stellvertretungsmotiv, das Einwohnungsmotiv, das Glaubensmotiv, das Agapemotiv, das Positionswechselmotiv, das Gerichtsmotiv, das Rechtfertigungsmotiv.

4 Knauf spricht allerdings nur vom AT. Das NT ist für ihn lediglich ein Annex zum AT (253f.).

5 Seit der Zeit des babylonischen Exils (586-538 v. Chr.) wurde JHWH nicht mehr ausgesprochen, sondern durch adonaj – (mein) Herr ersetzt. Buber / Rosenzweig schreiben an Stelle des Tetragramms „Er“ (vgl. Buber 1992).

6 Der gesamte Text unter http://www.lyrics007.com/Joan%20Osborne%20Lyrics/One%20Of%20Us%20Lyrics.html .

Literatur

Berg, Horst Klaus (32003), Grundriss der Bibeldidaktik: Konzepte – Modelle – Methoden. Handbuch des biblischen Unterrichts Band 2, München.

Buber, Martin / Rosenzweig, Franz (1992), Die Schrift (4 Bände), Stuttgart

Dohmen, Christoph / Hieke, Thomas (2006), „Roter Faden durch die Bibel?“ In: Katechetische Blätter (131/2006), 242-248.

EKD-Impulspapier vom 6. Juli 2006, „Kirche der Freiheit: Perspektiven für die Evangelische Kirche im 21. Jahrhundert.“

Härle, Wilfried (32007), Dogmatik, de Gruyter Lehrbücher, Berlin.

Hennecke, Elisabeth (2006), „Die Bibel – das Buch der unbekannten Geschichten.“ In: Katechetische Blätter (131/2006), 238-241.

Katechetische Blätter (131/2006), Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeinde-Katechese und kirchliche Jugendarbeit. Hg. von dkv und Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, München.

Knauf, Axel / Gielen, Marlis / Müllner, Ilse u.a. (2006), „Eine Frage – fünf Antworten: Mein roter Faden durch die Bibel.“ In: Katechetische Blätter (131/2006), 249-254.

Oelkers, Jürgen (1994), „Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern“. In: Merz, V. (Hg.), Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg (Schweiz), 13-22.

Theißen, Gerd (2003), Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh.

Prof. Dr. Peter Müller ist Direktor des Instituts für Philosophie und Theologie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Wer bin ich denn, dass ich von Gott erzähle?

Ein dringender Appell zum Perspektivenwechsel*

Von Martina Steinkühler

Es ist wichtig, darüber Bescheid zu wissen, wie das Buch, auf das Christen ihren Glauben und Religionspädagogen ihre Arbeit aufbauen, entstanden ist – wie es „spricht" und was es damit „meint". Nur so lässt es sich übersetzen – aus der Glaubwürdigkeit damals in die Glaubwürdigkeit heute. Im Folgenden gebe ich daher vier knappe Hinweise auf Traditions- und Lehrzusammenhänge im Alten Testament (mit einem Exkurs ins Neue Testament). Es folgen Konsequenzen für das Reden von Gott heute, sei es zu Kindern, sei es zu Erwachsenen. Zum Schluss finden sich Beispiele und Hinweise für die Praxis.

Die Bibel – gesammelte und gedeutete Gotteserfahrung

Wer eigentlich erzählt von Gott? In den erzählenden Texten der Bibel sind es (scheinbar) allwissende Erzähler. Zum Beispiel in den Mosebüchern: Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde … – Als sei der Erzähler dabei gewesen! Er – wer? Früher haben die Menschen gedacht: Mose. Und der hatte es von Gott. Direkt. *Und Gott sah, dass es gut war …*

Heute betrachten wir die Bibel differenzierter. Wir wissen, dass in der Bibel die Erfahrungen vieler Menschen und Generationen versammelt sind, dass in der Deutung von Lebens- und Geschichtserfahrungen viele Traditionszusammenhänge, viele theologische Schulen zu Wort gekommen sind.

Schöpfung

Wenn der Erzähler sagt: *Gott schuf …* und: *Gott sah, dass es gut war* – dann teilt er uns damit eigentlich mit, wie er (oder seine Schule) die Welt, seinen Ort darin und seinen Gott erlebt hat. Er hat erfahren, dass das Leben auf der Erde nicht Zufall ist, sondern gewollt, und dass er nicht ein Mängelwesen ist, sondern gut, so wie er ist – in den Augen eines persönlichen Gegenübers, das größer ist als die menschliche Vernunft. Eben Gott.

Erwählung und Berufung

Und der Herr sprach zu Abraham: Geh aus deinem Vaterland … in ein Land, das ich dir zeigen will … Wie hat der Erzähler davon erfahren? Hat Abraham es seinen Söhnen so erzählt – und die wieder ihren Söhnen und so fort? „Eines Tages hörte ich Gottes Stimme …" Oder, vorsichtiger: „Eines Tages war es mir, als höre ich Gottes Stimme …" Oder vielleicht im Rückblick: „Eines Tages bin ich aufgebrochen. Sonst wären wir nie in dieses Land gekommen. Ich glaube, Gott hat mich geführt." Oder ist es noch anders gewesen?

Wir wissen heute auch, dass die Familiengeschichte Abraham – Isaak – Jakob – Josef eine Verkettung von Einzelsagen ist, zu dem Zweck, eine Geschichtsdeutung vorzunehmen: Wie aus umherziehenden Nomaden das Volk Israel wurde, das sich als von Gott erwählt verstand, das bildet die Familiengeschichte Abrahams und seiner Kinder in konzentrierter Form ab: Gottes Wort war es von allem Anfang an, Gottes Wort an eine bestimmte Person, und Gottes Segen, der vom Vater auf den Sohn weitergegeben wurde, auch mit Umwegen.

Hier offenbart der Erzähler – während er so tut, als „wisse" er – in Wahrheit seine persönliche Deutung der Geschichte des Volkes Israel bzw. die Deutung seiner Zeit: Es war nicht blinder Zufall, der die Israeliten nach Kanaan brachte, es waren nicht die Höhen und Tiefen des Schicksals – es war Erwählung, es war Begleitung und Führung durch einen zugewandten Gott, der Großes mit „seinem Volk" vorhat.

Ungehorsam und Strafe, Umkehr und Rettung

Und der Herr sprach zu Mose: Geh, steig hinab; denn dein Volk, das du aus Ägyptenland geführt hast, hat schändlich gehandelt. Sie sind schnell von dem Wege abgewichen, den ich ihnen geboten habe … Und der Herr sprach zu Mose: Ich sehe, dass es ein halsstarriges Volk ist. Und nun lass mich, dass mein Zorn über sie entbrenne … (2 Mose 32,7-8a.9-10a)

Wie Abraham ist auch Mose einer, der nach den Erzählungen der Bibel Gottes Stimme hört, ja sogar „von Angesicht zu Angesicht" mit Gott verkehrt „wie mit einem Freund". Erzählt wird das wie über Abraham: im Nachhinein, vom Hörensagen. Deutung ist das, Zuschreibung für einen großen Anführer, der Gottes Namen und Gottes Weisungen im Munde führte, Interpretation aber auch der Geschichte Israels als des erwählten und von Gott geführten Volkes.

Das sprichwörtliche Murren des Volkes, sein Zweifeln und wiederholtes Revoltieren gegen Mose und Gott gibt denen, die im Nachhinein vom Auszug und der Wüstenwanderung erzählen, ein Deutungsmuster in die Hand: Wenn ich in der Befreiung Israels aus Ägypten eine Rettungstat Gottes sehe, dann muss ich auch annehmen, dass es Gott kränkt, in dieser Weise hinterfragt zu werden. Dann wiederum nehme ich an: Gott straft … – und das erklärt die Mühsal der Wanderung, die Rückschläge, die Kämpfe, die zu führen sind.

Im 2. Buch Mose setzt diese Art der Deutung ein, wirkt weiter in den Büchern Josua und Richter und findet ihren Höhepunkt im Gegeneinander der Könige und Propheten des Königreichs Israel bzw. der Königreiche Israel und Juda: Höhen und Tiefen, Krieg und Frieden, Siege und Niederlagen und schließlich das Exil und die Rückkehr werden als Strafe und Vergebung Gottes erzählt, als Reaktionen auf Abfall und Umkehr des Volkes. (Ein anderes Deutungsschema, das in den Büchern Mose nach dem Exodus immer prominenter hervortritt, ist die Polemik gegen die Völker Kanaans, die „auf Gottes Geheiß" vernichtet werden sollen; diesen Aspekt führe ich hier jedoch nicht aus, da er beim heutigen Nacherzählen biblischer Geschichten glücklicherweise keine Rolle mehr spielt. Er ist längst als politisches und ideologisches Interesse erkannt und hintangestellt worden.)

Tun und Ergehen, Lohn und Strafe

Es begab sich aber eines Tages, da die Gottessöhne kamen und vor den Herrn traten, kam auch der Satan unter ihnen … Das Buch Hiob wird mit einem „Vorspiel im Himmel" eingeführt, bei dem Gott und Satan eine „Wette" auf die Frömmigkeit des Menschen Hiob abschließen. Wiederum: Wie allwissend ist da der Erzähler! War er dabei?

Die Einleitung der kleinen Szene „Es begab sich aber" relativiert den Anspruch und verrät die Textgattung: So beginnen Märchen. Dass Gott Hiob in Satans Hand gibt, um ihn zu versuchen und zu prüfen, ist Fiktion – gesetzt als ein Versuch zu erklären, warum ein Mensch, der sich nichts

„Können Tiere träumen?", gemalt von Jannick Anders (13 Jahre)

zuschulden hat kommen lassen, dennoch leiden muss. Am Ende wird das Märchen weitererzählt und zeigt sich nun erst recht als Märchen: Hiob hat die Probe bestanden und wird rehabilitiert: *Und der Herr segnete Hiob fortan mehr als einst … Und Hiob starb alt und lebenssatt …* Ein typisches Märchenende also und gerade deshalb vollkommen unglaubwürdig. Als könnte man verstorbene Kinder jemals ersetzen!

Das Märchen basiert auf der Annahme eines Deutungsmodells, das dem Modell von Vergehen und Strafe (s.o.) ähnlich ist, dem sogenannten Tun-Ergehen-Zusammenhang. Da wird behauptet, dass es guten Menschen gut, schlechten Menschen aber schlecht geht. Der dafür sorgt und dafür garantiert, ist Gott als Richter, als belohnender und bestrafender Übervater. Noch einmal: Das ist eine Annahme, ein Denkmodell, keine irgendwo festgesetzte Wahrheit!

Im Fall Hiobs wird das besonders augenfällig. Denn das Hiob-Märchen ist nicht ungebrochen überliefert. In den Mittelteil zwischen dem Anfang und dem Ende des Märchens ist eine Folge von Gesprächen eingebettet, in denen Hiob nicht nur klagt und mit Gott hadert, sondern auch und vor allem den Tun-Ergehen-Zusammenhang in Frage stellt. Hier besteht Hiob darauf, dass er keine Schuld auf sich geladen habe, dass es überhaupt keinen Grund für Gott geben könne, ihn zu bestrafen, schlicht: dass er unschuldig sei.

Und Gott? Der, der hier erzählt, lässt Gott persönlich Stellung nehmen. In zwei „Gottesreden aus dem Wettersturm" gibt Gott dem Hiob recht. Was ihm geschieht, ist

unverdient. Denn offenbar hat das persönliche Schicksal nichts, aber auch gar nichts mit Schuld und Strafe zu tun. Der Gott, der hier spricht, ist als Schöpfer mit der Bewahrung der Schöpfung beschäftigt, mit kosmischen Zusammenhängen. Die Menschen liebt und achtet er. Aber Höhen und Tiefen des individuellen Lebenswegs sind nicht sein Werk und jedenfalls nicht Ausdruck seiner belohnenden oder strafenden Hand. – Wiederum ein Deutungsversuch. Eine Antwort auf die Frage nach dem Leid in der Welt.

Reue und Erbarmen

(So spricht der Herr:) *Ich habe dich einen kleinen Augenblick verlassen, aber mit großer Barmherzigkeit will ich dich sammeln. Ich habe mein Angesicht im Augenblick des Zorns ein wenig vor dir verborgen, aber mit ewiger Gnade will ich mich deiner erbarmen …* (Jesaja 54,7-8).

Die Texte der Bibel, soviel sollte an dieser Stelle klar sein, sind Zeugnisse des Nachdenkens über Gott und die Welt. Und sie sind durchaus nicht einstimmig. Mich persönlich fasziniert es daher umso mehr, dass ich einen Zug finde, der das Reden von Gott in allen seinen Facetten verbindet: Ob in den Ur- oder in den Vätergeschichten, ob beim Zug durch die Wüste oder später im Exil – die Festlegungen auf je ein Deutungsmodell für Gott bleiben nie ungebrochen: Wo Gott angreift, kann er nachgeben, wo Gott straft, kann er vergeben, wo Gott seinem Zorn freien Lauf lässt, kann er bereuen und einlenken, oder – noch bemerkenswerter – sich besänftigen lassen.

Abraham verhandelt mit Gott über Sodom. Mose tritt zwischen den erzürnten Gott und das schuldige Volk. Dramatischer Höhepunkt: Gott verschont Ninive, obwohl der Prophet Jona – im krassen Gegensatz zur Mittlerrolle Abrahams und Moses – ihm solches Erbarmen vehement ausreden will: *Das aber verdross Jona sehr und er ward zornig und betete zum HERRN und sprach: Ach, HERR, das ist's ja, was ich dachte, als ich noch in meinem Lande war, weshalb ich auch eilends nach Tarsis fliehen wollte; denn ich wusste, dass du gnädig, barmherzig, langmütig und von großer Güte bist und lässt dich des Übels gereuen. So nimm nun, HERR, meine Seele von mir; denn ich möchte lieber tot sein als leben …* (Jona 4,1-3).

Woraufhin der Erzähler Gott „sich rechtfertigen" lässt: *Dich jammert die Staude, um die du dich nicht gemüht hast, hast sie auch nicht aufgezogen, die in einer Nacht ward und in einer Nacht verdarb, und mich sollte nicht jammern Ninive, eine so große Stadt, in der mehr als hundertundzwanzigtausend Menschen sind, die nicht wissen, was rechts oder links ist, dazu auch viele Tiere?* (Jona 4,10-11).

Es ist dieses Erbarmen, das dann im Neuen Testament in Jesus Christus Gestalt, menschliche Gestalt annimmt. Deutungsversuche der Evangelisten wie des Paulus weisen in diese Richtung: Jesus ist gekommen, um die Menschen zu retten; Jesus stirbt, um die Menschen zu erlösen. Oder Johannes: *Also hat Gott die Welt geliebt, dass er seinen eingeborenen Sohn gab, damit alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben.* (Johannes 3,16).

Wieder ist zu betonen: Deutung! Das ist „nur" (?) Deutung – aber Deutung, die sich wie ein roter Faden durch beide Testamente zieht, die sperrig und anstößig ist und angesichts der Größe und Erhabenheit Gottes ganz unglaublich und bemerkenswert: Dieser Gott gibt (sich) hin und opfert und liebt …

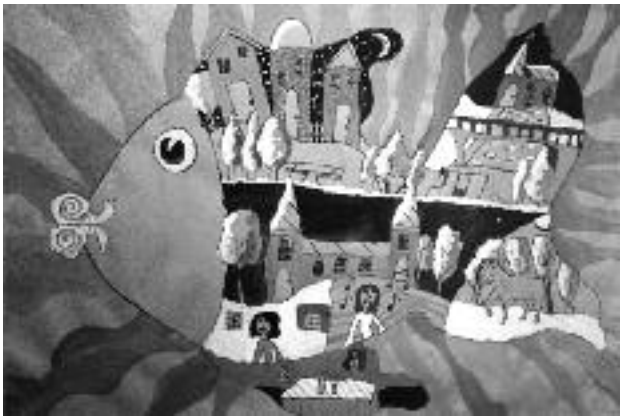
Mir scheint immer, dies ist das Wichtigste, das von ihm zu erzählen ist, auch das, was ihn von anderen Göttern ringsum, seien es die Götzen damals oder die Götzen heute, fundamental unterscheidet. Gotteserfahrungen, die eine solche Deutung nahelegen, sollten wir in erster Linie bewahren und weitergeben.

Die biblische (Nach-)Erzählung – mit dem nötigen Respekt

Bevor wir uns nun daran machen, es den Erzählern der Bibel nachzutun und ihre Geschichten weiterzuerzählen, sollten wir uns zwei kritische Fragen stellen bzw. zwei Vorbehalte ernst nehmen:

- Wer bin ich, wenn ich erzähle? Die Erfahrungen des biblischen Erzählers sind nicht meine; die Deutungen erst recht nicht.
- Wer hört mir zu? Die Voraussetzungen des heute Hörenden sind nicht die des Hörenden zurzeit der biblischen Erzähler.

Ich antworte in umgekehrter Reihenfolge, in gut didaktischer Gewichtung: Die Orientierung am Lernenden bestimmt den Stoff und die Art der Vermittlung.



„Können Tiere träumen?", gemalt von Kristina Keuer (12 Jahre)

Wer hört mir zu?

Kinder (oder Erwachsene), denen wir, sei es in der Schule, sei es in der Gemeinde, heute von Gott erzählen wollen, bringen unterschiedliche Erfahrungen mit – dass Gott spricht, gehört in der Regel nicht dazu. Selbst wenn sie getauft sind und ein wenig religiöse Sozialisation mit im Gepäck haben, ist ihr Umgang mit Gott auf Nischen beschränkt – ein Sonntagsgott –; in die Schule und zum Spielen auf die Straße und in die Aktivitäten mit Freunden aber nehmen sie ihn eher nicht mit.

„Reli ist ganz interessant“, sagt Kai (8); „aber das ist ja alles so weit weg. Früher hat Gott noch geredet. Heute macht er das nicht mehr.“ Die Kinder von heute chatten im Internet, sie haben virtuelle Freunde und begleiten einander online – in den Rollen von Zauberern, Zwergen und Elfen durch albtraumhafte Welten und mörderische Abenteuer. Das heißt auch: Sie haben eine gewisse Übung darin, so zu leben „als ob“. „Ach, Mama“, sagt Tim (10), als ich mich über das neue Videospiel aufrege, das nur auf Kampfszenen hin konzipiert ist, „das macht doch einfach Spaß. Und wir wissen ja sowieso, es ist nicht echt.“ *Wir wissen sowieso, dass es nicht echt ist* – und wie sollen sie wissen, dass das, was wir von Gott erzählen, anders ist? Wenn auch bildlich und annähernd, aber doch „echt“?

„Können Tiere träumen?“, gemalt von Katinka van Kooten (11 Jahre)

Wer bin ich, wenn ich erzähle?

Ich erzähle zunächst einmal nach: erzählte Geschichten, die, wie wir gesehen haben, Deutungen von Menschen enthalten und wiedergeben, die in einer anderen, weit entfernten Zeit, in einer anderen, weit entfernten Umwelt unter anderen Bedingungen, Einflüssen und Vorstellungen gelebt haben. Mit dem Erzähler der Geschichte, die ich nacherzählen will, verbindet mich der Wunsch, von Gott zu erzählen. Und zwar zu erzählen, dass Gott da ist, dass er zugewandt ist, dass er sich mit Menschen eingelassen hat und für ihr Leben bedeutsam gewesen ist. Mindestens.

Vermutlich – wenn ich Religionspädagoge, Lehrerin, Erzieherin, Haupt- oder Ehrenamtlicher in einer christlichen Gemeinde bin – verbindet mich mit jenem fremden Erzähler zudem der Glaube, dass Gott auch mir zugewandt ist, auch heute noch für das Leben von Menschen und für mich persönlich bedeutsam ist, dass er die Welt lenkt, damals wie heute. Mit Zorn und Liebe und immer wieder: Erbarmen.

Wenn ich nun die alten Geschichten nacherzähle – mit Treue zu dem, was da zu erzählen ist – denn es ist erlebt und erfahren worden und hat daher seine Bedeutung –, dann erzähle ich aber zugleich auch eine neue Geschichte, nämlich das, was ich mir bei dieser alten Geschichte denke und wie ich darin Gott finde und was von ihm ich damit weitergeben will.

Das ist, wie es klingt, ein sehr komplexer Prozess – mit immer wieder offenem Ende. Ich bin ein Nacherzähler, ein Vermittler und Übersetzer, aber auch ein neuer Zeuge dessen, was (für mich) wahr ist.

Beide Fragen und Bedenken führen – bei mir jedenfalls – zu einer gehörigen Portion Respekt, die ich vor meinen Hörerinnen und Hörern, meinem Stoff und meinem Auftrag habe. Sie sollen produktiv dazu führen, dass ich mir genau überlege, was ich über Gott erzählen will und wie und welche Deutung ich einbringen möchte bzw. verantworten kann.

In erster Linie heißt es: Ich kann mich nicht darauf verlassen, dass die bildliche Rede – „Gott spricht“ und „Gott macht“ – als das verstanden wird, was sie ist: nämlich Deutung. Ich muss annehmen, dass meine Hörer meinen, ich wollte ihnen etwas als „echt“ weismachen, was ihrer Erfahrung nach unmöglich „echt“ sein kann, und dass sie es deshalb ihren virtuellen Erfahrungen zuordnen.

Ich bin nun mal kein allwissender Erzähler – und sollte auch nicht als solcher auftreten. Das ist so naheliegend, dass es mich erstaunt, wie viele Erzähler bis heute in eben diese Falle tappen. In fast jeder Ausgabe biblischer Erzählungen steht ganz selbstverständlich geschrieben: „Gott sagt“, „Gott will“, „Gott schickt“. Ja, es erstaunt mich. Und es ärgert mich. Denn ich fürchte und erlebe: Es macht viel kaputt. Chancen werden verspielt, unnötig. Andererseits: Den Dreh, wie das zu vermeiden ist, habe auch ich gerade erst für mich gefunden …

Einige konkrete Vorschläge

Nehmen wir Formulierungen, wie sie gern verwendet werden:

- Gott erlaubte den ersten Menschen, von jedem Baum im Garten zu essen, vom Baum der Erkenntnis aber zu essen, verbot er.
- Gott sandte eine große Flut.

Nun kann man diese direkte Redeweise natürlich umgehen, indem man sich eine Rahmengeschichte ausdenkt; das wird immer wieder getan:

Sara und Ruben etwa denken darüber nach, warum das Leben manchmal so schwer ist – und dann erzählt der Großvater die Geschichte von Adam und Eva … – beziehungsweise: Paul steht am Fenster und beobachtet den Regen und sagt zu seiner Mutter: Ob das wohl gar nicht wieder aufhört? – und dann erzählt die Mutter von der Sintflut und dem Regenbogen …

Gott straft?

Einfacher ist es, einfach die Perspektive zu wechseln. Nicht: Gott *sandte* eine Flut, sondern: Es *kam* eine Flut. Und die Menschen sagten: Die kommt bestimmt von Gott. Die

Menschen glaubten, dass Gott sie für ihre bösen Taten bestrafen wollte … – So kann man dann auch mit den Kindern darüber reden, ob Gott so etwas tun würde oder nicht. Und ebenso am Ende dann der Regenbogen: *Die Menschen sahen ihn und atmeten auf. Das ist bestimmt ein Zeichen von Gott, sagten sie. Jetzt will er Frieden mit uns machen.*

Es wird deutlich: Durch solchen Perspektivenwechsel öffnet sich die Geschichte. Sie wird offen fürs Gespräch, fürs Weiterdenken, auch und besonders für eigene Eintragungen und Erfahrungen der Hörenden / Lesenden.

Ein wenig schwerer fällt die Umformung in der Paradiesgeschichte, aber wieder erweist sie sich als großer Gewinn. Etwa so:

Da standen Bäume im Garten, von denen die Menschen aßen. Nur an einen Baum trauten sie sich nicht heran; der stand in der Mitte des Gartens und sie dachten sich: Von dem essen wir lieber nicht. Das ist bestimmt verboten. Das wird Gottes besonderer Baum sein, der ist ihm heilig.

So kommt durch die beiden Personen die subjektive Haltung zum Ausdruck: Adam und Eva rechnen mit Gott; indem sie glauben, dass Gott eine Grenze setzt, besteht diese Grenze und sie müssen sich damit auseinandersetzen. Die Geschichte könnte dann, das wäre mein Vorschlag, (ohne Gottes Strafe und Fluch) damit enden, dass Adam und Eva nach dem Genuss der „bestimmt verbotenen" Früchte sehen, dass sie nackt sind. – Und wir lassen die Kinder das deuten (Enttäuschung, Ernüchterung, Ende des unbefangenen Dahinlebens …).

Gott rettet!

Für Rettungstaten Gottes ist die neue subjektive Perspektive erst recht ergiebig: Sei es, dass Manna vom Himmel regnet, sei es, dass ein Weg gefunden, ein Feind geschlagen wird. Das kann zunächst von außen so geschildert werden, also wiederum nicht: „Gott lässt Manna regnen", sondern schlicht: „Es regnet Manna." Und die Menschen sagen dann im Rückblick: „Das war bestimmt Gott" oder leichter: „Gott sei Dank". So lernen Kinder heute Gott sehen: Sie blicken zurück und erkennen erleichtert: *Das hatte ja Sinn …*

Gottes Reue, die mir (s.o.) besonders am Herzen liegt, lässt sich subjektiv erzählen, wenn wir dem Pfad folgen, den die Jona-Geschichte weist: Da ist einerseits der Prophet, der Unrecht wahrnimmt und anprangert und ganz sicher ist: *Das ist bestimmt gegen Gottes Willen.* Der dann eine Strafe ankündigt und wartet, dass sie erfolgt. Und wider Erwarten geht es für die so Bedrohten gut aus. Sie ändern sich, sie überleben. Es folgt die Deutung: „Natürlich war Gott zornig", sagt sich der Prophet. „Aber dann hat er sich besänftigen lassen. Die Leute haben Einsicht gezeigt. Und prompt hat es Gott schon wieder leid getan. Denn immerhin: Er hat sie ja geschaffen."

Das treibt Erzähler und Hörer zur eigenen Auseinandersetzung: Kann der Prophet damit umgehen? Mit dieser Inkonsequenz, dieser verschwenderischen Liebe Gottes? – Und wir sind mitten im Neuen Testament. Wie ringt Jesus immer wieder darum, dass Menschen dies verstehen: Dass in Gottes Reich allgemein Freude herrscht über jeden, der umkehrt, und nicht die Schadenfreude der Selbstgerechten über die, die es nicht geschafft haben …

„Können Tiere träumen?", gemalt von Johanna Schildmeyer (13 Jahre)

Gott spricht

Das Leichteste zum Schluss – und da finden sich in den vorhandenen Erzählvorlagen bereits allerlei Versuche: Anstatt unvermittelt zu behaupten: „Gott spricht", lässt sich entwickeln, dass der Protagonist auf einmal einen Einfall hatte (was heißt „Einfall" anderes, als dass er auf einmal etwas denkt, was er vorher nie dachte – das wie von außen in ihn „hineingefallen" ist!), einen „Drang" spürte („Ich konnte nicht anders, ich musste gehen …) – und wenn er dann entscheidet, die Konsequenzen zu ziehen, dann, weil er erkannte oder glaubte, das sei Gott gewesen, der da zu ihm sprach. Und dass Gott es gut mit ihm meint. Das ist dann Deutung, aber Deutung, die auch als solche kenntlich ist. Und wiederum die Kinder zur Auseinandersetzung einlädt und sie fragt: Glaubst du das auch?

Ich bin überzeugt und habe es erlebt: Wenn man die biblischen Geschichten so erzählt – nicht als scheinbar allwissender Erzähler, sondern als Deuter und Frager – dann erhalten die alten, fremden Geschichten auf einmal „offene Stellen", Zugänge. Dann tauchen die Kinder ein und lassen sich verwickeln. Und dann kann die existenzielle Bedeutung deutlich werden, die virtuelle Märchenwelten, wie die Kinder sehr gut wissen, eben gerade nicht besitzen.

Dr. Martina Steinkühler ist Religionspädagogin und Verlagslektorin für den Bereich Schule und Unterricht.

Anmerkung

* Ausführlicher und mit über 40 Erzählbeispielen: Martina Steinkühler, Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten, Göttingen 2011 (erscheint in Kürze)

Theologie für, mit und von Erwachsenen?

Thesen zum Glaubenskurs-Diskurs aus religionspädagogischer Perspektive[1]

Von Friedhelm Kraft

These 1

Das Konstrukt „missionarische Bildungsangebote" beruht auf einem Kategorienfehler. Hier werden Kategorien zusammengeschlossen, die kategorial nebeneinander stehen und nicht „kurzgeschlossen" werden können.

In der Missionstheologie ist seit der Kehrtwende im Verständnis von Mission der zentrale Begriff der „missio dei" bestimmend. Es geht hier um eine trinitarische Neu - begründung der Mission im Unterschied zu bisherigen ekklesiozentrischen Missionskonzepten. Der Dreieinige Gott und nicht die Kirche wird zum Subjekt der Mission. Kirche ist weder Subjekt, Ursprung und Ziel der Mission. Die Teilhabe an der „missio dei" kennzeichnet sie als Ganze.[2] Mission ist in dieser Bestimmung ein „Strukturprinzip" von Kirche und kein gesonderter Handlungsbereich. Gleichzeitig ist das Verständnis von Mission als „missio dei" weniger binnenkirchlich orientiert, sondern ermöglicht eine Ausrichtung hin zu einer Weltzugewandtheit (Doyè, 2010, 5).

Bildung ist ein Bereich kirchlichen Handelns. Bildung ist in ihrer Bedeutung für die Zukunft von Kirche im Melanchthonjahr wiederholt ins Bewusstsein gerückt worden. Gerade die protestantischen Kirchen verstehen sich als eine Bildungsbewegung. Die Synode der EKD hat jüngst erklärt:

„Durch Bildung klären Menschen ihr Selbstverständnis und werden im Glauben sprachfähig." (Synode der EKD, 2010, 2)

Anmerkung: Es bleibt zu fragen, inwieweit es sinnvoll ist, den Bildungsbegriff zu weiten, indem alle Lebens- und Vollzugsformen im weiten gemeindepädagogischen Feld als Bildung ausgewiesen werden. An dieser Stelle ist die Warnung vor einer „Überanstrengung" des Bildungsbegriffs nicht fehl am Platze.

Bildung – und das ist das Verdienst der bildungstheoretischen Didaktik von Wolfgang Klafki – ist als ein „wechselseitiges Erschlossensein von Welt und Person" zu verstehen. Es geht um die Erschließung von Zugängen zur Welt und der eigenen Person. Damit wird deutlich, dass Bildung nur im Zusammenhang bestimmter Inhalte möglich ist, diese aber nur subjektiv angeeignet werden können. Bildung dient damit der Subjektwerdung des Menschen, wobei Subjektivität „nicht als solche, nicht als isolierte zum Prinzip erhoben (wird). Sie wird vielmehr als eine an äußeren Gegenständen sich bildende verstanden" (Meyer-Blanck, 2009, 106).

„Können Tiere träumen?", gemalt von Sarah Buckmann (15 Jahre)

Bildung hat mit Lernprozessen zu tun. Diese ereignen sich aber nicht nur im Vollzug didaktisch-methodischen Lernarrangements.[3] In diesem Sinne „geschieht" Bildung. Sie ist ebenso wenig pädagogisch „machbar", wie Glaube „gelernt" werden kann. Was aber nicht heißt, dass nicht

Lernprozesse sehr wohl als Anbahnung bzw. Wegbereitung von Bildung sowie von Glauben verstanden werden können.

Dennoch gilt: Mission und Bildung stehen kategorial nebeneinander. Wer beide Begriffe „kurzschließt“, unterscheidet sich sprachlogisch nicht von einer Argumentation, in der z. B. der priesterliche Schöpfungsbericht als ein Modell der Welterklärung bezeichnet wird. Auch hier liegt ein Kategorienfehler vor: Naturwissenschaft und Schöpfungsglaube lassen sich nicht in dieser Weise kategorial „verklammern“.

„Können Tiere träumen?“, gemalt von Svenja Schmidt (8 Jahre)

These 2

Die Unterscheidung von Mission und Evangelisation ist entscheidend, um einer Engführung von Mission und einer Funktionalisierung von Bildung im Rahmen „missionarischer Bildungsangebote“ zu entgehen.

Mission als „missio dei“ ist in diesem Sinne der weitere Begriff, Evangelisation ist enger zu fassen. Die Synodenausarbeitung der Rheinischen Landeskirche „Missionarische Volkskirche sein – Entwicklung und Umsetzung einer Leitvorstellung“ bestimmt Evangelisation wie folgt:

„Evangelisation meint die Betonung des Zeugnisses in Form einer elementaren, einladenden und zum Glauben führenden Verkündigung des Evangeliums. Letztere geschieht nicht nur in besonderen Evangelisationsveranstaltungen, sondern im Prozess des Gemeindelebens.“ (Landessynode Rheinland, 2010, 5)

Die Erklärung des Rates der Gemeinschaft Europäischer Kirchen in Europa bezeichnet mit Evangelisation denjenigen Aspekt von Mission, bei dem „Menschen explizit zu Christus (ge)rufen“ werden, während zur Mission auch das „implizite Christuszeugnis“ gehört. Evangelisieren verfolgt daher explizit das Ziel, „Glauben zu wecken und zu vergewissern“ (ebd.).

Die Differenzierung von Mission und Evangelisation hat Folgen für die Verhältnisbestimmung von Mission und Bildung. Evangelisation als „Hauptstrategie“ einer missionarischen Kirche bedeutet eine Verengung des Missionsverständnisses. Mission im Sinne von Evangelisation kann nicht als „Bildung“ ausgewiesen werden. Evangelisation verfolgt explizit andere Ziele als Bildung. Evangelisation will gewinnen und überzeugen, ist also funktional bestimmt. Bildung dagegen „kann nur dann funktional sein, wenn sie nicht nur funktional ist“ (Helmut Peukert). Diese Erkenntnis aus dem allgemeinen Bildungsdiskurs gilt ebenso für die Frage der religiösen Bildung. Hier ist eine Spannung gesetzt, die sich nicht auflösen lässt, auch nicht durch eine Okkupation des Bildungsbegriffs.

Wer wie Michael Herbst formuliert „Bildung hat eine missionarische Dimension und wird der missionarischen Intention Raum geben. Insofern missioniert Bildung, wenn sie evangelisch ist.“ (Herbst, 2009, 173), koppelt sich nicht nur von Standards missionstheologischer Argumentation ab. Er wird zudem kaum als seriöser Partner im Bildungsdiskurs Gehör finden. Von der Sache her müsste Herbst statt von Mission von Evangelisation sprechen. Aber die Rede von einer „bildenden“ Evangelisation oder einer „evangelisierenden“ Bildung klingt nicht nur absurd, sie ist sprachlogisch kaum zu begründen.

Demgegenüber bleibt festzuhalten: Bildung – wie auch religiöse Bildung – hat ihre kritische Pointe in der prinzipiellen Vorrangstellung des Subjektes in Prozessen der Vermittlung und Aneignung.

These 3

Glaubenskurse, die in einem Verständnis von Evangelisation gründen, bilden kirchliche Bildungsverantwortung nur unzureichend ab. Gemeindepädagogische Angebote zum „Glauben und Verstehen“ sind als Bildungsaufgabe zu begreifen.

Theologisches Wissen und Erfahrungen christlicher Lebenspraxis gehören nicht mehr zum selbstverständlichen Bestand des Aufwachsens. Die „Wiederentdeckung der Religion“ geht einher mit einem „massenhaften Gewohnheitsatheismus“ (Ulrich H.J. Körtner). Auch bei Menschen, die von sich aus den Kontakt zur Kirche suchen, besteht vielfach das Bedürfnis nach theologischer Klärung und Vergewisserung. Glaubenskurse „als zeitgemäße Form der Glaubenslehre für Erwachsene“ (Götz Häuser) haben auf dieses Bedürfnis reagiert, zugleich stellen sie eine Reaktion auf die (Neu-)entdeckung des Missionsthemas dar. Gleichwohl bleibt die Frage, inwiefern Glaubenskurse als „Bildungs-

angebote“ verstanden werden können. Die Antwort ist ernüchternd. Karl Ernst Nipkow formuliert:

„Ob sie (die Glaubenskurse, F.K.) zu „Bildung“ beitragen, ist schwer zu ermessen. Die behandelten Kurse gehen auf Begriff und Sache religiöser Bildung nicht ein.“ (Nipkow, 2007, 81)

Nipkow stellt im Anschluss an die Untersuchung von Jens Martin Sautter fest:

„Die Kurse sind gegenüber akademischer Theologie reserviert. Am stärksten springt die Herabsetzung diskursiver religiöser Auseinandersetzung ins Auge; von einer interreligiösen Glaubensbildung ist gar nicht die Rede. Hierzu passend wird stattdessen durchweg das emotionale und gemeinschaftliche im christlichen Kreis bestimmt.“ (Ebd., 90)

„Können Tiere träumen?“, gemalt von Thomas Hoffmann (11 Jahre)

Die Frage aber bleibt: Was macht einen Glaubenskurs zum Bildungsangebot? Anders gefragt: Welche Kriterien bietet der Bildungsbegriff zur Wahrnehmung und Beurteilung von Glaubenskursen? Oder: Wie lassen sich Merkmale eines „guten“ Glaubenskurses bestimmen? Götz Häuser unterscheidet in seiner Analyse ausgewählter Glaubenskurse zwei Hauptrichtungen: Kurse, die zum Glauben einladen, zu einer persönlichen Glaubensentscheidung hinführen wollen, und Kurse, die als Einführung in Themen des christlichen Glaubens das „Element der Selbstbildung“ in den Vordergrund stellen (Häuser, 2004, 93).

In eine ähnliche Richtung weist auch die Argumentation von Beate Hofmann. Hofmann nimmt in der Debatte um Glaubenskurse zwei verschiedene „Paradigmen“ wahr, die sie begrifflich in „Hermeneutik der Vermittlung“ und „Hermeneutik der Verständigung“ unterscheidet (Hofmann, 2008, 22f.).

These 4

Glaubenskurse, die sich als Bildungsangebote verstehen, sind prinzipiell anschlussfähig an religionspädagogische Diskurse, in denen religiöses Lernen auf spezifische Kompetenzen ausgerichtet ist.

In der Religionspädagogik ist Bildung der Leitbegriff, der unterschiedliche Lernorte – wie Gemeinde und Schule – umfasst (Nipkow, 1990). Damit gilt, dass Herausforderungen sowie Aufgabenbeschreibungen grundsätzlich theologisch wie pädagogisch zu verantworten und zu reflektieren sind. Glaubenskurse, die sich ausschließlich theologisch begründen, können nicht als Bildung ausgewiesen werden.

Bildungsangebote zum „Glauben und Verstehen“ zielen auf Fähigkeiten, in denen Erwachsene in ihrem Glauben sprachfähig werden und den eigenen Glauben „denken, feiern und erproben“ (Keßler/ Doyè, 2010). Diese Fähigkeiten lassen sich systematisch als Kompetenzen religiöser Bildung ausweisen. In der Religionspädagogik bildet das im Anschluss an Ulrich Hemel konzipierte Modell der „Dimensionen der Erschließung von Religion“ eine konsensfähige Grundlage. Mit den Stichworten Perzeption (wahrnehmen/beschreiben), Kognition (verstehen/deuten), Performanz (gestalten/handeln), Interaktion (kommunizieren/urteilen) und Partizipation (teilhaben/entscheiden) werden Erschließungsdimensionen genannt, die für religiöse Lernprozesse unverzichtbar sind (Fischer/ Elsenbast, 2006).

Entscheidend ist für dieses Kompetenzmodell: Es ist einerseits aus der Perspektive der Lernenden formuliert, da Kompetenzen Fähigkeiten von Subjekten im Blick auf spezifische Inhalte (Domänen) beschreiben. Andererseits können die Dimensionen der Erschließung von Religion nicht gegeneinander „ausgespielt“ werden, vielmehr bedingen sie sich gegenseitig und sind für religiöse Lernprozesse unverzichtbar.

Bildungsangebote am Lernort Gemeinde – aber auch am Lernort Schule – müssen prinzipiell offen sein für jede der aufgeführten Dimensionen religiöser Bildung. Insofern sind Glaubenskurse als Bildungsangebot wenig geeignet, wenn sie lediglich „das emotionale und gemeinschaftsbezogene Erleben im christlichen Kreis“ (Nipkow, 2007, 90) in den Mittelpunkt stellen.

Das Modell „grundlegender Kompetenzen“ religiöser Bildung ist in religionspädagogischer Perspektive tragfähiger als die so genannten Standards evangelischer Erwachsenenbildung – Zielgruppen-, Lebenswelt-, Prozess-, Problem- und Subjektorientierung (Hofmann, 2008, 26) –, da diese eher formale pädagogische Grundsätze beschreiben, während Kompetenzen domänenspezifisch verstanden werden. Mit anderen Worten: Kompetenzen beschreiben Fähigkeiten, erworbenes Wissen und Können selbständig anzuwenden. Dies erfolgt im Blick auf spezifische Inhalte bzw. Weltzugänge.

These 5

Der Bildungsdiskurs öffnet den pädagogischen Blick für Lernprozesse, in denen „didaktisches Denken“ zum Tragen kommt. Eine Didaktik für einen „gebildeten Glauben“ nimmt Ansätze auf, die in besonderer Weise in der performativen Religionspädagogik und in der Kinder- und Jugendtheologie entfaltet worden sind.

Kinder- und Jugendtheologie und performativer Religionsunterricht haben sich als innovative religionsdidaktische Konzepte in die jüngste religionspädagogische Debatte nachhaltig eingetragen. Der religionsdidaktische Ansatz „Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen“ hat eine breite und fruchtbare theoretische Diskussion und empirische Forschung ausgelöst, die weit über den Rahmen eines didaktischen Konzepts hinausgeht. Viel grundsätzlicher ist in den Blick genommen, dass Kinder und Jugendliche eine sehr eigenständige Art und Weise haben, über Gott und die Welt nachzudenken, das Leben und Religion wahrzunehmen. „Theologisieren“ als eine Form der Aneignung von Religion ist für religiöses Lernen unverzichtbar geworden, das auf eine hermeneutische Kompetenz ausgerichtet ist und daher auf theologische Argumentationsfähigkeit und religiöse Urteilsfähigkeit zielt. Unter der Überschrift „performative Religionsdidaktik“ ist die Bedeutung der Praxis von Religion für das Gelingen religiöser Lernprozesse in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. In performativer Perspektive haben die Frage nach gelebter Religion und die Begegnung mit „authentischer“ Religion einen unverzichtbaren Stellenwert, da christlicher Glaube erst einmal eine „Praxis“ ist, eine spezifische Lebensführung, an die sich quasi „(sekundär) theologische Lehre an(schließt)“ (Dressler, 2007, 175). Die performative Religionsdidaktik will Räume für „Probedenken“ und „Probehandeln“ eröffnen und den christlichen Glauben gleichsam im „religiösen Vollzug“ erschließen. Grundlegend ist dabei „das Ineinander von (probeweiser) Teilnahme an (experimentellen) religiösen Vollzügen und der didaktischen Inszenierung von Möglichkeiten reflexiv-distanzierten Bezugs auf diese Vollzüge“ (ebd. 178).[4] Das Wechselspiel von „teilnehmender Beobachtung“ und „beobachtender Teilnahme“ führt zu religiösen Lernprozessen, die auf einen „gebildeten Glauben“ zielen.

Die Kinder- und Jugendtheologie ist in besonderer Weise an den eigenständigen Konstruktionen und Deutungen der Kinder und Jugendlichen interessiert. Sie kann zeigen, dass Kinder und Jugendliche eine eigenständige Theologie haben, die sich von einer „Erwachsenentheologie“ unterscheidet. Insofern haben Kinder und Jugendliche „theologische“ und „philosophische“ Kompetenzen, die es wahrzunehmen und zu fördern gilt. Bildungsangebote zum „Glauben und Verstehen“ können hier anknüpfen. Auch Erwachsene bringen ihre eigenen Deutungen und Konstruktionen mit. Erwachsene haben – wie Kinder und Jugendliche – „theologische“ und „philosophische“ Kompetenzen, die es wahrzunehmen und zu fördern gilt. „Theologisieren“ als didaktisches Leitbild gilt es auch im Raum der „Gemeindebildung“ zu entfalten. Insofern müssen Bildungsangebote zum „Glauben und Verstehen“ sich auf eine „Theologie für, mit und von Erwachsenen“ beziehen.

Christlicher Glaube gründet auf das „Christusereignis“. Er lebt davon, dass dieses Ereignis in konkreten Handlungen erinnert und vergegenwärtigt wird (ebd. 180). In diesem Sinne ist Gemeinde ein Ort „gelebter Religion“. Bildungsangebote zum „Glauben und Verstehen“ entfalten Elemente einer performativen Didaktik, ohne dass Glaube auf „emotionales und gemeinschaftliches Erleben“ reduziert wird.

Dr. Friedhelm Kraft ist Rektor des Religionspädagogischen Instituts Loccum.

Anmerkungen

1 Das Haus kirchlicher Dienste veranstaltete am 15. November 2010 ein Hearing zum Thema „Mission und Bildung – ein spannungsvolles Begriffspaar“. In dem folgenden Thesenpapier werden kritische Anmerkungen zur Debatte um „missionarische Bildungsangebote“ formuliert.

2 „Die Evangelische Kirche im Rheinland hat Teil an Gottes „Missio“, seinem Handeln für die Welt und an seiner Leidenschaft für die Menschen – mit der ganzen Breite ihres Auftrags in Gestalt von Dienst (Diakonia), Gemeinschaft (Koinonia), Gottesdienst (Leiturgia), Zeugnis (Martyria) und im Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung.“ Missionarische Volkskirche sein – Entwicklung und Umsetzung einer Leitvorstellung. Beschluss der Landessynode im Rheinland vom 15.1.2010, 5.

3 Hier ist an das Zusammenwirken von formaler, informeller und non-formaler Bildung zu erinnern.

4 Dressler unterscheidet kategorial Religion und Glaube, insofern Religion die lernbaren Aspekte des christlichen Glaubens bezeichnet, während Glaube den unverfügbaren Vertrauensglauben meint.

Literatur

Doyè, G. (2010), Bildung und Mission zwei gemeindepädagogische Perspektiven einer Kirche im 21. Jahrhundert. Vortrag zur akademischen Verabschiedung am 8. Juni 2010 – EHB (unveröffentlichtes Manuskript).

Dressler, B. (2007), Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde, in: Bildung und Gemeindeentwicklung, hrsg. v. H. Rupp / Ch. Th. Scheilke, Stuttgart.

Fischer, D. / Elsenbast, V. (Hg.) (2006), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Anschluss der Sekundarstufe I, Münster.

Häuser, G. (2004), Einfach vom Glauben reden. Glaubenskurse als zeitgemäße Form der Glaubenslehre für Erwachsene, Neukirchen-Vluyn.

Hofmann, B. (2008), Erwachsen glauben, in: epd Dokumentation 31, Frankfurt a. M. 22. Juli.

Herbst, M. (2009), Bildsame Mission – Missionarische Bildung?, in: Bildung und Mission. Festschrift für Jörg Ohlemacher, hrsg. v. M. Herbst u.a., Frankfurt a. M.

Keßler, H. / Doyè, G. (Hg.) (2010), Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik, Leipzig.

Meyer-Blanck, M. (2009), Glauben – Verstehen – Leben: Der Bildungsauftrag der Kirche in Konfirmandenarbeit, Religionsunterricht und Familien, in: Zeitumstände: Bildung und Mission. Festschrift für J. Ohlemacher, hrsg. v. M. Herbst u.a., Frankfurt a. M.

Missionarische Volkskirche sein – Entwicklung und Umsetzung einer Leitvorstellung. Beschluss der Landessynode im Rheinland vom 15.1.2010.

„Niemand darf verloren gehen“ – Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Entwurf für eine Kundgebung der 11. Synode der EKD auf ihrer Tagung vom 7.-10. Nov. 2010.

Nipkow, K.E. (2007), Gemeindeentwicklung – Bildung – Glaubenskurse, in: Bildung und Gemeindeentwicklung, hrsg. v. H. Rupp/ Ch. Th. Scheilke, Stuttgart.

Nipkow, K. E. (1990), Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh.

Die Volxbibel fordert ihre Leserinnen und Leser heraus

Welche Bibel für den Konfirmandenunterricht? – pro Volxbibel

Von Katja Jacob

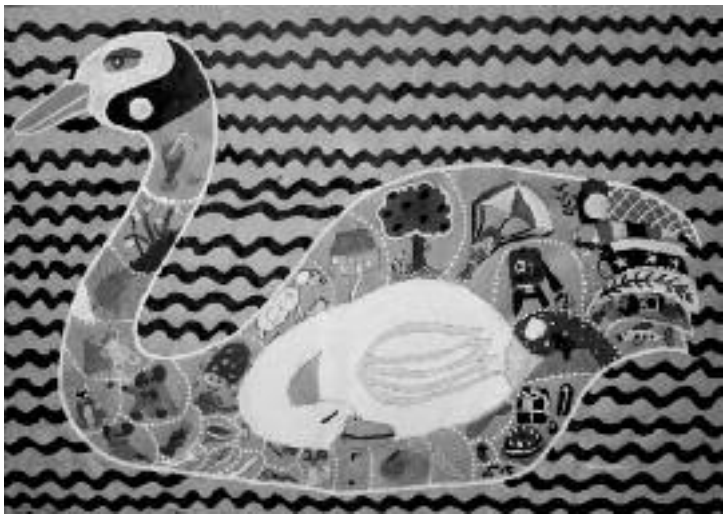
Wenn Jesus ablästert: „Hey, ihr müsst echt voll aufpassen, dass ihr nicht so werdet wie die religiösen Profis, diese Pharisäer und TheologInnen“, dann löst das Befremdung aus. Es gibt andere Textpassagen der Volxbibel, die einfach nur eine Zumutung sind. Aber wo steht geschrieben, dass man Konfirmanden und Konfirmandinnen nichts zumuten darf? Die Volxbibel fordert ihre Leserinnen und Leser heraus, sie emotionalisiert, regt auf und begeistert. Sie lässt nicht gleichgültig.

Regelmäßig besuche ich Konfirmandengruppen in Niedersachsen, um mir von den Jugendlichen ihre liebsten Bibelsprüche aus der Volxbibel-Übersetzung vorlesen und ihre Wahl begründen zu lassen. Die dabei entstehenden Aufnahmen werden später als Serie von Hörfunk-Spots bei radio ffn gesendet. Die Erklärung, warum einem gerade dieser eine Vers etwas sagt, ist erfahrungsgemäß das Schwierigste. Die Antwort fällt leichter, wenn der Text Situationen und Themen aus der Lebenswelt der Jugendlichen aufgreift, wie es die Volxbibel tut.

Noch wichtiger scheint mir aber die Auseinandersetzung mit dem Text zu sein, gerade auch mit sperrigen Passagen. Eine Konfirmandengruppe stieß sich an dem Begriff „Halogenlampe“ als Synonym für „Licht der Welt“. Andere Jugendliche finden gerade diese Bezeichnung genau passend für das, was sie sich unter Jesu Wirkung vorstellen.

Bevor ich mit meinem Aufnahmegerät in den Unterricht komme, suchen sich die meisten ihren Lieblingsvers aus der Lutherbibel aus. Wenn sie ihn dann das erste Mal in der Volxbibel-Übersetzung hören, stutzen manche, überlegen und erklären mir, dass sie ihn so nicht mehr als ihren Lieblingsspruch bezeichnen können. Dann suchen wir nach einem neuen. Oder wir lesen beide Übersetzungen und die Jugendlichen legen dar, warum sie die eine mehr anspricht als die andere. Mehr kann ich mir von Zwölf- bis 14-Jährigen gar nicht wünschen, geschweige denn erwarten.

Die Volxbibel ist kein Ersatz für den Luther-Text. Gerade zum Auswändiglernen und zur Verständigung zwischen den Generationen eignen sich die vertrauten Worte besser. Aber es kann nie schaden zu schauen, wie man eine Geschichte auch lesen kann. Und sei es nur, um sich kritisch davon abzusetzen.



„Können Tiere träumen?“, gemalt von Helena Presler (10 Jahre)

Katja Jacob ist Redakteurin beim Evangelischen Kirchenfunk Niedersachsen in Hannover.

Die Lutherbibel – eine robuste Übersetzung mit Reibungsflächen

Welche Bibel für den Konfirmandenunterricht? – pro Lutherbibel

Von Florian Schneider

Der Herr ist mein Hirte.“ „Euch ist heute der Heiland geboren.“ „Und Saul ging hinein, um seine Füße zu decken.“

Sonntag. 10 Uhr. Ein Kirchenvorsteher liest eine Epistel. Er liest die Lutherübersetzung. Was werden die anwesenden Konfirmandinnen und Konfirmanden verstehen? Sie begegnen einer Sprachwelt, die ihnen aus dem Unterricht vertraut ist, sie finden Bibelworte aus dem Unterricht im Gottesdienst wieder. Die gottesdienstliche Funktion biblischer Texte ist ein wichtiges Kriterium in der Frage, welche Bibelübersetzung dem Unterricht in der Regel zugrunde liegt. Solange die Lutherübersetzung im gottesdienstlichen Kontext gebräuchlich ist und die Konfirmandinnen und Konfirmanden in das gottesdienstliche Geschehen integriert werden sollen, wird an der guten alten Lutherübersetzung kaum ein Weg vorbei führen.

Gut. Und alt. Und bestimmt ungewohnt und altbacken für jüngere Ohren. „Verstehst du, was du liest?“ Konfirmandinnen und Konfirmanden werden nicht immer nicken. Mutmaßlich: unmittelbares Unverständnis, in dem ich jedoch kreative und didaktische Potenziale der Lutherübersetzung sehe. Die Zumutung religiösen Lernens liegt in der Begegnung mit einer fremden Wirklichkeit und deren fremder Sprachwelt. Gerade die Fremdheit, die herausfordert und zur Reaktion provoziert, weckt Neugier und produziert Aha-Erlebnisse. Die Lutherbibel ist weniger das Ziel, sondern der Ausgangspunkt der religionspädagogischen Arbeit. Religion ist Arbeit, religiöses Lernen ebenso. Es ist ein Akt der Wertschätzung, jungen Erwachsenen das nicht zu ersparen. Eine Bibelübersetzung darf Religion nicht möglichst billig machen, sondern muss einen Aneignungsprozess initiieren. Auf dem Weg zum Verstehen werden die Jugendlichen eine bessere – ihre – Übersetzung finden. Erst in ihren Worten und ihrer Sprache ausgesprochen ist etwas wirklich ihr Eigentum. Diese aneignende Arbeit bedarf eines externen Impulses, ist aber unvertretbar. Anbiedernde Übersetzungen unterstellen Faulheit und leiten nicht zur religiösen Arbeit an.

So sehr Luther dem Volk aufs Maul geschaut hat, ebenso sehr hat er eine plumpe Wiederholung des spezifischen Idioms der Zeitgenossen, eine Anbiederung, vermieden: Saul geht hin und deckt seine Füße (1Sam 24,4). Konfirmanden sind sehr sensibel für falsche Augenhöhe und aufgesetzte Jugendlichkeit. Mit der Lutherübersetzung wird ihnen eine elementare und lebenssatte Sprache zugemutet – allerdings ohne kumpelhaften Gestus.

Sie können sich an ihr reiben, und damit gibt die Lutherbibel den Startschuss für Aneignungsprozesse. Wenn ich mich als Konfirmand an den Worten „Heiland“ und „Hirte“ gestoßen und meine Übersetzung gefunden habe, dann wird der Einsatz der Lutherbibel ein nachhaltiges Ergebnis bewirken. Nachhaltig, weil selbst erarbeitet. Dass „der Herr mein Hirte“ ist, mag in jeder Hinsicht ein fremdes Sprachspiel sein. Aber es wird, wenn ich diese Worte im Unterricht lese und ihnen meinen Klang unterlege, eine weitreichende Bewegung, eine kleine Performance entstehen. Ich kann in Psalm 23 hineinkriechen, ohne zu verstehen, was eigentlich ein „Stecken“ ist. Ich kann den Psalm – gar nicht stumpf – abschreiben (auf kostbares Pergament) und erahne den Wert dessen, was ich da in der Hand halte. Vielleicht staune ich als Konfirmand auch, wenn ich am Sonntag registriere, mit welchem Schwung und welcher Andacht dieser Psalm mit den Worten, die auch ich im Unterricht nachgekaut habe, gelesen und gebetet wird.

Die deutsche Bibelgesellschaft hat jüngst das Neue Testament nach Luther in einer wasserfesten Ausgabe herausgegeben (ISBN: 978-3-438-02316-2): Eine Bibel, die extremen Witterungsverhältnissen stand hält. Eine Bibel, die bereit für jeden Einsatz ist, die selbst dann noch trägt, wenn „das Wasser mir bis an die Kehle“ geht (Ps 69,2). Die Lutherübersetzung ist eine derart robuste Übersetzung, dass wir sie aus der Hand und Jugendlichen in die Hand geben können.

Dr. Florian Schneider ist Pastor in der Lutherkirchengemeinde Neu Wulmstorf.

Abenteuer Christologie – Oder: Was ist das Besondere an Jesus?

Auszüge aus einer Unterrichtsreihe[1]

Von Friedhelm Kraft

Wer nach der Besonderheit Jesu fragt, lässt sich auf das „Abenteuer“ Christologie ein. Hier geht es um die Entdeckung eines Geheimnisses, genauer um die Beschäftigung mit einem Geheimnisträger. Jesus als der Christus ist das „Geheimnis Gottes“ (Manfred Haller) und die Auseinandersetzung mit diesem Geheimnis ist eine Reise in ein weites, offenes Land. In der christologischen Reise in das Land des Glaubens, der Erschließung von Wirklichkeit als Deutung von Lebenszusammenhängen geht es weniger um die Übernahme von Glaubens- bzw. Bekenntnissätzen in geprägter Sprache, als um die Frage „Wer ist Jesus für mich? Welche Bedeutung hat er für uns heute?“

Die Frage „Wer ist Jesus für mich?“ unterscheidet sich von der Frage „Wer war Jesus von Nazareth?“ Auch diese Frage hat ihre Berechtigung. Die Auseinandersetzung mit Jesus, sein Wirken spricht bis heute viele Menschen an. Sie sehen in Jesus einen herausragenden Menschen, dessen ethisches Handeln und die Konsequenz seines Lebensweges mit Respekt und Wertschätzung betrachtet werden. Wer in Jesus vorrangig ein Vorbild der Liebe und Gewaltlosigkeit sieht, vertritt eine „Jesulogie“. Mit diesem Begriff wird der Unterschied zur „Christologie“ markiert. Eine „Jesulogie“ betont den „ethischen“ Jesus, die „Christologie“ sieht in Jesus das „Geheimnis Gottes“. Die „Jesulogie“ sieht Jesus als Menschen, die „Christologie“ fragt nach der Zusammengehörigkeit von Jesus und Gott.

Die folgende Unterrichtssequenz – beschrieben werden zwei Unterrichtstunden – stellt christologische Fragestellungen in den Mittelpunkt. Es geht daher weniger um die Frage „Wer ist dieser Mann aus Nazareth?“, als vielmehr um die Frage „Welche Bedeutung hat sein Wirken?“ Wer nach der Relevanz der Botschaft Jesu fragt, denkt die eigene Person als Adressat dieser Botschaft mit. Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse können zwar sehr wohl Vergangenheit und Gegenwart unterscheiden, dennoch ist ihnen die Trennung zwischen dem historischen Jesus und dem auferstandenen Christus fremd. Ihr christologisches Bild von Jesus zielt auf Vergegenwärtigung. Die Leitfrage der Unterrichtssequenz steht unter der Überschrift „Was ist das Besondere an Jesus?“. Wir betreten mit den Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse den Lernweg einer narrativen Christologie. Eine narrative Christologie knüpft an Ereignisse im Leben Jesu an. Aber nicht das „historische“ Ereignis als solches, sondern die Bedeutung des Geschehenen für uns heute bildet den Fokus. Wer nach Bedeutungen von Ereignissen fragt, begibt sich in den (Lern-)Raum des „Theologisierens“. Folglich hat das theologische Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern einen besonderen Stellenwert auch in dieser Unterrichtssequenz.

Jesus „öffnet“ Augen

Didaktisch-methodische Überlegungen

In dieser Stunde steht eines der zentralen „Ich-bin-Worte“ im Zentrum des Unterrichts. Wir wollen mit den Schülerinnen und Schülern die im Johannesevangelium überlieferte Aussage Jesu „Ich bin das Licht der Welt“ in der narrativen Verknüpfung mit der Heilungsgeschichte eines Blindgeborenen erarbeiten.[2] Dabei sollen „Ich-bin-Wort“ und Wundererzählung in wechselseitiger Bezogenheit erschlossen werden. Weiterhin sollen die Schülerinnen und Schüler mit dem metaphorischen Charakter eines „Ich-bin-Wortes“ vertraut gemacht werden. Indem sie zu dem Satz „Ich bin das Licht der Welt“ eine eigene Geschichte schreiben, verbinden sich Metaphorik und Narrativität zu einer eigenen „Erzählung“. Mit dieser Übertragungsleistung soll das christologische Denken der Schülerinnen und Schüler evoziert werden.

Stundenverlauf

Wir beginnen die Stunde mit einer Kerzenmeditation. Die Schülerinnen und Schüler blicken in eine Kerze und beenden nach einer Stillephase den Satz „Das Licht der Kerze ist für mich wie …“

Nach dieser Übung in metaphorischem Sprechen wird ein Plakat mit dem Satz Jesu „Ich bin das Licht der Welt“ in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Die Schülerinnen und Schüler überlegen, was dieser Satz bedeuten und für wen er in besonderer Weise gemeint sein könnte.

Wir erzählen die Geschichte der Blindenheilung nach Johannes 9, 1-11 im Sinne einer biblischen „Verständnishilfe“ des „Ich-bin-Wortes“. Die Schülerinnen und Schüler erläutern, in welcher Weise von der Erzählung ein Zugang zu dem „Ich-bin-Wort“ möglich ist. Sie erörtern die Fragestellung, ob das Jesuswort lediglich für Blindgeborene eine Bedeutung gewinnen kann. Im darauf folgenden Unterrichtsschritt schreiben die Schülerinnen und Schüler eine eigene Geschichte zu der Aussage Jesu „Ich bin das Licht der Welt“.

Eindrücke aus der Praxis

Die „Kerzenmeditation“ stimuliert die sprachspielerischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Sie haben keine Mühe, den Satz „Das Licht der Kerze ist für mich wie …“ zu beenden:

- *„ … wie die Sonne, die mir auf den Rücken scheint.“*
- *„ … wie ein feuriger Wirbelsturm.“*
- *„ … wie die Sonne an heißen Tagen.“*
- *„ … wie ein großer Stern am Himmel.“*
- *„ … wie das Leben von Gott.“*
- *„ … wie ein weiches, warmes Handtuch.“*
- *„ … wie die weichen Haare meiner Schwester.“*
- *„ … wie das Flackern in meinem Herzen.“*
- *„ … wie der kleine Hund meines Bruders.“*

Die Sätze verdeutlichen, dass Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse unterschiedliche Sprechweisen verwenden können. Sie wissen, dass von „Licht“ auch in einem übertragenen Sinne gesprochen werden kann. Sie entwerfen Sprachbilder, in denen sich ihre Fähigkeit zu metaphorischen Sprechweisen ausdrückt. Diese Fähigkeit stellen sie ebenso in ihren Deutungen des „Ich-bin-Wortes“ unter Beweis. Der Satz Jesu „Ich bin das Licht der Welt“ wird wie folgt übertragen:

- *„Jesus passt auf alle Menschen auf.“*
- *„Jesus ist das Herz der Welt, weil er die Welt erschaffen hat.“*
- *„Er macht die dunklen Ecken im Herzen wieder hell.“*
- *„Er hält das Böse ab mit Licht.“*

Auch in den „Geschichten“ der Schülerinnen und Schüler spiegelt sich das Spiel zwischen Metaphorik und Narrativität wider. Sie übertragen das „Ich-bin-Wort“ in Form von eigenen „biblischen“ Heilungs- und Wundererzählungen, in denen Jesus als Wunderheiler im Mittelpunkt steht.

Einige Schülerinnen und Schüler integrieren kunstvoll das „Ich-bin-Wort“ in ihre Erzählungen. Im Sinne der Untersuchung von Anke Pfeifer sind die metaphorischen Verstehensleistungen und -deutungskonstrukte der Schülerinnen und Schüler als „Verstehensansätze“ einzuordnen, die offen bleiben für „zukünftiges Nachdenken und Verknüpfungen mit der eigenen Lebenssituation“[3].

Ich bin das Licht der Welt

Meine Geschichte dazu..

Es war mal eine Frau, die sehr Angst vor Gott hatte, dass sie Angst hatte. Gott würde sie bestrafen. Jahrelang blieb sie in ihrem Haus. Eines Tages beauftragte Gott Jesus zu der Frau zu gehen und sie zu fragen, warum sie nie rausgeht. Jesus ging zu ihr und sagte: „Warum kommst du nicht raus?“. Die Frau antwortete: „Ich habe Angst Gott würde mich bestrafen.“. „Komm raus Gott ist dir nicht böse, solange ich bei dir bin, bin ich das Licht in der Welt.“. Die Frau kam raus und Jesus sagte: „Gott tut dir nichts.“ Von nun an ging die Frau immer raus.

Ich sehe etwas, was du nicht siehst

Didaktisch-methodische Überlegungen

Im Zentrum der Stunde stehen zwei Sätze aus der Emmauserzählung: „Da gingen ihnen endlich die Augen auf. Doch im selben Augenblick war er nicht mehr zu sehen“. Diese Sätze verweisen auf eine neue Erfahrung von Wirklichkeit. Auch in dieser Erzählung „öffnet“ Jesus Augen. Aber die Begegnung mit Jesus ist hier ein Verweis auf den auferstandenen Christus. Eine Erzählung, die unsere Sehgewohnheiten in Frage stellt. Lässt sich Wirklichkeit in unterschiedlicher Weise wahrnehmen? Wie gehen Kinder mit unterschiedlichen Erfahrungen von Wirklichkeit um? Ziel der Stunde ist es, Verständnis dafür zu wecken, dass Wirklichkeit mehrdimensional erfahren werden kann. Für den eindimensionalen Zugang zur Wirklichkeit ist Jesus als der Christus ein Ereignis der Vergangenheit. Christologisches Denken vollzieht sich in der Spannung von Vergangenheit und Vergegenwärtigung. Daher stellt sich die Frage, ob Jesus, auch wenn wir ihn nicht sehen können, trotzdem „da sein“ kann.

Stundenverlauf

Wir beginnen die Stunde mit der Betrachtung eines Kippbildes „alte Frau oder junge Frau“.

Einige Schülerinnen und Schüler beschreiben ein „junges Kind“, andere eine „alte Frau“ und später entdecken die Schülerinnen und Schüler je nach Betrachtungsperspektive beide Bilder. Ausgehend von unterschiedlichen Seherfahrungen erörtern die Schülerinnen und Schüler die Fragestellung, ob wir Wirklichkeit unterschiedlich wahrnehmen können. Konkret: Welche Gefühle löst der Gedanke aus, dass ein anderer etwas anderes sieht als ich?

Im nächsten Unterrichtsschritt erzählen wir die Emmauserzählung. Ein Plakat mit den Sätzen „Da gingen ihnen endlich die Augen auf. Doch im selben Augenblick war er nicht mehr zu sehen.“ wird in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Die Schülerinnen und Schüler versetzten sich in die Lage der Jünger und erörtern die Frage, inwieweit die Jünger diese Erfahrung glaubhaft weitererzählen können. Sie schreiben einen Text, in dem im Rahmen eines fiktiven Gesprächs mit einer dritten Person die Erfahrung der Jünger aufgenommen wird.

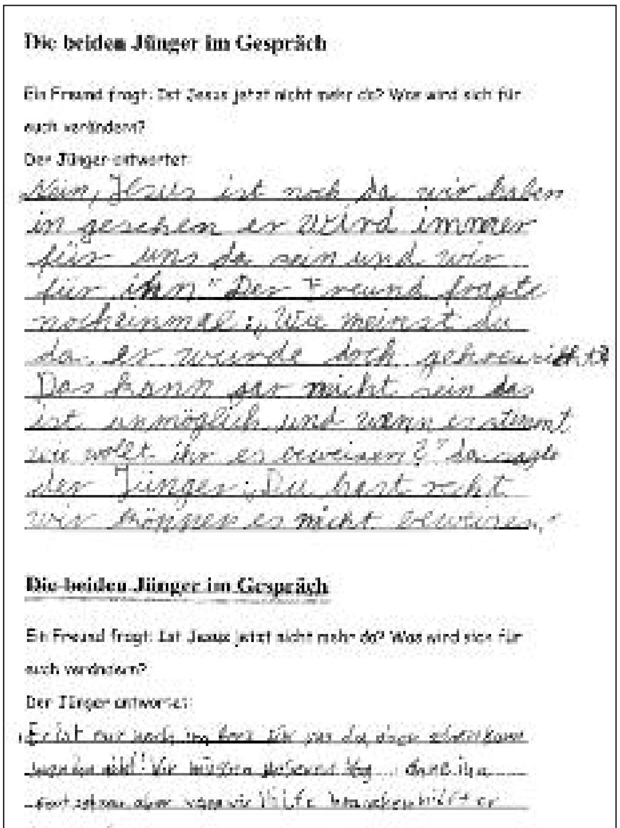
Eindrücke aus der Praxis

Das Kippbild verfehlt seine Wirkung nicht: Wie ist es möglich, dass Wirklichkeit so unterschiedlich wahrgenommen werden kann? Müssen wir uns etwa entscheiden, was wir wahrnehmen wollen? Oder ist alles nur eine Frage der „Konzentration“? Die Schülerinnen und Schüler suchen nach Gründen: Es gibt Menschen, die „sehen anstatt rot grün und anstatt grün rot“. Ein gewichtiges Argument ist das Vorstellungsvermögen von Menschen: „Es liegt an der Phantasie“. „Jeder hat eine andere Phantasie. Wenn da jetzt ein Tier lang läuft, der eine sieht ein Schaf, der andere einen Frosch.“ Die wie selbstverständlich erscheinende Mehrdeutigkeit menschlicher Wahrnehmung wird erst fragwürdig, wenn es darum geht, diese für sich zu bewerten: Welche Gefühle löst das Wissen aus, dass ein anderer Dinge vielleicht ganz anders wahrnimmt? Die Schülerinnen und Schüler sprechen über die Ambivalenz dieses Gefühls zwischen dem Wunsch nach „Einzigartigkeit“ und dem Wunsch „genau so zu sein wie die anderen“.

„Dann denkt man natürlich, dass man irgendwie einzigartig ist, aber dann fühlt es sich auch ein bisschen toll an. Aber am meisten nicht so. Man will ja genau so sein wie die anderen, um ganz tolle Freunde zu haben.“

Ein Konsens wird überraschend schnell erzielt: „Jeder ist anders!“ Und: „So ist es spannender.“ „Wenn alle das gleiche sehen, kann man nichts weitererzählen.“

Die Emmauserzählung kennen die Schülerinnen und Schüler bereits aus der dritten Klasse. Sie äußern sich spontan zu den Sätzen, überlegen, warum es für die Jünger wichtig war, dass sie Jesus begegnen konnten. Spannend ist zu sehen, wie sie bereits im Gespräch einerseits in der Logik der Erzählung argumentieren, andererseits sie immer wieder überschreiten, wenn es darum geht zu erklären, dass Jesus als der Auferstandene zwar nicht mehr zu „sehen“ ist, aber „immer noch weiterhin für sie da ist“. Das eigentümliche Spannungsverhältnis zwischen dem unsichtbaren, aber gegenwärtigen Jesus als dem Auferstandenen bringen ebenso die Texte der Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck. Auch wenn es nicht zu „beweisen“ ist, wird Jesus „immer für uns da sein“: „Es ist doch klar, Jesus Geist lebt noch, aber sein Körper ist weg!“. Und: „Wenn man ganz fest an ihn glaubt, sieht man ihn“.



Die beiden Jünger im Gespräch

Ein Freund fragt: Ist Jesus jetzt nicht mehr da? Was wird sich für euch verändern?

Der Jünger antwortet:

Nein, Jesus ist noch da wir haben in gesehen er wird immer für uns da sein und wir für ihn." Der Freund fragte nocheinmal: „Wie meinst du das er wurde doch gekreuzigt?" Das kann gar nicht sein das ist unmöglich und wenn es stimmt wie wollt ihr es beweisen?" da sagte der Jünger: „Du hast recht wir können es nicht beweisen."

Die beiden Jünger im Gespräch

Ein Freund fragt: Ist Jesus jetzt nicht mehr da? Was wird sich für euch verändern?

Der Jünger antwortet:

„Er ist nur noch im Herz für uns da [illegible] Wir müssen [illegible] aber wenn wir Hilfe brauchen [illegible]

Interessant ist zu sehen, wie sich in den Texten der Schülerinnen und Schüler die Perspektiven verbinden. Zwar schreiben sie im Sinne der Aufgabenstellung Texte, indem

sie einen Jünger auf die Frage des Freundes antworten lassen: Ist Jesus jetzt nicht mehr da? Was wird sich für euch ändern? Gleichzeitig spiegelt sich die eigene Perspektive auf das Geschehen wider. Jesus als der auferstandene und damit unsichtbare Christus ist bestimmend auch für das eigene Jesusbild:

- „Er ist nur noch im Herzen für uns da, aber sehen kann man ihn nicht! Wir müssen unseren Weg ohne ihn fortsetzen, aber wenn wir Hilfe brauchen, hilft er uns."
- „Wir haben keinen Begleiter mehr. Wir haben keinen mehr, der uns beschützt und immer da war für uns. Versuche ihn in dir zu spüren und dann überlege dir, was er alles Gutes getan hat und so versuchen wir uns es zu merken."

Die Texte zeigen, dass Jesus Christus nicht nur ein Ereignis der Vergangenheit ist. Er ist im „Herzen" erfahrbar, man kann ihn auch heute noch „spüren". Aber die Erfahrung ist alles andere als selbstverständlich: Wir müssen uns an das „Gute", das er getan hat, erinnern und „versuchen" es „uns zu merken". Warum kann Jesus „helfen"? „Jesus ist Gottes Sohn, er hat ihn zur Welt gebracht und deswegen kann Jesus helfen." Die Besonderheit Jesu wird im Modus des Bekenntnisses erklärt: Wir „müss(en) nur an Jesus glauben".

Dr. Friedhelm Kraft ist Rektor des Religionspädagogischen Instituts Loccum.

Anmerkungen

1 Die Unterrichtsreihe ist Teil des 4. Kaptitels des Buches: Kraft, Friedhelm / Roose, Hanna: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen (V & R) Frühjahr 2011. Die Planung und Durchführung der Sequenz erfolgte in Zusammenarbeit mit Kathrin Breitenfeld in der Grundschule Reese (Wedemark).

2 Die Ich-bin-Worte bilden ein Kernstück der johanneischen Christologie, in denen der johanneische Christus mit Hilfe bildlicher Rede von sich spricht. Ich-bin-Worte schließen im Johannesevangelium an Wundertaten Jesu an. Während diese einen „episodalen" Charakter haben, ist das Ich-bin-Wort durch seinen „ewigen, unwiderruflichen Charakter" bestimmt. Vgl. Büttner, Gerhard / Roose, Hanna: Das Johannesevangelium im Religionsunterricht. Informationen, Anregungen und Materialien für die Praxis, Stuttgart 2007, 88ff.

3 Pfeifer, Anke: Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule, Münster 2001, 113.

„Werde unsterblich"

Religiöse Motive in der Werbung wahrnehmen und deuten

Von Dietmar Peter

Seit geraumer Zeit arbeiten die Agenten des Werbemarketings mit verschiedensten Anspielungen auf christliche Traditionen und religiöse Zeichen. Für den Unterricht besteht der didaktische Reiz der Auseinandersetzung mit entsprechenden Anzeigen in zwei Faktoren: Zum einen bietet die Verfremdung der religiösen Motive Möglichkeiten zur Entschlüsselung und zur Auseinandersetzung mit den Ursprungstexten. Gleichzeitig werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, religiöse Spuren und Traditionen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten wiederzuerkennen und lernen, zwischen Interpretation und Bedeutung zu unterscheiden. Außerdem haben entsprechende Anzeigen immer auch einen hohen motivationalen Wert.

Darüber hinaus hat das Material exemplarische Bedeutung: Die Werbeanzeigen stehen als ein Beispiel für die ‚religiöse Möblierung unserer Kulturlandschaft'. Sie machen deutlich, dass christliche Inhalte, Symbole und/oder Rituale nach wie vor positiv besetzt sind. Ihre Inanspruchnahme durch Agenten der Konsumgesellschaft gibt Hinweise auf die Bedürfnisse der Menschen nach Heil, Erlösung und Sinn. Gleichzeitig wird anhand des spielerischen und oft frechen Umgangs der Werbung mit religiösen Motiven die Distanz und Distanzierungsfähigkeit der Gesellschaft gegenüber Religion deutlich. In dieser Ambivalenz bewegt sich entsprechende Werbung, indem sie „religiöse und christliche Motive und Elemente weitertradiert, sie dabei aber zugleich transformiert und verfremdet."[1]

„Wenn Schüler/inne/n heute deutlich mehr religiöse Themenfelder, Anspielungen und Versatzstücke in der sie alltäglich umgebenden Massenkultur begegnen als durch Kontakt zu den klassischen Vermittlern von Religion, dann muss eine lebensweltorientierte Religionspädagogik diese Bereiche verstärkt in ihre Reflexion aufnehmen."[2] In diesem Sinne ist eine Religionspädagogik, die an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schülern anknüpft, herausgefordert, einen sogenannten „Scannerblick" zu entwickeln, entsprechende Situationen zu identifizieren und im Unterricht zum Lerngegenstand zu machen.

Didaktisch scheint hier die unterrichtliche Konstruktion entsprechender Anforderungssituationen besonders

produktiv. Der Begriff „Anforderungssituation“ „unterstellt die allgemeine Erfahrung, dass sich jeder Mensch Zeit seines Lebens unterschiedlichen Aufgaben ausgesetzt sieht, für deren Bewältigung er sich gezielt und systematisch – also nicht nur auf dem Wege impliziten, beiläufigen Lernens – bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet haben muss.“[3] Hier besteht eine enge Verbindung zum Kompetenzbegriff der Niedersächsischen Kerncurricula.[4] Bezogen auf das Thema bedeutet das: Um Religion in Werbeanzeigen der Print-Medien im Alltag wahrnehmen und deuten zu können, müssen entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht angebahnt und eingeübt werden.

You won't be sorry you listened to us – Werbeanzeige der Firma McCann-Erikson

Interessant ist, dass – neben anderen religiösen Anspielungen – Passions- und Auferstehungsmotive relativ häufig in der Werbung Verwendung finden. Dabei werden die Motive sehr direkt als Zitat, als Verfremdung oder aber eher unterschwellig und kaum wahrnehmbar dargeboten. Das Ziel von Werbung, nämlich positive Bilder und Assoziationen zu wecken und damit eine positive Verbindung zum Produkt herzustellen, ist auch hier Grundlage allen Bemühens.

Die Deutungsoffenheit der Anzeigen korrespondiert mit einer Vielzahl von Deutungsmotiven zum Tod Jesu in der Theologie. Der Skandal des Kreuzes entzieht sich weitgehend einer theoretischen Beschreibung durch begriffliche Sprache. Das Neue Testament spricht daher von Jesu Tod und dessen Heilsbedeutung in Vergleichen, Bildern, Metaphern und Symbolen. Diese Deutungsmuster gehen allerdings nicht glatt ineinander auf. Wilfried Härle nennt in diesem Zusammenhang vier Metaphern für die Heilsbedeutung des Todes Jesu Christi[5]: Das Sühneopfer, die Versöhnung, den Loskauf und die Stellvertretung. Interessant ist, dass auch Paulus in seinen Briefen sich nicht auf ein Deutungsmotiv festlegt, sondern gleichsam immer wieder neue Deutungsanläufe nimmt.[6]

Für den Religionsunterricht zeigen sich darin erste Hinweise auf didaktische Anknüpfungspunkte. Diese werden durch die Ergebnisse der 2006 von Tobias Ziegler vorgelegten empirischen Untersuchung bestätigt, die nach den Christologien von Jugendlichen fragt.[7] Ohne hier auf die einzelnen Ergebnisse einzugehen, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Analysen von Ziegler eine erstaunliche Vielfalt an Deutungen, Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen der Jugendlichen zu Tage fördern. Nach Ziegler verweist die Bandbreite der Deutungen der Jugendlichen auf den „großen Einfluss“ individueller lebensgeschichtlicher Bezüge. Diese werden allerdings im Unterricht nur selten Thema. Viele der befragten Jugendlichen äußerten, dass sie im Unterricht zu wenig Raum hätten, sich mit den kritischen Fragen zu Jesus auseinanderzusetzen.

Nimmt man diese Ergebnisse ernst, sind die Unterrichtenden herausgefordert, offene Unterrichtsprozesse zu initiieren, die die individuellen Deutungsmuster des Kreuzestodes Jesu und die Fragen der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen. Die der Theologie vertrauten Deutungskategorien sind Jugendlichen bekannt, denn die Motive von Opfer und Erlösung spielen in ihrer Lebenswelt häufig eine große Rolle. Aus Filmen und in der Fantasy-Literatur sind Opfer- und Erlösungsszenarien nicht wegzudenken.[8] Diese Motive werden allerdings nicht auf christologische Fragestellungen bezogen. Eine didaktische Chance der Arbeit mit den nachstehenden Werbeanzeigen könnte allerdings in ihrer Brückenfunktion zwischen jugendlichen Lebenswelten, ihren Theologien und akademischer Theologie liegen. Zweifellos liegt ihr größtes didaktisches Potential in der Deutungsoffenheit. Gleichzeitig zeigen sie, dass christlich-religiöse Zeichen Verwendung in massenwirksamen Medien finden.

Die unterrichtliche Arbeit mit den Anzeigen knüpft an nachstehende inhaltsbezogene Kompetenzen der Kerncurricula für das Fach Evangelische Religion für die Hauptschule und die Realschule in Niedersachsen an. Für den Doppeljahrgang 9/10 heißt es darin:

- Die Schülerinnen und Schüler geben die Passions- und Ostergeschichte wieder und erläutern Tod und Auferstehung Jesu als zentralen Inhalt des christlichen Glaubens.
- Die Schülerinnen und Schüler erörtern den Glauben an die Auferstehung Jesu Christi und dessen Wirkung unter den Jüngern und Christen bis heute. [9]

Beide inhaltsbezogenen Kompetenzen tragen in den Beispielen dazu bei, jeweils die folgenden prozessbezogenen Kompetenzen anzubahnen:

- Religiöse Spuren und Traditionen in der Lebenswelt aufzeigen (**M 1**).
- Religiöse Motive in Texten sowie ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen erläutern (**M 2**).[10]

Die unter den Bildern stehenden Aufgaben dienen dazu, bei den Schülerinnen und Schülern Lernhandlungen auszulösen, die zur Ausbildung erwünschter Fähigkeiten und Kenntnisse führen. Die Aufgaben sind auf bereits im Unterricht erworbene Kompetenzen angewiesen. Die nach den Hinweisen zum Material angefügten Fragen und Impulse deuten Möglichkeiten eines unterrichtlichen Vorgehens an. Abschließend werden mögliche Ideen zur Weiterarbeit benannt, die je nach Unterrichtsplanung umgesetzt werden können.

Anmerkungen

1 Buschmann, G.: Religiöse Zitate und Anspielungen in der Print-Werbung – ein empirischer Befund. In: Forum Schulstiftung. 5/2006, 27.
2 Buschmann, G., a.a.O., 24.
3 Obst, G.: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008. 136.
4 Vgl. z. B.: Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5-10. Hannover 2009. 5: „Kompetenzen umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein."
5 Vgl.: Härle, W.: „… gestorben für unsere Sünden" – Die Heilsbedeutung des Todes Jesu Christi. 8. http://www.w-haerle.de/Gestorben fuer unsere Suende.pdf (21.01.2011)
6 Vgl.: Dressler, B.: Karfreitag ein sperriger Feiertag aus evangelischer Sicht. In: Loccumer Pelikan 1/2004, 8.
7 Vgl.: Ziegler, T.: Jesus als „unnahbarer Übermensch" oder „bester Freund"? – Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie. Neukirchen-Vluyn 2006.
8 Vgl.: Kraft, F.: „Für unsere Sünden gestorben?" – Christologische Zugänge von Jugendlichen. In: Loccumer Pelikan 2/2007, 63.
9 Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5-10. Hannover 2009, 24.
10 Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5-10. Hannover 2009, 18.

Dietmar Peter ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Haupt- und Realschule.

M 1: Werde unsterblich[1]

Aufgabe

Du hast dich mit einem Freund verabredet, um eine neue Gruppe in Schüler-VZ einzurichten. Dein Freund hat an seinem PC einen neuen Bildschirmhintergrund eingerichtet, den er dir präsentiert.

Finde heraus, welche Motive das Bild verwendet und warum ein Fußballverein mit diesem Bild für sich wirbt. Wie stehst du zu einer solchen Fotomontage?

Zum Material

Im Werbeplakat „Werde unsterblich" stehen die Botschaft des Kreuzes und das Trikot des Fußballvereins Rapid Wien in einer provokanten Spannung zueinander. Der gekreuzigte Christus wird auf der Fotomontage durch das Trikot Rapid Wiens ersetzt. Im Gegensatz zu anderen Kreuzesdarstellungen fehlen Personen wie z. B. Maria auf dem Bild. Die Kreuze stehen nicht nebeneinander, sondern sind in einer

1 Die Anzeige kann in guter Qualität unter der Internetadresse „http://www.skrapid.at/9657.html" geladen werden.

Reihe hintereinander angeordnet. Im Gegensatz zum vorderen Kreuz, das im Dunkeln steht, deutet sich am Fuß der beiden hinteren Kreuze Licht am Horizont an.

Das am Kreuz befestigte Trikot bewegt sich leicht im Wind. Es ist das einzige Zeichen von Leben auf dem Plakat. Es steht in starkem Kontrast zum toten Baum und der verdorrten, wüsten Erde. Zwischen dem aufreißenden, Licht durchströmten Himmel und dem Trikot am Kreuz scheint eine unsichtbare Verbindung zu bestehen. Das Licht wirkt wie eine Art Impulsgeber für die Bewegung des Trikots. Damit und durch die Aussage „Werde unsterblich“ greift das Bild das christliche Motiv der Erlösung durch das Kreuz auf. Christus hat das Kreuz überwunden und durch seinen Tod die Menschen erlöst. Das Kreuz steht als Symbol für die Befreiung und die Überwindung von Leid, Last, Schmerz und Verzweiflung und ist als solches ein Zeichen der Hoffnung schlechthin.

Im Unterricht ist die Auseinandersetzung mit dem Werbeplakat auf das Herausarbeiten christlicher Deutungen der Botschaft des Kreuzes angewiesen. Ohne diese Grundlage ist ein Wahrnehmen des christlichen Kontextes, in den die Werbung gestellt ist, nicht möglich. Damit bilden die Passions- und Ostergeschichte die Folie zur Auseinandersetzung mit dem Plakat.

Derart sensibilisiert für religiöse Spuren in der Lebenswelt der Jugendlichen, können gemeinsam Antworten auf Fragen, wie z. B. „Warum ‚spielt‘ eine Werbung mit der Botschaft des Kreuzestodes Christi und dem damit verbundenen Heil für alle Menschen?“, „Was suggeriert das als Werbung für einen Fußballverein gestaltete Bild?“, „Inwieweit trifft die Botschaft des Plakates zu?“, „Worin besteht der Unterschied zur christlichen Botschaft des Kreuzes?“ oder „Warum nutzt Werbung heute die christliche Botschaft von Kreuz und Auferstehung?“ gesucht werden. Ein sich anschließendes eigenes Urteil und eine eigene Stellungnahme bilden den Abschluss.

Wesentlich für die unterrichtliche Arbeit ist, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst allein oder in kleinen Gruppen versuchen, die mit dem Werbeplakat verbundenen Fragen zu beantworten. Die hier erzielten Ergebnisse skizzieren die Lernausgangslage und geben wichtige Hinweise für den weiteren Unterricht.

Die nachstehend abgedruckten Fragen und Hinweise stellen verschiedene Möglichkeiten der unterrichtlichen Erarbeitung dar und sind an der Lernausgangslage zu orientieren.

Fragen und Impulse

- Beschreibe zunächst deinen ersten Eindruck zum Bild.
- Versetze dich gedanklich in das Bild. Sieh dich um und notiere deine spontanen Gedanken.
- Welche Stimmung vermittelt die Fotomontage?
- Welche Gegenstände werden dargestellt?
- In welcher Weise sind diese Gegenstände angeordnet (Vorder-, Mittel- oder Hintergrund, Bildrand usw.)?
- Welches Thema bzw. welcher Inhalt wurde bei der Gestaltung der Fotomontage gewählt?
- Genaueres über das Zeichen findest du in den Evange-

Impressum

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

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

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

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.
Erscheinungsweise: vierteljährlich,
Auflage: 10.500
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

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

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

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Melanie Beiner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Dr. Harm Cordes, Kattensteert 26,
27308 Kirchlinteln

Katja Jacobs, Knochenhauerstr. 42,
30159 Hannover

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

Prof. Dr. Peter Müller, Muttertalstr. 12,
76332 Bad Herrenalb

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

Jörg-Dieter Reuß, Klosterhof 14,
89143 Blaubeuren

Florian Schneider, Wilhelm-Busch Str. 18a,
21629 Neu Wulmstorf
Dr. Martina Steinkühler, Göttinger Straße 11,
37181 Hardegsen

lien und in den Briefen des Apostels Paulus. Ein biblischer Text dazu steht im Markusevangelium Kapitel 15, 21-41.
- Vergleiche das Bild mit dem biblischen Inhalt. Wo entdeckst du Gemeinsamkeiten und wo Unterschiede?

Ideen zur Weiterarbeit

- Analyse weiterer im Internet veröffentlichter Bildschirmhintergründe des Vereins „Rapid Wien".
- Erstellung eines Plakates (einer Collage) mit einer Werbebotschaft, die sich auf einen biblischen Inhalt bezieht.
- Pro- und Contra-Diskussion zur Verwendung biblischer Motive in der Werbung.
- Analyse eines Videoclips, der biblische Motive verwendet.
- Erstellung von Werbeslogans, die biblische Inhalte zur Gestaltung ihrer Botschaft nutzen.
- Erstellung eines Handyvideoclips, der einen biblischen Inhalt einbezieht.

M 2: You won't be sorry you listened to us[2]

Aufgabe

Die Firma McCann-Erikson ist ein international tätiges Agenturnetzwerk, das Werbedienstleistungen anbietet.

In einer Zeitschrift wird ein Freundin von dir auf eine Werbung der Agentur aufmerksam. Sie fragt dich, was die Werbung aussagen will. Beantworte die Frage.

Zum Material

Die Anzeige der Werbeagentur McCann Erickson verbindet geschickt die Überzeugungskraft des Kreuzes als Grundlage der Ausbreitung des Christentums mit den Möglichkeiten erfolgsorientierter Werbung. Drei dunkel gekleidete Männer beraten den Kunden Jesus. Jesus wird wie in der christlichen Ikonografie mit langen Haaren dargestellt. Der Strahlenkranz (Nimbus) assoziiert die Göttlichkeit Jesu als Licht der Welt und seine Heiligkeit. Das rote Tuch erinnert an die königliche Purpurfarbe und unterstreicht seine Herrschaftlichkeit. Rot steht auch als Farbe für die Gottgeweihten. Das weiße Gewand ist Zeichen der unbedingten Wahrheit Gottes, das Sinnbild der Keuschheit und Sündlosigkeit, wie sie Christus zu eigen ist. Weiß wendet das Böse ab und bekommt daher im Kontext der Werbung eine besondere Bedeutung.

---

2 Die Anzeige kann in guter Qualität im Internet unter „http://adsoftheworld.com/media/print/mccann_erickson_jesus" geladen werden.

Die Werbung zeigt eine Beratungssituation in einer Werbeagentur. Es geht dabei um das Finden eines Logos. Von den Beratern der Agentur werden drei Vorschläge unterbreitet, die dem Kunden Jesus vorgelegt werden. Ein nachdenklicher Jesus zeigt auf die Kreisgrafik und deutet damit seine Präferenzen an. Der Kreis steht als Zeichen für die Einheit, für das Absolute, Vollkommene und damit das Göttliche. Ein gegenüber stehender Berater schlägt Jesus die Grafik mit dem Kreuz als Logo vor. Die Betrachtenden der Anzeige wissen, dass die Botschaft des Kreuzes seit 2000 Jahren für viele Menschen große Überzeugungskraft besitzt. Damit wird angedeutet, dass die Kompetenz für den Erfolg des Kunden Jesus auf Seiten der Werbeagentur liegt. Der Schriftzug „McCann: You won't be sorry you listened to us" unterstreicht diese Botschaft.

Methodisch stellt die unter der Anzeige stehende Frage den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit dem Material dar. Um diese zu beantworten, ist eine möglichst genaue Betrachtung der Anzeige erforderlich. Nach der Beschreibung des Dargestellten durch die Schülerinnen und Schüler schließen sich erste Deutungsversuche an. In dieser Phase sollten die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler nicht durch die Lehrkraft gelenkt werden. Im Anschluss werden Fragen der Schülerinnen und Schüler zur Werbung gesammelt. Dabei werden das bisher Gelernte und damit die Lernausgangslage deutlich. Sie bilden die Basis für den folgenden Unterricht.

Inwieweit ein vertiefendes Herausarbeiten der Botschaften des Kreuzes für den christlichen Glauben und für Christen notwendig ist oder ob dieser Schritt aufgrund der Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aus dem vorhergehenden Unterricht entfallen kann, ergibt sich aus den Schülerfragen. Je nach Lerngruppe sollte die Lehrkraft weitere Informationen zu der Bedeutung der in der Anzeige gewählten Farben, Zeichen etc. geben. Ziel des Unterrichts ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Deutungen zum Kreuz einbringen, die christlichen Botschaften des Kreuzes kennenlernen, von der Überzeugungskraft dieser Botschaft für die Menschen seit 2000 Jahren wissen und damit die Werbung sachangemessen deuten können. Im Anschluss ist die unter dem Bild stehende Frage von den Schülerinnen und Schülern schriftlich zu beantworten. Die Ergebnisse sind abschließend in der Lerngruppe zu diskutieren.

Die nachstehend abgedruckten Fragen und Impulse stellen verschiedene Möglichkeiten der unterrichtlichen Erarbeitung dar. Sie sind an der Lernausgangslage zu orientieren.

Fragen und Impulse

- Beschreibe zunächst deinen ersten Eindruck zu der Werbeanzeige.
- Welche Personen und Gegenstände werden dargestellt?
- Wie sind die Personen gekleidet, was drücken ihre Gesten aus?
- Stell dir vor, du könntest die für die Anzeige verantwortlichen Werbegestalter etwas fragen. Welche Fragen hättest du?
- Welcher Inhalt steht im Zentrum der Werbung?
- Die Werbung bezieht sich auf ein zentrales christliches Zeichen. Welches ist es?
- Was denkst du über dieses Zeichen und in welchem Zusammenhang steht darüber etwas in der Bibel?
- Genaueres über das christliche Zeichen findest du in den Evangelien und in den Briefen des Apostels Paulus. Ein biblischer Text dazu steht im Markusevangelium Kapitel 15, 21-41.
- Stelle Vermutungen über die Absicht der Werbung an. In welchem Verhältnis steht sie zum biblischen Text?
- Überlege, was dafür spricht, auf diese Weise zu werben, und was dagegen spricht.
- Beantworte die Frage der Freundin. Formuliere dabei eine eigene Stellungnahme.

Ideen zur Weiterarbeit

- Nachstellen der Werbeanzeige als Standbild (Was denken die Personen im Standbild? Was fühlen sie? Was möchten sie als nächstes tun?).
- Nachspielen der Werbung im Rahmen eines Rollenspiels.
- Anfertigung von Collagen zur Botschaft des Kreuzes Jesu.
- Verfassen einer SMS zur zentralen Botschaft des Kreuzes.
- Sammeln weiterer Werbeanzeigen, die religiöse Motive beinhalten.
- Vermutungen anstellen, warum Werbung sich religiöser Motive bedient.
- Klärung, in welchen Zusammenhängen das Kreuzzeichen heute von wem verwendet wird. Überlegungen zu den Motiven.
- Argumente sammeln zum Thema „Pro und Kontra: Religiöse Motive in der Werbung". Inszenierung einer Podiumsdiskussion in der Klasse.

Vorschau auf das nächste Heft:

Ausgabe 2/2011: Lernen an Biographien

Erscheinungstermin: Ende Mai 2011

rpi

Kinder sind nicht zum Opfern da

Ein Unterrichtsvorschlag zu Gen 22 für die Klassenstufen 10 bis 12

Von Jörg-Dieter Reuß*

Isaaks Beinah-Opferung ist eine befremdliche und verstörende Geschichte. Und doch wird sie in Kinderbibeln und anderswo immer noch mehr oder weniger ungebrochen nacherzählt. Was sie dabei in den Vorstellungen von Kindern auslösen kann, bleibt weitgehend unbedacht. Um solchen geschichtslosen Darstellungen entgegenzuwirken, wollte ich die Erzählung im Religionsunterricht der Oberstufe (Kursstufe) behandeln. Meine Intuition sagte mir, dass das Projekt bei meinen Schülerinnen und Schülern auf Interesse stoßen würde. Das hat sich dann auch bewahrheitet und bei mehrfacher Erprobung – auch durch andere Kolleginnen und Kollegen – bestätigt.

Religionsgeschichtliche und biblisch-theologische Hintergründe

Nicht nur unter Kindern und Jugendlichen, wohl bei den meisten Menschen löst die Erzählung vom Auftrag Gottes an Abraham, seinen Sohn zu opfern, großes Befremden und viel Diskussion aus. Was ist das für ein Gott, der ein Kinderopfer verlangt? Und was ist das für ein Vater, der ohne viel Aufhebens bereit ist, dieses Opfer darzubringen? Sowohl das Gottesbild als auch das Bild des vorbildlichen Gläubigen, als der Abraham gerade deswegen im Neuen Testament und in der christlichen Tradition gilt, stehen hier zur Disposition und verlangen dringend nach einer Klärung.

In der Forschungsgeschichte rankte sich die Diskussion lange Zeit vor allem um die Frage nach der Bedeutung des Kinderopfers. Mit Hermann Gunkel und dem Beginn der religionsgeschichtlichen Schule wurde die Erzählung als eine Sage verstanden, die erklären sollte, warum das Kinderopfer abgeschafft und durch ein Tieropfer ersetzt wurde. Die Intention der Erzählung sei es also gewesen, deutlich zu machen: Der Gott Israels will keine Menschenopfer. Diese Sichtweise erklärt den Widerspruch zwischen der Forderung des Opfers in dieser prominenten Erzählung und vielen anderen alttestamentlichen Textstellen, in denen das Menschenopfer abgelehnt wird, bzw. der Ersatz durch ein Tier geboten wird (vgl. z. B. Num 18, 15).

In der neueren Forschung wird dieses Verständnis der Opfergeschichte relativiert. Vor allem deshalb, weil keineswegs sicher ist, dass Menschenopfer ein integraler Bestandteil der kanaanäischen Religion waren. Weit eher kamen sie nur in extremen Ausnahmesituationen vor. Im Alten Testament ist 2 Kö 3, 27 die einzige Textstelle, in der von einem Menschenopfer erzählt wird; hier opfert der König von Moab in Kriegsnot seinen Sohn. Und es gibt nur „ganz wenige Zeugnisse von Menschenopfern im Alten Orient der vergleichbaren Zeit, die einen außerisraelitischen Ritus belegen“ (Seebaß 1997, S. 207). Der im Alten Testament heftig kritisierte Brauch, „die Söhne durchs Feuer gehen zu lassen“, muss sich nicht auf einen Ritus beziehen, der die Tötung zur Folge hatte.

Neben die religionsgeschichtliche Einordnung der Erzählung tritt neuerdings die sog. intertextuelle Auslegung. Sie stellt die Opferung Isaaks in den Kontext der Verheißung Gottes an Abraham. „Isaak ist nicht einfach ein Kind, sondern er ist das einzige Bindeglied, mittels dessen die große Verheißung Gottes gegenüber Abraham aus Genesis 12 überhaupt noch verwirklicht werden könnte. Wenn Abraham also Isaak opfern soll, dann muss er damit seinen eigenen Sohn hergeben, er muss aber auch die Verheißung Gottes gleichsam zurückgeben“ (Schmid 2006). So gesehen thematisiert Gen 22 die Gottesbeziehung Abrahams, die gefährdet ist, und die Erfahrung, „wie sich für Israel die Verheißung Gottes, unter der es sich beständig wusste, ganz und gar verdunkelte“ (ebd.). Diese Erfahrung hat das Volk Israel vor allem im babylonischen Exil gemacht; die intertextuelle Auslegung datiert die Gesamtkomposition der Erzählung frühestens in die Exilszeit (vgl. Schmid 2008).

Über die religionsgeschichtliche und biblisch-theologische Analyse hinaus kann die Beinah-Opferung Isaaks als eine Erzählung verstanden werden, in der sich eine tiefe menschliche Krisenerfahrung widerspiegelt. Sie berührt sowohl das individuelle Gottesverhältnis in der Ambivalenz von Vertrauen in die segensreiche Wirksamkeit Gottes einerseits und der Erfahrung unmenschlicher Herausforderungen andererseits.

Sie berührt aber auch die Frage nach dem Eltern-Kind-Verhältnis und fordert zu einer tiefenpsychologischen Deutung heraus. „So sollte sich die Empörung nicht gegen diese Geschichte richten, sondern gegen die reale menschliche Geschichte, in der im Namen von Idealen, Vaterland, Fortschritt und anderen Ersatzgöttern immer wieder Kinder geopfert wurden und werden“ (Johannsen 2005, S. 124 mit Verweis auf Kassel 1992).

Didaktische Überlegungen

In der religionspädagogischen Literatur wird immer wieder diskutiert, wie im Religionsunterricht mit biblischen Texten umgegangen werden soll, in denen die „dunkle Seite Gottes“ zum Ausdruck kommt. Kann man Kindern und Jugendlichen diese Erzählungen zumuten, richten sie Schaden an oder ermutigen sie die Schülerinnen und Schüler, über Gott und die Bilder von ihm nachzudenken? In seiner empirischen Studie über „Schwierige Bibeltexte im Religionsunterricht“ untersucht Michael Fricke anhand einiger Passagen aus dem Alten Testament, wie Schülerinnen und Schüler der Grundschule mit solchen Texten umgehen. Fricke plädiert dafür, dass der Religionsunterricht „ein Ort sein (darf und soll), an dem die Ambivalenzerfahrungen von Kindern im Zusammenspiel mit den entsprechenden biblischen Texten Raum zur Resonanz, Begleitung und ansatzweisen Bearbeitung erhalten“ (Fricke 2005). Biblische Texte, in denen es um die „dunklen Seiten Gottes“ geht, ermöglichen es, sich auch „mit dem Schwierigen und Dunklen im eigenen Leben oder der Umgebung zu beschäftigen“ (ebd., S. 277).

Man kann davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse sich an dem Gottesbild von Gen 22 reiben werden. Diese Auseinandersetzung ist wünschenswert, weil sie der persönlichen Reifung dient, und soll auch in ihrer geistesgeschichtlichen und kulturellen Ausprägung thematisiert werden. Durch die Beschäftigung mit literarischen oder künstlerischen Verarbeitungen dieser Gottesvorstellung kann die je individuelle und spontane Reaktion in einen Diskurs über die Bedeutung von Gottesbildern und Glaubenserfahrungen münden.

Meine Bearbeitung von Gen 22 geht also von drei Aspekten aus:

- von der kulturellen Wirkungsgeschichte der Erzählung als Darstellung eines Glaubens, der von ambivalenten Gotteserfahrungen geprägt ist;
- von der religionsgeschichtlichen Sicht der Erzählung im Zusammenhang der Frage nach Übernahme und Abgrenzung von Gottesvorstellungen im Alten Orient;
- von der anthropologischen Erfahrung von Macht und Ohnmacht, Autonomie und Abhängigkeit, Verantwortung und Überforderung in Beziehungen.

Daraus ergeben sich konkrete Unterrichtsintentionen: An dieser Geschichte können die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit unterschiedlichen Zugängen zu biblischen Texten machen.

Herzlich willkommen in der neuen Lernwerkstatt!

Unsere aktuelle Ausstellung:

Symbole – neue Ideen zu einem älteren Ansatz

ab März 2011

Erarbeitet von:
Petra Buschatz, Amke Frerichs, Kati Boguslawski, Bettina Focke, Tanja Holtz, Ingrid Illig, Ulla Norra, Tanja Voss, Jutta Sydow

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

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

www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

lernwerkstatt

- Sie identifizieren sich mit den handelnden Personen der Geschichte (**M 1a**).
- Sie nehmen durch einen Blick in die Wirkungsgeschichte von Gen 22 (**M 1b**) die Problematik des erzählten Geschehens wahr.
- Sie lernen einzelne Schritte der historisch-kritischen Arbeitsweise kennen (**M 2** bis **M4**).
- Sie können am Beispiel der Predigt nachvollziehen, wie aus der exegetischen Arbeit an einem Text und dem intensiven Ringen um sein Verständnis eine aktuelle Auslegung erwachsen kann (**M 5**); nebenbei lernen sie darin auch einen (tiefen)psychologischen Zugang zu biblischen Texten kennen.

In all dem können sie sich inhaltlich mit Fragen des Gottesbildes, des Glaubensverständnisses, der Opferthematik, des Umgangs mit biblischen Texten, aber auch des Verhältnisses von Eltern und Kindern auseinandersetzen.

Zum Unterrichtverlauf

Der Lernprozess ist als fortlaufende Gruppen- und Partnerarbeit konzipiert und auf ca. fünf bis sechs Unterrichtsstunden angelegt.

Die Materialien **M 1a** und **M 1b** können dabei alternativ oder nacheinander, **M 3** arbeitsteilig bearbeitet werden. Ebenso gut kann in einer stärker gebundenen Form mit einem Wechsel von Einzelarbeit (**M 1a**) und Partnerarbeit (**M 1b**), Gruppenarbeit (**M 2** bis **M 4**) und Unterrichtsgespräch im Plenum gearbeitet werden. In beiden Fällen ist als Einstieg eine Annäherung über die Betrachtung einer bildlichen Darstellung der Opferszene (z. B. von Schnorr von Carolsfeld, Rembrandt, Caravaggio, Lievens)[1] möglich.

Differenzierung: Die in **M 2** vorgegebenen Anfragen können von starken Schülerinnen und Schülern durch eine Kontextanalyse (mit entsprechender Fragestellung) auch selbst erarbeitet werden.

Weitere Unterrichtsideen, Anregungen, Anschlussmöglichkeiten

- Die „Opferung Isaaks“ ist bis heute ein Motiv, das in der Kunst starke Beachtung findet[2]. Über den Unterrichtseinstieg hinaus kann die Arbeit mit unterschiedlichen Bildern als eigener Unterrichtsschritt konzipiert werden, in dem die Schülerinnen und Schüler in Gruppen die durch ein Bild angebotenen Deutungen der Geschichte herausarbeiten und beispielsweise durch eine kreative Umgestaltung der Bildmotive (Übermalung, Ausschneiden und Neukomponieren, Collagetechnik) eine eigene Interpretation der Geschichte zum Ausdruck bringen.
- Für die Oberstufe interessant könnte als Beispiel für die Rezeptionsgeschichte von Gen 22 auch das War Requiem von Benjamin Britten sein. Britten vertont im „Offertorium“ der Totenmesse ein Gedicht von Wilfred Owen und entwickelt darin eine eigene Deutung von Gen 22.[3]
- Mit interessierten Schülerinnen und Schülern kann an neueren Deutungen der Geschichte, z. B. an Aspekten der jüdischen Exegese weitergearbeitet werden.
- Eine einfachere Möglichkeit, eigene Deutungen und Urteilsbildungen anzuregen, könnte die Analyse des Umgangs mit der Geschichte in neueren Bibelübertragungen (z. B. in der Volxbibel) und Kinderbibeln (besonders interessant: Gütersloher Erzählbibel von Diana Klöpper und Kerstin Schiffner) sein.
- Als aufschlussreich und sehr diskussionsfördernd hat sich auch ein Vergleich von Gen 22 mit der Koranversion der Geschichte erwiesen (Sure 37, 99-133).
- Naheliegend erscheint schließlich auch der Anschluss eines christologischen Unterrichtselementes: einer kritischen Auseinandersetzung mit Deutungen des Kreuzestodes Jesu als Opfer.

Jörg-Dieter Reuß ist Religionslehrer und Pfarrer am Evangelischen Seminar Kloster Blaubeuren.

Anmerkungen

* Überarbeitet von Melanie Beiner, Hanna Richter und Birgit Maisch-Zimmermann

1 Einige Beispiele sind zu finden unter www.uni-leipzig.de/ru/bilder/ (Stichwort „Erzväter“).

2 Vgl. etwa die von Sigmar Pohlke 2009 neu gestalteten Glasfenster im Großmünster in Zürich.

3 Libretto und Unterrichtsideen dazu sind z. B. zu finden in: Heike Lindner: Musik im Religionsunterricht: Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis. Lit-Verlag 2009 (2), S. 217ff.

Literatur

Day, John: Artikel „Menschenopfer“, RGG 5, 4. Aufl. 2002, S. 1086-1087.

Fricke, Michael: „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Arbeiten zur Religionspädagogik Bd 26, Göttingen 2005

Johannsen, Friedrich: Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, 3. Aufl., Stuttgart 2005

Schmid, Konrad: Die Opferung des Sohnes. Ein neuer Blick auf die Erzählung von Abraham und Isaak, in: Neue Züricher Zeitung, 15. April 2006; www.nzz.ch/2006/04/15/li/articleDMYQQ.html

Schmid, Konrad: Literaturgeschichte des Alten Testaments. Eine Einführung, Darmstadt 2008

Seebaß, Horst: Vätergeschichte I (11,27-22,24). Genesis II/1, Neukirchen-Vluyn 1997

M 1a: „Stell dir vor …“ – Identifikationsübung

Julius Schnorr von Carolsfeld, *Isaaks Opferung*
Quelle: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schnorr_von_Carolsfeld_Bibel_in_Bildern_1860_028.png

Arbeitsauftrag

- **Lies Gen 22,1-19.**
- **Wähle eine der folgenden Aufgaben zur Bearbeitung aus.**

1. *Stell dir vor:* Du bist **Isaak** und inzwischen 18 Jahre alt. Du bist von zu Hause weggegangen und schreibst jetzt deinem Vater einen **Brief**, in dem du es zum ersten Mal wagst, auf diese Opfergeschichte zurückzukommen. Schreibe Isaaks Brief.

2. *Stell dir vor:* Du bist **Sara**, Isaaks Mutter, und für eine Weile von zu Hause weg. Dies ist die Gelegenheit, dir endlich einmal alles von der Seele zu schreiben, was dich schon lange umtreibt. Schreibe Abraham – deinem Mann – einen **Brief** „wegen dem, was damals geschehen ist“.

3. *Stell dir vor:* Du bist **Abraham** und führst ein **Tagebuch**. Kurz vor und unmittelbar nach der geplanten Opferung schreibst du über dieses Erlebnis etwas in dein Tagebuch.

4. Stell dir vor: Sara hat vorher gar nicht gewusst, wohin Abraham mit Isaak gehen wollte. Sie wartet seit Tagen auf die Rückkehr der beiden und macht sich Sorgen. Nun kommen sie zurück, und Abraham erzählt, was geschehen ist. Vielleicht ist er auch einsilbig, und Sara muss alles aus ihm herausquetschen. Erfinde einen **Dialog**, der sich **zwischen Abraham und Sara** abgespielt haben könnte.

M 1b: Unterschiedliche Stimmen zu Gen 22

Arbeitsauftrag

- **Diskutiert die hier abgedruckten Äußerungen zu Gen 22: Welche leuchtet euch ein? Welcher möchtet ihr widersprechen?**
- **Formuliert eine eigene Stellungnahme zu Gen 22,1-19.**

Aus einem Leserbrief

… Als meine fünf Kinder nacheinander erwachsen wurden und aus dem Haus gingen, litt ich bis zur Erschöpfung, bis mir die Geschichte von Isaaks Opferung einfiel. Dann versuchte ich, die Kinder loszulassen, und nun sind sie alle wiedergekommen.

Julie Kern, Ludwigsburg. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt 16/ 1981

Aus pädagogischer Sicht

Ich möchte eine Kindergartenerfahrung an den Anfang stellen. Da erzählt ein Kind der Kindergartengruppe, dass der Vater zu Hause den kleinen Bruder so geschlagen habe, dass Blut aus der Nase kam. Darauf empören sich einige andere Kinder der Gruppe über den Vater, aber Ulrike sagt: Wieso? Mit seinen Kindern kann der Vater machen, was er will. Nun gehen wir einen Schritt weiter zur pädagogischen Bedeutung von Isaaks Opferung. Religionspädagogisch hat man lange Zeit die Frage nach dem Kind außer Acht gelassen. Man hat nicht bedacht, dass ein 4-, 5-, 7- oder 8-jähriges Kind sich nicht mit dem greisen Abraham, sondern mit dem Kind der Geschichte identifiziert und dass dann die Erfahrung am Ende steht, dass der Vater unberechenbar sei oder, wie bei dem Mädchen: Mit seinen Kindern kann der Vater machen, was er will, und wenn er sie blutig schlägt, dann ist das seine Sache. Vater ist unberechenbar, Gott Vater ist unberechenbar, und schließlich kann am Ende der Glaube an das blinde Schicksal stehen, das halt zuschlägt, wo immer es will.

Hans-Jürgen Fraas: Recht von Gott reden. In: W. Böhme, Ist Gott grausam? 1977, S.47f. (Text leicht gekürzt und leicht überarbeitet)

Aus psychologischer Sicht

In einem Kinderliederbuch heißt es:
Lass mich an dich glauben, wie Abraham es tat.
Was kann dem geschehen, der solchen Glauben hat?
Seinen Sohn führt er zum Brandaltar,
zu opfern wie's ihm von Gott befohlen war.
Lass mich an dich glauben, wie Abraham es tat.

Erschreckende Gottesbilder und Glaubensvorstellungen sind auf diese Weise vermittelt worden. Gott erscheint als der, der seine Menschen willkürlich zum Glaubenstest in einen Schraubstock einspannt. Glaube wird zur Leistung, die der Mensch zu seiner Befreiung erbringen muss. Lieder und Geschichten wirken in dieser Altersstufe (d.h. bei Kindern) besonders nachhaltig. Nicht selten fördern sie verzerrte Gottesvorstellungen.

Jürgen Flender: Christliche Sozialisation als Bedingung seelischer Erkrankungen. 1991, S.63

Aus literarischer Sicht

Der noch nicht 17-jährige Elias Canetti nahm im Religionsunterricht Anstoß an Abrahams Entschluss zur Opferung seines einzigen Sohnes Isaak. Er sagt im zweiten (mittleren) Teil seiner Autobiographie über jenes Opfer: „Es hat den Zweifel am Befehl in mir geweckt, der nie wieder eingeschlafen ist", ja, „es allein hat genügt, mich davon abzuhalten, zum gläubigen Juden zu werden." Dieser Erinnerungsbericht wird in seiner ganzen Tragweite erst verständlich, wenn man Canettis zwanzig Jahre vor seinen Memoiren geschriebenes Hauptwerk 'Masse und Macht' hinzunimmt. „Der Befehl" wird dort in einer besonders eindringenden Untersuchung behandelt. Resultat: „Der

Befehl ist das gefährlichste einzelne Element im Zusammenleben der Menschen geworden. Man muss den Mut haben, sich ihm entgegenzustellen und seine Herrschaft zu erschüttern."

Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt. 43/ 1987

Aus psychoanalytischer Sicht

Ich habe dich, wie es mir deine Diener nahe legten, angestaunt ob deiner Güte, Abraham den Isaak nicht schlachten zu lassen. Du hättest es ja so leicht fordern können, er hätte es für dich getan… Oder hast du vielleicht nur ein unverschämtes Glück gehabt, dass dir in letzter Sekunde die Idee kam, einen Engel an den Ort des geplanten Gemetzels zu schicken? Vielleicht wären dem guten Abraham doch noch Zweifel an den Vorteilen seiner privilegierten Beziehung zu dir gekommen, wenn ihn erst Isaaks Blut bespritzt hätte?

Bei deinem eigenen Sohn warst du dann ungenierter und hast deinem Sadismus freien Lauf gelassen. Man hat mir weismachen wollen, dass du mit seiner Opferung am Kreuz den neuen Bund der Liebe hast einläuten wollen. Und wiederum habe ich versucht, auf allgemeine Aufforderung hin, dich anzustaunen, weil du für mich armen Sünder deinen einzigen Sohn geopfert hast. Das macht natürlich Eindruck: Wie schlecht muss ich sein, dass es einer solchen Inszenierung bedarf, um mich zu erlösen! Seltsam, seltsam – keiner von den Predigern hat je Verdacht geschöpft, dass vielleicht nicht mit uns, sondern mit dir etwas nicht stimmt, wenn du vor lauter Menschenliebe deinen Sohn schlachten lassen musstest.

Tilman Moser: Gottesvergiftung. 1976, S.20

M 2: Historisch-kritische Arbeit an Gen 22, 1-19

Die Geschichte von Abraham, der auf Befehl Gottes beinahe seinen Sohn geopfert hätte, wirft einige Fragen auf:

- Will die Bibel wirklich von einem Gott erzählen, der von einem Menschen verlangt, dass er einen anderen Menschen, noch dazu sein eigenes Kind, tötet, um seinen Glauben an Gott zu beweisen?
- Will der biblische Gott von uns Menschen blinden Gehorsam?
- Gott hat Abraham schon früher (Gen 12 und Gen 15) eine zahlreiche Nachkommenschaft versprochen. Warum wird hier nun auf einmal gesagt, diese zahlreiche Nachkommenschaft sei die Belohnung für Abrahams Opferbereitschaft, weil er eine „Glaubensprobe" bestanden habe?
- Als Gott die Städte Sodom und Gomorra vernichten will (Gen 18), versucht Abraham hartnäckig, Gott von dieser Absicht abzubringen – und Gott nimmt ihm das keineswegs übel! Als es aber um seinen eigenen Sohn geht, soll Abraham – ohne ein Wort des Widerstands oder wenigstens eine Rückfrage! – aufgebrochen sein, um Isaak zu töten?

Arbeitsauftrag (Gruppenarbeit oder Partnerarbeit)

- Untersucht die verschiedenen Äußerungen zum Thema „Opfer/Menschenopfer" im Alten Testament (**M 3**).
- Formuliert gemeinsam ein Ergebnis. So könnte euer Satz beginnen: „Untersucht man andere Aussagen der hebräischen Bibel zum Kinderopfer und zum Opfer, so zeigt sich, dass …"
- Informiert euch über die Entstehung von Gen 22,1-19, die religionsgeschichtlichen Parallelen und die historischen Hintergründe (**M 4**).
- Offensichtlich war die Frage, ob ein wahrer Gott Opfer und sogar Menschenopfer will, für das Gottesverständnis damals wichtig. Was für ein Verständnis von Gott hatten Menschen, wenn sie davon ausgingen, dass Gott Opfer möchte? Was war für Menschen wichtig, die glaubten, dass Gott Menschenopfer ablehnte? Stellt euch vor, ein Mensch sagt zu einem Israeliten: „Wir geben unseren Göttern das Beste, was wir haben: unsere Erstgeborenen. Und ihr? Ihr speist euren Gott mit Tieropfern ab! Ihr müsst doch zugeben, dass wir unsere Religion ernster nehmen als ihr!" Was könnte der Israelit ihm geantwortet haben? Formuliert seine Antwort und bezieht dabei Gen 22,1-19 mit ein.

M 3: Opfer und Menschenopfer im Alten Testament

Arbeitsauftrag

Teilt die Textgruppen A. bis E. unter euch (als Klasse) auf. Untersucht dann in Partner- oder Gruppenarbeit, welche Aussagen das Alte Testament zum Thema „Opfer/Menschenopfer“ macht. Notiert stichwortartig eure Ergebnisse in der rechten Spalte der Tabelle. Wenn ihr damit fertig seid, teilt ihr euch die Ergebnisse gegenseitig mit und vervollständigt so die Notizen auf eurem Arbeitsblatt.

A. Erzählungen	
Richter 11,29-40	
2.Könige 3,1-7+23-27	
B. In Ägypten	
Exodus 13,1f+11-15	
Numeri 3,11-13	
Numeri 18,1+15-17	
C. Die Situation in der Königszeit	
2.Könige 16,1-3	
2.Könige 21,1-6	
2.Könige 23,1-4+10	
D. Gebotstexte und der Prophet Jeremia	
Leviticus 18,21; 20,2-5	
Deuteronomium 18,9-14	
Jeremia 19,1-6	
E. Grundsätzliche Aussagen über das Opfer bei den Propheten	
Jeremia 7,21-26	
Amos 5,21-25	
Micha 6,6-8	

M 4: Gen 22,1-19: Die Entstehung des Textes

Arbeitsauftrag

Vergleicht den rekonstruierten Grundstock der Erzählung mit dem biblischen Text (Genesis 22,1-19).
- **Was hat der Verfasser des Bibeltextes hinzugefügt?**
- **Wie hat sich der Sinn der Geschichte dadurch geändert?**

Literarkritische Untersuchungen haben ergeben, dass der Text von 1.Mose 22,1-19 keine einheitliche, geschlossene Erzählung ist. Ihm liegt eine alte Erzählung zugrunde, die erklärt, warum an dem Kultort *El Jir'ae* (= Gott sieht) statt der üblichen Menschenopfer nur Tieropfer (Widder) dargebracht wurden. Als Grundstock der Erzählung lässt sich folgender Text rekonstruieren:

(3) X machte sich frühmorgens auf, sattelte seinen Esel, nahm seine beiden Knechte mit sich und ging zu der (heiligen) Stätte. (4) Am dritten Tag erhob X seine Augen und sah die (heilige) Stätte von ferne. (5) Da sprach X zu seinen Knechten: Bleibt hier mit dem Esel. Ich aber gehe mit dem Knaben dorthin, um anzubeten, dann kehre ich zu euch zurück. (9) Als er zu der (heiligen) Stätte kam, baute X dort einen Altar, fesselte den Knaben und legte ihn auf den Altar. (10) Dann streckte X seine Hand aus, um den Knaben zu schächten. (11) Da rief ihn El (Gott) an, (12) er sprach: Strecke deine Hand nicht gegen den Knaben aus, tue ihm nichts an! (13) Da erhob X seine Augen und sah: Siehe, hinten war ein Widder, der sich mit seinen Hörnern im Gestrüpp verfangen hatte. Da ging X hin, nahm den Widder und schächtete ihn anstelle seines Sohnes. (14) Und X nannte den Namen dieser (heiligen) Stätte: *El Jir'ae*. (19) Dann kehrte X zu seinen Knechten zurück.

Zu dieser Erzählung gibt es interessante religionsgeschichtliche Parallelen:

Nach einer phönizischen Kultsage hat der Gott El selbst den Kult des Kinderopfers gestiftet: In einer Zeit der Not hat er seinen Sohn Jehud auf einem eigens dafür errichteten Altar seinem Vater Uranos als Brandopfer dargebracht. Der Name des Sohnes bedeutet „der Einzige" oder „der Geliebte" (vgl. 1.Mose 22,2!). Möglicherweise handelt es sich bei der Erzählung, die 1.Mose 22 zugrunde liegt, um eine Weiterentwicklung dieser alten phönizischen Kultsage.
In der griechischen Mythologie wird von der Opferung Iphigenies durch Agamemnon erzählt. Hier sorgt die Göttin Artemis dafür, dass anstelle von Iphigenie eine Hirschkuh geopfert wird. Auch diese Erzählung war ursprünglich eine ätiologische Sage, die erklären sollte, wie es zur Ablösung des Menschenopfers durch das Tieropfer gekommen ist.

Im Laufe der Jahrhunderte geriet der Kultort *El Jir'ae* in Vergessenheit. Die Erzählung wurde vermutlich als Geschichte von der Rettung eines zum Opfer bestimmten Sohnes weitererzählt und dann irgendwann einmal auf die Gestalt des Abraham übertragen.

Informationen und Arbeitsaufträge zu M 1 bis M 5

1. Sucht euch einen, zwei oder drei Klassenkameraden, mit dem / mit denen ihr gerne zusammenarbeitet, und bildet Kleingruppen (nicht mehr als vier Personen!).
2. Arbeitsbedingungen:
   - Stellt zwei Tische zusammen und setzt euch so, so dass alle Gruppenteilnehmer einander anschauen können!
   - Lasst jede/n zu Wort kommen und ausreden!
   - Achtet darauf, dass alle mitarbeiten!
3. Material: Jede/r braucht eine Bibel und Schreibsachen (Papier, Stift).
4. Vorgehen: Bearbeitet die Arbeitsblätter in der vorgegebenen Reihenfolge (1-5). Bei Fragen, die ihr nicht selbst lösen könnt, dürft ihr euch gern an euren Fachlehrer / eure Fachlehrerin wenden.

Achtung:
- Zwischen **M 1a** und **1b** könnt ihr auswählen!
- Für **M 3** müsst ihr euch mit den anderen Kleingruppen einigen, wer welche Textgruppe untersucht.

M 5: Eine Predigt über Gen 22,1-19

von Pfarrer Jörg-D. Reuß (Auszüge)

Arbeitsauftrag

- **Lest die Predigt des Pfarrers.**
- **Unterstreicht die Stellen im Text, an denen er auf Ergebnisse der historisch-kritischen Textauslegung zurückgreift.**
- **Der Pfarrer unterscheidet zwischen dem Sinn der Geschichte „damals" und „heute". Worauf wollte Gen 22,1-19 ursprünglich einmal antworten? Welchen Sinn kann die Geschichte heute haben?**
- **Diskutiert, ob ihr euch der Textauslegung des Pfarrers anschließen könnt.**

Pfarrer Reuß geht zunächst auf das ein, was an dieser Geschichte problematisch ist: der bedenkenlose Gehorsam Abrahams, sein blinder Glaubenseifer ohne eigene Verantwortlichkeit, die mögliche Wirkung der Geschichte in Kinderbibeln. Reuß fährt fort:

Was für ein Glück, dass die Geschichte von Isaaks Beinahe-Opferung sich wahrscheinlich gar nie so abgespielt hat! Was für ein Glück, dass wir es hier mit einer typischen Sage jener Zeit zu tun haben, die irgendwann auf Abraham übertragen wurde.

Aber ist damit das Rätsel dieser dunklen Erzählung gelöst? Auch wenn sie erfunden sein sollte, diese Geschichte zeigt doch in aller Deutlichkeit: Der biblische Erzähler hätte es Abraham zugetraut, dass die Sache so gelaufen wäre. Und was schlimmer ist: Er hätte es Gott zugetraut. Alles in allem eine fragwürdige Geschichte, trotz des unerwarteten Ausgangs.

Ein bisschen Licht mag in das Dunkel dieser Geschichte kommen, wenn wir sie eingebettet sehen in ihre damalige Zeit und Umwelt. Als die Israeliten nach Palästina einwanderten, trafen sie dort auf eine Kultur und Religion, in der das Problem „Menschenopfer" eine gewisse Rolle spielte. Auch wenn bislang keine Funde von Menschenopfern aus der damaligen Zeit vorliegen, gibt es doch Hinweise, dass sie für die Sicherung der Fruchtbarkeit und als letzte Rettung in der Not in Erwägung gezogen wurden. Und so mussten sich nun auch die Israeliten mit der Frage auseinandersetzen: Was verlangt Gott, damit er helfend eingreift, bevor es zu spät ist? Was kann er verlangen? Auch das, was einem Menschen am wichtigsten und liebsten ist, nämlich das eigene Kind?

Auf derartige Fragen […] wollte diese Geschichte vielleicht einmal antworten. In Abraham, dem Stammvater, fand man dabei die eigene Glaubenshaltung abgebildet.

Im damaligen Lebenszusammenhang hatte die Geschichte also durchaus ihren Sinn. Vielleicht keinen guten, aber immerhin einen begreiflichen Sinn. Ein Unsinn, ein gefährlicher Unsinn wurde daraus erst dann, als man die Zeitbedingtheit dieser Geschichte vergaß und Abrahams Bedenkenlosigkeit hochjubelte zu einem (wie man meinte) zeitlosen Vorbild des Glaubens. […]

Vom Neuen Testament her ist uns ein Maßstab an die Hand gegeben, den wir nicht vergessen sollten. Dieser Maßstab ist Jesus und seine Botschaft. Was dem Anliegen und der Wesensart Jesu Christi widerspricht, kann für uns Christen nicht maßgeblich sein, und wenn es hundertmal in der Bibel stehen sollte. Ist diese Geschichte von Abrahams Opferwilligkeit denn jesus-gemäß? Das ist die entscheidende Frage, die hier gestellt werden muss. Und ich kann darauf nur antworten: Nein, diese Geschichte ist nicht jesusgemäß. Nicht im entferntesten. Das Gottesbild, das ihr zugrunde liegt, ist mit dem Gottesbild Jesu schlichtweg unvereinbar. […]

Erinnern wir uns: Für Jesus ist der Sabbat da um des Menschen willen – und nicht umgekehrt (Markus 2,27). Und das bedeutet: Was immer auf uns zukommen mag mit dem Anspruch, Wort und Weisung Gottes zu sein, das muss sich messen lassen an Fragen wie diesen: Ist es menschenfreundlich? Kommt es dem Leben zugute? Erhöht es die Chancen auf Freiheit und Glück – oder macht es sie zunichte?

Unermüdlich haben die alttestamentlichen Propheten darauf hingewiesen, und Jesus hat es bestätigt: Gott will keine Tier- und erst recht keine Menschenopfer. Er will etwas ganz anderes. Er will, dass die Menschen selbstbewusst, verantwortlich und liebevoll miteinander umgehen. Auch und gerade Väter und Mütter mit ihren Söhnen und Töchtern. Darum kann ich Abraham hier nicht als Vorbild sehen.

Doch damit ist die Geschichte nicht erledigt. Auf eine abgründige Weise hält sie uns nämlich einen Spiegel vor. Einen dunklen Spiegel, in dessen Tiefe wir etwas entdecken können, was uns nicht gefällt, was wir nicht mögen – und was doch irgendwie zu uns gehört. Abraham – das könnte ja auch ein Teil von uns selbst sein. Jener Teil in uns, der Grundsätze und feste Überzeugungen hat.

Ich meine das so: Als Vater oder Mutter haben wir doch bestimmte Vorstellungen, wie unser Kind einmal werden soll. Ehrlich, fleißig, anständig, erfolgreich usw. Und wir wissen auch, wie unser Kind auf keinen Fall werden darf. Wir wissen, was geht und was nicht geht. Wir wissen das aus der Bibel und anderen Büchern. Wir wissen es vom Religions- und Konfirmandenunterricht her. Vor allem aber wissen wir es aufgrund unserer Lebenserfahrung und aufgrund der Erziehung, die wir selbst genossen haben.

Zielvorstellungen, Idealvorstellungen sind für die Erziehung unentbehrlich. Aber es liegt auch eine Gefahr darin

versteckt. Es kann passieren, dass wir die Lebendigkeit unserer Kinder dafür aufs Spiel setzen. Oder sie auf irgendeinem Altar opfern. Zum Beispiel auf dem Altar des Erfolges.

Natürlich haben wir dabei die besten Absichten. „Mein Kind soll es einmal besser haben als ich. Deshalb muss es aufs Gymnasium." Auch wenn es sich von seiner Begabung her dort nicht wohl fühlt und sich halb tot arbeiten muss, um einigermaßen mitzukommen. Vielleicht kann man darüber reden, ob das wirklich sinnvoll ist. Das wäre gut. Aber manche Ansichten sitzen so tief, dass wir überzeugt sind: Da gibt es nichts dran zu rütteln. Das muss einfach so sein, ob es meinem Kind passt oder nicht. Biblisch gesprochen hieße das: Hier liegt ein göttlicher Befehl vor. Eine Weisung mit absoluter Verbindlichkeit. Da gibt es kein Wenn und Aber.

Oft haben wir ja Recht mit unseren festen Grundsätzen. Aber manchmal ist es auch so, dass wir unser Kind damit unerträglich einschnüren. Wie Abraham den Isaak gefesselt hat, so legen wir gelegentlich unser Kind in Fesseln. Unser leibliches Kind oder – öfter noch – jenes Kind, das wir selber einmal gewesen sind und das nun tief in unserer Seele weiterlebt. Auch das Kind in uns braucht ja Bewegungsfreiheit, braucht Spielraum, um lebendig zu bleiben. Sonst erstickt unsere Fantasie, und wir fangen an, innerlich zu versteinern.

Manchmal sind wir in Gefahr, für unsere Grundsätze und Ideale die Lebendigkeit des Kindes zu opfern. Wohl uns, wenn wir dann wie Abraham die Stimme von oben hören: Erhebe nicht die Hand gegen dein Kind! Lass es leben. Lass es frei. […]

Wenn schon etwas geopfert werden muss, dann der Widder im Gestrüpp. Auch er lässt sich betrachten als ein Teil von uns selbst. Ein Teil, der stark ist, aber auch ein bisschen dumm. […] Er kann sich in verschiedener Weise zeigen. Zum Beispiel als Reizbarkeit, die allzu schnell bereit ist, einen Gegner auf die Hörner zu nehmen. Aber auch umgekehrt: als Konfliktscheu, die um jede Auseinandersetzung einen Bogen macht. Oder unser Geltungsbedürfnis, das uns immer wieder in die gleiche Falle lockt. […] Unsere Neigung, mit dem Kopf durch die Wand zu wollen und das, was uns wichtig ist, mit Gewalt durchzusetzen.

Wir werden ihn nicht los, diesen lästigen, schafsköpfigen Gesellen. Jedes Mal, wenn wir uns umdrehen, hängt er wieder irgendwo hinter uns im Gestrüpp herum. Damit müssen wir leben. Und damit können wir leben. Denn Gott nimmt uns an samt unserer Schafbocknatur, die eben auch leben will. Dafür hat Jesus sich verbürgt.

Freilich: Ungebremst können wir den Schafbock in uns dann doch nicht leben lassen. Weil er uns und andere stört, müssen wir ihn ab und zu opfern, wohl oder übel. Aber unsere Söhne und Töchter sollen wir nicht opfern. Die sollen leben und sich entfalten, damit aus ihnen wird, was Gott in sie hineingelegt hat. Amen.

„Erzählst Du uns heute wieder eine Geschichte?"

Passion und Ostern im Kindergarten – ein Projektbericht

Von Harm Cordes

Ostereier färben, Osternester basteln, Ostersträuße schmücken, Oster- und Frühlingslieder singen – die Wochen vor Ostern bieten Kindern wie Erzieherinnen und Erzieher im Kindergarten vielfältige Möglichkeiten zur Vorbereitung des Osterfestes. Doch während das Osterfest und die damit verbundenen Vorbereitungen große Kreativität freisetzen, stellt die Beschäftigung mit den zum Passions- und Osterzyklus gehörigen biblischen Geschichten vor grundsätzliche Fragen.

Kann, darf, soll man Kinder im Kindergartenalter überhaupt mit der Passions- und Ostergeschichte in Berührung bringen?

Wie ist mit solchen Aspekten umzugehen, bei denen differenzierte historische und theologische Urteile oder Deutungen unerlässlich erscheinen: wie z. B. der Frage nach der Verantwortung für den Tod Jesu oder nach der Bedeutung des Abendmahls oder des Kreuzestodes?

Welche Methoden und Formen ermöglichen es den Kindern, die Geschichten zu entdecken, eigenen Eindrücken und Einsichten Ausdruck zu verleihen?

Ausgehend von diesen Fragen habe ich im Frühjahr 2010 gemeinsam mit zwei Erzieherinnen des Kindergartens Neddenaverbergen (Landkreis Verden) ein Projekt für die Passions- und Osterzeit konzipiert und durchgeführt.

Methodische Erläuterungen

Das zentrale Ziel des Projekts besteht darin, die Kinder mit ausgewählten Abschnitten der Passionsgeschichte bekannt zu machen und ihnen vielseitige Möglichkeiten zu einer ersten persönlichen Aneignung wesentlicher Inhalte anzubieten.

Um den Kindern eine schnelle Gewöhnung an den äußeren Rahmen und die verwandten Methoden zu ermöglichen, folgen alle vier Einheiten demselben Verlaufsmuster. Der erste Hauptteil beginnt mit der Begrüßung der Kinder durch einen Mitarbeiter. Es folgt ein Lied, dem sich die Erzählung am Bodenbild anschließt. Den zweiten Hauptteil bildet ein auf die Erzählung abgestimmtes Bastelangebot. Ein gemeinsamer Abschluss jeder Einheit nach der kreativen Phase ist denkbar.

Erzählung mit Bodenbild

Die vier ausgewählten Abschnitte der Passionsgeschichte werden von einem Erzieher erzählt (Erzählvorschläge vgl. **M 1**); in Anlehnung an die von Franz Kett entwickelten Methoden wird die Erzählung mit der Entwicklung eines Bodenbilds verbunden. Dieses soll die Kinder dabei unterstützen, sich über das bloße Hören der Geschichten hinaus eine eigene Vorstellung von ihnen zu bilden und an ihrer erzählerischen (Aus-)Gestaltung mitzuwirken.

Das Bodenbild wird auf dem Fußboden aufgebaut und hat eine Größe von ca. zwei mal drei Metern, so dass sich die Kinder darum setzen können. Vier unterschiedlich farbige Flächen aus Krepp-Papier bilden die Grundfläche und gliedern das Bild in vier gleich große Teile.

Erste wichtige Stationen der Gesamterzählung sind bereits aufgebaut: im ersten Segment (Untergrundfarbe Grün) eine angedeutete Stadtmauer Jerusalems, im zweiten Segment (Untergrundfarbe Lila) der Saal für das Abendmahl und ein Palast sowie auf dem Übergang vom zweiten zum dritten Segment eine Tribüne; im dritten Segment (Untergrundfarbe Schwarz) eine Kreuzigungs-Stätte, gegebenenfalls auf einem angedeuteten Hügel; im vierten Segment (Untergrundfarbe Weiß) eine Felsenhöhle.

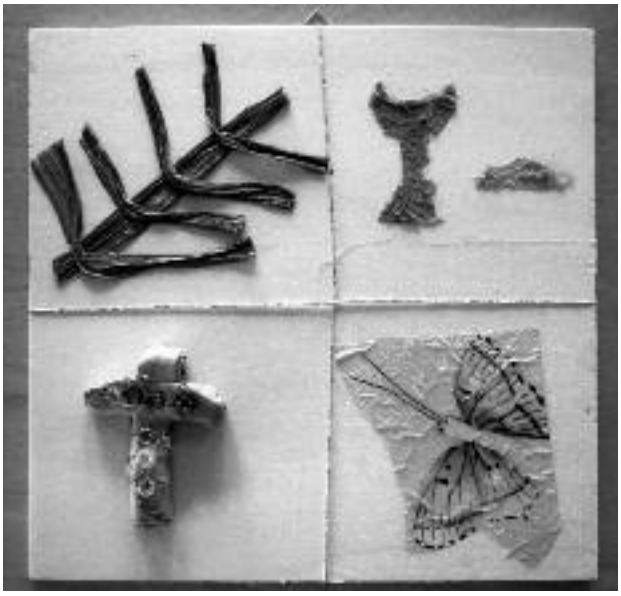
Mit Hilfe einer Schablone (**M 2**) haben wir unterschiedlich große schematische Menschenfiguren gebastelt und im Bodenbild eingesetzt. Bewusst verzichteten wir auf die weitere Ausgestaltung der Figuren; lediglich mit der Farbwahl (gelb für Jesus und seine Jünger, eine dunkle Farbe für die Gegner; lila für Pilatus, weiß für den Engel in der Ostergeschichte) setzten wir einen gestalterischen Akzent.

An jedem Projekt-Tag wird ein Abschnitt der Passions- und Ostergeschichte erzählt und werden gemeinschaftlich mit den Kindern in dem dazu gehörigen Segment des Bodenbildes Orte, Landschaften und Personen aufgebaut, gegebenenfalls bewegt oder verändert.

Als Bindeglied zwischen der Erzählung und der kreativen Phase dient in den ersten drei Einheiten je ein besonderer Gegenstand (z. B. ein Palmwedel in der ersten Einheit), dessen Bedeutung in der Erzählung erschlossen und der im Bastelangebot aufgenommen wird.

Das Bastelangebot

Als Erinnerung an das Projekt gestaltete jedes Kind ein Passions- und Ostermosaik, das sich entsprechend den Erzähleinheiten aus vier Einzelelementen zusammensetzt.



Grundlage dieses Mosaiks ist eine ca. 20 x 20 cm große Sperrholzplatte, die durch eine quer und längs über das Brett gespannte und schließlich auf der Rückseite verknüpfte farbige Kordel in vier gleich große Abschnitte geteilt wird. Sukzessive wird für jeden der vier Bereiche eine kleine Bastelarbeit gestaltet. Zum Abschluss des Projekts wird das fertige Bild mit einem Bilderhaken versehen, sowie ein das Mosaik erläuternder Text auf die Rückseite geklebt wird.

Zur Durchführung

Erste Einheit:
Jesus zieht in Jerusalem ein

Einstieg und Erzählung: Das Bodenbild sollte in seiner Grundstruktur aufgebaut sein; überdies könnten Material für den Bau einer Stadtmauer und eines Stadttores sowie

ein Haus mit einer danebenstehenden Eselsfigur vorbereitet sein und ein oder mehrere kleine Palmwedel oder Stoffstücke oder Ähnliches bereit liegen.

Inhalt der Erzählung: Jesus reitet auf einem Esel nach Jerusalem. Seine Freunde sind begeistert. Sie legen Kleider und Palmwedel auf die Straße. Sie glauben, dass Jesus der Retter ist, den Gott den Menschen versprochen hat.

Kreatives Gestalten: Aus grünem und braunem Bastband gestalten die Kinder einen Palmwedel. Dazu dient ein brauner Bastfaden von ca. zehn Zentimetern Länge als Mittelrippe des Palmwedels, der im linken oberen Segment des vorbereiteten Holzbrettes aufgeklebt wird. Darüber werden winkelkförmig grüne Bastfäden als Blätter des Palmwedels geklebt.

Zweite Einheit:
Jesus feiert mit den Jüngern
Abendmahl und wird verraten

Einstieg und Erzählung: Für die Erzählung sind zwei Orte wichtig – der Saal, in dem Jesus mit seinen Jüngern Abendmahl feiert, sowie der Palast des Hohepriesters, zu dem sich Judas aufmacht, um Jesus zu verraten. Zur Veranschaulichung von Brot und Kelch könnten in der örtlichen Kirchengemeinde ein Abendmahlskelch und eine Patene entliehen werden.

Inhalt der Erzählung: Jesus ist mit seinen Jüngern zusammen. Er gibt jedem ein Stück von dem Brot und einen Schluck aus dem Weinkelch. Er sagt: „Das soll euch daran erinnern, dass ich euch lieb habe und immer für euch da bin."

Kreatives Gestalten: Die Kinder gestalten ein Abendmahls-Bild aus Deko-Sand. Dazu wird die Schablone (**M 3**) in ausreichender Anzahl vorbereitet. Legt man diese auf die rechte obere Hälfte des Holzbrettes, lässt sich der ausgesparte Bereich mit Kleber bestreichen. Anschließend wird der mit Kleber bestrichene Bereich mit dem gefärbten Deko-Sand bestreut.

Dritte Einheit:
Jesus wird verurteilt, gekreuzigt und begraben

Einstieg und Erzählung: Das Geschehen verteilt sich auf vier unterschiedliche Orte. Um die eigenständige Bedeutung des Pontius Pilatus herauszustellen, kann dessen Figur eine eigene Farbe haben; der Ort für den Urteilsspruch ist eine angedeutete Tribüne im Übergangsbereich vom lila zum schwarzen Segment; so steht die Figur des Pilatus den übrigen Figuren in einer erhöhten Position gegenüber. Im Zentrum des schwarzen Segments erhebt sich der mit Tüchern und Papier gestaltete Kreuzigungshügel, auf dem sich ein Holzkreuz als Symbol für die Kreuzigung Jesu aufstellen lässt.

Inhalt der Erzählung: Die führenden Männer in Jerusalem ärgern sich über Jesus. Manche haben auch Angst vor ihm. Sie lassen ihn töten, weil er behauptet hat, er sei der Sohn Gottes. Jesus wird in einer Höhle begraben.

Kreatives Gestalten: Die Kinder formen aus lufttrocknendem Ton ein Kreuz und verzieren dieses mit bereitgelegten Perlen und Schmucksteinen. Nach dem Trocknen wird das Kreuz mit doppelseitigem Klebeband auf dem Holzbrett befestigt.

Vierte Einheit:
Jesus wird vom Tod auferweckt

Einstieg und Erzählung: Die Geschichte von der Auferstehung wird erzählt. Im Gegensatz zu den vorherigen Einheiten ist das Bodenbild schon für die Erzählung vorbereitet; die Grabhöhle ist – wie zum Ende der dritten Einheit – mit einem Stein verschlossen, allerdings befindet sich in ihr keine Erzählfigur.

Inhalt der Erzählung: Drei Tage später weckt Gott Jesus vom Tod auf. Bald darauf breitet sich die Botschaft unter den Jünger aus: „Jesus lebt. Wir müssen nicht mehr traurig sein."

Kreatives Gestalten: Um die Kinder zu einer eigenen Deutung anzuregen, werden die Kinder gebeten, auf dem noch freien Segment ihres Passions-Mosaiks ein eigenes Bild von der gehörten Geschichte zu malen. Sollten sie Schwierigkeiten bei der Motivfindung haben, können die Erzieherinnen sie nach wesentlichen Eindrücken von der Erzählung fragen und sie anleiten, einen dieser Eindrücke (das offene Grab, die leuchtende Gestalt o.ä.) zu malen.

Diese individuelle Deutung wird im Rahmen des Bastelangebots angeregt. Dazu werden Stifte bereitgestellt, mit denen hölzerne Flächen bemalt werden können.

Für die Planung der letzten Einheit ist zu bedenken, dass die Bilderrahmen auf der Rückseite mit einem erläuternden Text (**M 4**) versehen werden sollen, der den Kindern und Eltern bei der gemeinsamen Betrachtung des Bildes und einem eventuellen Rückblick auf die Einheit helfen kann.

Rahmenbedingungen

Zeitlicher Rahmen: Um das Projekt in den Kindergarten-Alltag integrieren zu können, haben wir es in insgesamt vier Einheiten von je ca. 45 Minuten Länge durchgeführt.

Personeller Aufwand: Wir haben das Projekt für eine Kindergartengruppe von 24 Kindern mit insgesamt drei erwachsenen Mitarbeitern durchgeführt. Dadurch war es möglich, zwei Teilgruppen zu bilden, die von je einem Mitarbeiter begleitet wurden, während sich ein dritter Mitarbeiter auf die Erzählung der Geschichte für beide Teilgruppen konzentrieren konnte.

Materialbedarf Passions- und Ostermosaik

Vorbereitetes Material für alle Tage: eine Sperrholzplatte 20 x 20 cm je Kind; farbige Kordeln zum Unterteilen der Holzplatte in vier Segmente

- 1. Einheit: grünes und braunes Bastband, Scheren, Bastelkleber
- 2. Einheit: brauner Dekosand, Bastelkleber, ausreichend Schablonen „Kelch und Brot" (**M 3**)

- 3. Einheit: farbige Schmucksteine und -perlen, lufttrocknender Ton / Modelliermasse, doppelseitiges Klebeband
- 4. Einheit: Farbstifte zum Malen auf Holz, für die Rückseite des Passionsbildes je Kind ein Text „Vom Palmsonntag zum Ostermorgen“ (**M 4**), Tesa-Film, selbstklebende Bilderhaken

Materialliste Bodenbild

Holzbauklötze, Krepppapier in vier unterschiedlichen Farben, eine Eselsfigur, ein Palmwedel (über den Blumenfachhandel zu beziehen), ggf. einige Stoffreste, Kelch und Brotteller, ein Holzkreuz, heller und dunkler Fotokarton, weitere Naturmaterialien zum Ausschmücken der Landschaft. Figuren aus Fotokarton (**M 2**); alternativ: biblische Erzählfiguren

Reflexion des Projekts

1. Die Erzählung der Passions- und Ostergeschichten in der konzentrierten und begrenzten Fassung, für die wir uns entschieden hatten, stellte die größte Schwierigkeit dar. Selbst die vier kurzen Erzählfassungen enthalten viele Anknüpfungspunkte für Gespräche, die bei den Kindern Fragen und Gedanken auslösen.
2. Die feste Struktur der Einheiten und ihre strikte Einhaltung hat den Kindern geholfen, sich auf das Projekt einzulassen. Auch die Entscheidung für ein offenes Ende nach jeder Einheit war für unsere Kinder richtig; während einige möglichst schnell wieder mit ihren Freunden spielen wollten, waren andere mit Eifer und Ausdauer beim Basteln dabei und suchten dabei das Gespräch mit anderen Kindern oder den Mitarbeitern.
3. Die Erzieherinnen berichteten, dass die Kinder während des Projektzeitraums immer wieder, bisweilen in ganz anderen Zusammenhängen und gänzlich unvermittelt, auf die erzählten Geschichten und ihre persönlichen Gedanken zu sprechen kamen. Diese Beobachtung verdeutlichte uns, wie intensiv sich einige Kinder mit den angesprochenen Geschehnissen und den damit verbundenen Themen auseinandersetzten.
4. Besonders der Abschnitt der Erzählung über Verurteilung und Kreuzigung Jesu führte zu zahlreichen Gesprächen mit den Kindern. Sie konnten sich in den Ärger der Priester und Gelehrten ebenso einfühlen, wie sie klare Vorstellungen davon hatten, wie Jesus zu bestrafen sei. „Der darf einfach eine Woche lang nicht fernsehen!“ lautete der Vorschlag eines fünfjährigen Jungen, und auch den übrigen Kindern fielen Strafen für Jesus ein, der sich als Sohn Gottes ausgegeben hatte und von den Menschen so aufgenommen worden war.

Dr. Harm Cordes ist Pastor der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers.

Literatur

Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010.

M 1: Erzählvorschlag

1. Einheit:
Jesus zieht in Jerusalem ein (Markus 11, 1-9)

Ich möchte Euch eine Geschichte erzählen. Sie ist vor vielen Jahren in Jerusalem geschehen.

Jerusalem war damals eine große Stadt, in der viele Menschen lebten. Rings um die Stadt hatten sie eine Mauer gebaut, um sich vor Räubern und bösen Menschen zu schützen. Wer in die Stadt hinein wollte, musste dazu ein Stadttor benutzen.

Eines Tages macht sich Jesus mit seinen Jüngern auf den Weg nach Jerusalem. Da schickt er zwei seiner Jünger voraus und sagt zu ihnen: „Vor uns liegt ein Dorf. Dort findet Ihr ein Haus, vor dem ein junger Esel steht. Bindet ihn los und bringt ihn zu mir. Wenn Euch jemand fragt, was Ihr dort tut, sollt Ihr sagen: Jesus hat uns geschickt, er braucht den Esel und bringt ihn bald wieder.“

Es dauert gar nicht lange, da sind die zwei Jünger wieder zurück. Tatsächlich haben sie einen jungen Esel bei sich. Sie legen einige Kleidungsstücke auf seinen Rücken, dann setzt sich Jesus auf den Esel und sie ziehen los. Als sie so auf die Stadt zureiten, geschieht etwas Sonderbares. Einige seiner Begleiter, aber auch Menschen, an denen Jesus vorbeireitet, bleiben stehen. Sie bringen große Zweige herbei und legen sie vor Jesus auf den Weg. Andere breiten ihre Kleider auf der Straße aus. Dazu jubeln sie laut und rufen: „Der Retter kommt in die Stadt!“ So geschieht es auf dem ganzen Weg; überall stehen Menschen, die Zweige oder Kleider auf die Straße legen und Gott loben. Fast könnte man glauben, ein König würde in die Stadt einreiten. So glücklich und begeistert sind die Menschen, als Jesus an ihnen vorbeizieht.

Viele von ihnen sind sicher, dass nun vieles in ihrem Leben besser wird. Sie hoffen, dass Jesus der Retter ist, den Gott den Menschen versprochen hat. Wie schön, dass er endlich zu ihnen kommt.

Nur einige der Priester in Jerusalem sind ärgerlich, vielleicht auch neidisch. Was bildet sich Jesus ein? Sich so von

den Menschen feiern zu lassen! Und überhaupt: woher wollen sie wissen, dass Jesus von Gott geschickt ist?

2. Einheit:
Jesus feiert mit den Jüngern Abendmahl und wird verraten (Mk. 14, 12-25)

Jesus ist jetzt schon einige Tage in Jerusalem. Die Stadt ist voller Menschen. Miteinander wollen sie ein großes Fest feiern: das Passafest. Zu diesem Fest gehört ein besonderes Essen, das die Menschen am Abend vor dem Fest miteinander teilen. Dazu kommen auch Jesus und seine Jünger in einem Saal zusammen. Die Speisen und Getränke sind vorbereitet. Alles ist so wie immer.

Da nimmt Jesus das Brot, das auf dem Tisch liegt, bricht es auseinander und sagt zu seinen Jüngern: „Nehmt und esst jeder ein Stück von diesem Brot. Dieses Brot bedeutet, dass ich mein Leben für Euch geben werde." Da horchen die Jünger auf: die Worte, die sonst bei diesem Festessen gesprochen werden, klingen anders. Sie ahnen, dass Jesus ein besonderes Mahl mit ihnen feiert.

Als Jesus den Kelch mit dem Wein vom Tisch nimmt, sagt er auch dazu ganz eigene Worte, die sie so noch nie gehört haben: „Trinkt alle aus diesem Kelch. Der Wein, den wir miteinander trinken, bedeutet, dass ich mein Blut für Euch geben werde, damit uns nichts von einander trennen kann." Wieder wundern sich die Jünger. Und so richtig verstehen sie auch nicht, was Jesus ihnen sagen möchte. Aber sie trinken trotzdem, weil sie merken, wie wichtig Jesus diese Momente sind.

Nur einer der Jünger, er heißt Judas, geht heimlich davon. Er will den Priestern helfen, Jesus gefangen zu nehmen. Dafür ist jetzt eine gute Gelegenheit gekommen. Schon bald steht Judas vor dem Palast des Hohepriesters und gibt ihm Bescheid: „Kommt mit, ich zeige Euch, wo Ihr Jesus festnehmen könnt."

3. Einheit:
Jesus wird verurteilt, gekreuzigt und begraben (Mk. 14, 43-15, 47)

Jesus ist mit seinen Jüngern aufgestanden. Nach dem Festessen gehen sie in einen Garten in der Nähe. Plötzlich hören sie Stimmen. Sie sehen Fackeln, und eine Gruppe von bewaffneten Männern kommt auf sie zu. Judas zeigt ihnen den Weg. Als er vor Jesus und den übrigen Jüngern steht, tritt er zu Jesus und gibt ihm einen Kuss. An dem Kuss erkennen die Männer Jesus. Schnell treten sie zu ihm, legen ihm Fesseln an und nehmen ihn fest. Als Jesus sich nicht wehrt, verlässt seine Jünger der Mut und sie laufen weg.

Jesus wird in einen großen Palast gebracht. Dort warten der Hohepriester und seine wichtigsten Ratgeber. Der Hohepriester fragt Jesus: „Bist Du wirklich der Sohn Gottes?" Aber Jesus antwortet nicht. Das macht die Männer noch zorniger. Am liebsten möchten sie ihn töten.

Deshalb bringen sie ihn zu Pontius Pilatus, dem mächtigsten römischen Soldaten in der Stadt. Nur er darf einen Menschen zum Tode verurteilen. Viele Menschen stehen vor dem Palast von Pontius Pilatus. Sie wollen jetzt auch, dass Jesus getötet wird. Als sie merken, dass Pontius Pilatus Jesus nicht verurteilen will, beginnen sie laut zu rufen: „Kreuzige ihn!". Am Ende gibt Pontius Pilatus nach: „Ich kann nicht erkennen, warum ich Jesus verurteilen soll. Aber wenn Ihr es unbedingt wollt, soll er gekreuzigt werden."

Wenig später führen die Soldaten Jesus aus der Stadt heraus. Sie legen ihm das Kreuz auf den Rücken, an dem er sterben soll. Als Jesus das Kreuz nicht mehr tragen kann, rufen die Soldaten einen Bauern heran. Er muss das Kreuz für Jesus weiter tragen.

Endlich sind sie an dem Platz angekommen, an dem Jesus getötet wird. Die Soldaten nageln Jesus an das Kreuz und stellen es auf. Daneben stellen sie noch zwei Kreuze, an denen zwei Verbrecher bestraft werden.

Als Jesus am Kreuz hängt, ist er ganz allein. Mit einem Mal wird es ganz dunkel. Und das, obwohl es mitten am Tag ist. Jesus schreit noch einmal ganz laut. Dann stirbt er.

Spät am Abend kommt ein Mann zum Kreuz. Er nimmt Jesus vom Kreuz ab, wickelt ihn in ein Tuch und trägt ihn zu einer Felsenhöhle. In diese Höhle legt er den toten Jesus. Schließlich rollt er einen großen Stein vor die Höhle, um sie zu verschließen.

4. Einheit:
Jesus wird vom Tod auferweckt (Mk. 16, 1-20)

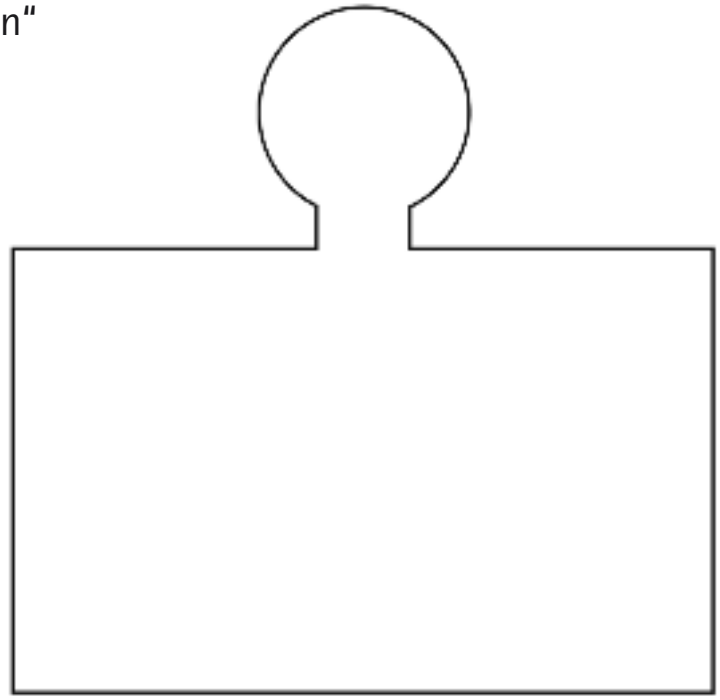
Es ist früh am Morgen. Vor drei Tagen ist Jesus am Kreuz gestorben. Einige Frauen haben sich auf dem Weg zum Grab gemacht. Bevor Jesus getötet wurde haben sie haben zu seinen Begleitern gehört. Jetzt, wo er tot ist, möchten sie ihm ein letztes Mal etwas Gutes tun. Sie wollen ihn waschen, ihn mit gut riechenden Ölen einsalben und seinen Körper in frische Tücher einhüllen. Alles, was sie dafür brauchen, haben sie bei sich.

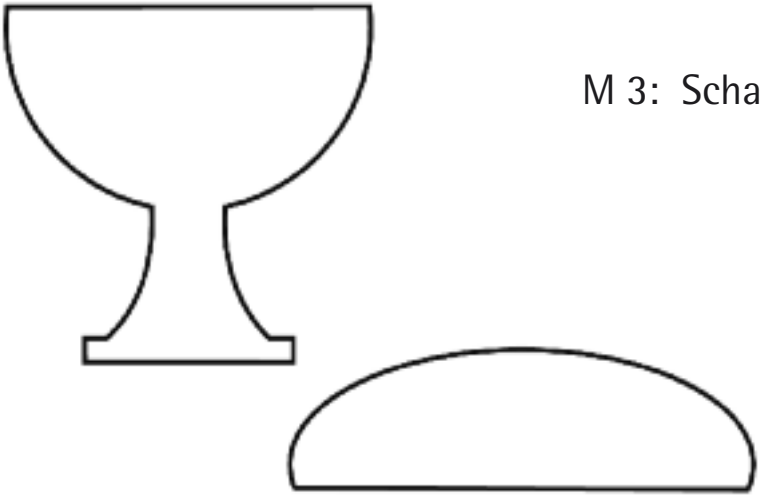
Nur an eins haben sie nicht gedacht: „Wer soll denn eigentlich den Stein vor dem Grab wegrollen", fragen sie sich auf dem Weg. Als sie an der Grabhöhle ankommen, erschrecken sie sehr. Der Stein vor der Höhle ist weggerollt. Das Grab ist offen. Ohne zu überlegen gehen die Frauen in die Höhle. In der Höhle sitzt eine Gestalt, ein junger Mann in einem weißen Gewand. Als er die Frauen sieht, spricht er sie an: „Habt keine Angst. Ich weiß, wen Ihr sucht. Aber Jesus ist nicht mehr hier. Gott hat ihn vom Tod auferweckt. Er lebt. Geht hin und erzählt all seinen Freunden davon."

Aber die Frauen sind so erschrocken, dass sie mit überhaupt niemanden über das reden, was sie erlebt haben. Sie erzählen den Jüngern nichts von der leeren Grabhöhle und nicht von der Gestalt, die zu ihnen gesprochen hat.

Dafür zeigt sich Jesus selbst seinen Jüngern in den nächsten Tagen und Wochen. Nach und nach breitet sich unter ihnen die frohe Botschaft aus: „Jesus lebt. Gott hat in vom Tod auferweckt. Gott ist stärker als der Tod."

M 2: Schablone „Erzählfiguren“





M 3: Schablone „Kelch und Brot“

M 4: Vom Palmsonntag zum Ostermorgen

Palmwedel: Jesus reitet auf einem Esel nach Jerusalem. Seine Freunde sind begeistert. Sie legen Kleider und Palmwedel auf die Straße. Sie glauben, dass Jesus der Retter ist, den Gott den Menschen versprochen hat.

Kelch und Brot: Jesus ist mit seinen Jüngern zusammen. Er gibt jedem ein Stück von dem Brot und einen Schluck aus dem Weinkelch. Er sagt: „Das soll Euch daran erinnern, dass ich Euch lieb habe und immer für Euch da bin.“

Kreuz: Die führenden Männer in Jerusalem sind neidisch auf Jesus; manche haben auch Angst vor ihm. Sie lassen ihn töten, weil er behauptet hat, er sei der Sohn Gottes. Jesus wird in einer Höhle begraben.

Der Ostermorgen: Drei Tage später weckt Gott Jesus vom Tod auf. Der Tod ist besiegt und ein neues Leben beginnt. Bald darauf breitet sich die Botschaft unter den Jüngern aus: „Jesus lebt. Wir müssen nicht mehr traurig sein.“

In eigener Sache:

Abschied von Christine Labusch und Evelyn Schneider

Zwei Büros auf der Sonnenseite. Da, wo es im Sommer richtig warm wird. Und auch im Winter das Licht bleibt. Jetzt stehen sie leer. Die in ihnen gedacht, gelacht und gearbeitet haben sind ausgezogen. Nur ungern haben wir sie gehen lassen. Christine Labusch und Evelyn Schneider haben zum 1. Februar im RPI aufgehört.

Von Melanie Beiner

Evelyn Schneider war fast zehn Jahre Dozentin für den Bereich Berufsbildende Schulen. Neben dem täglichen Geschäft der Tagungsorganisation, der Vernetzung von Themen und Arbeitsfelder zwischen Kirche und Schule hat sie viele Veröffentlichungen am RPI herausgegeben: „Lasset uns Menschen machen…“, „Zum Teufel mit den Schulden“, „Hinter m Horizont geht s weiter“. Vor allem aber hat sie den Bereich der Schulseelsorge in unserer Landeskirche aufgebaut und die Weiterbildungen in diesem Handlungsfeld durchgeführt. Kreativ und scheinbar unermüdlich, erlebnispädagogisch versiert und didaktisch klar, so hat sie die Teilnehmenden in ihren Fortbildungen und Workshops begleitet.

Christine Labusch war neun Jahre Dozentin für den Bereich der Förderschulen. Auch sie hat neben diesem klassischen Arbeitsbereich ein wichtiges weiteres schulisches Feld etabliert: das der Schulentwicklung. Dass die Art der Motivation entscheidend mitbestimmt, ob sich eine Sache konstruktiv entwickelt, das hat sie nicht nur im Blick auf das Lernen und Lehren im Unterricht vertreten, sondern auch konsequent in die Entwicklung und Stärkung von Potentialen der Lehrkräfte und Leitenden eingebracht. Dass es neben der kognitiven Auseinandersetzung mit Sachverhalten auch die emotive Bedeutung und die sinnliche Qualität des Wahrgenommenen das Lernen und das Verhalten bestimmen, ist sozusagen eine ihrer Grundmelodien, die sich durch ihre Tätigkeit als Dozentin zog.

Beiden danken wir sehr für viele Jahre engagierter Mitarbeit. Noch mehr für die Atmosphäre der herzlichen Freundlichkeit, der aufmerksamen und klugen Gespräche und der Hilfsbereitschaft, die sie in das Kollegium und die Mitarbeiterschaft mit eingebracht haben.

Für den weiteren Weg wünschen wir beiden Gottes Segen und dass ihnen auch in den beruflichen Arbeitsfeldern, in denen sie jetzt tätig sind, viel Helles entgegen scheint.

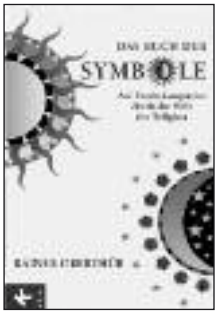
Buch- und Materialbesprechungen

Rainer Oberthür

Das Buch der Symbole

Auf Entdeckungsreise durch die Welt der Religion,
Kösel-Verlag München 2009, ISBN 978-3-466-36805-1,
312 Seiten, 19,95 Euro.

„Stell dir vor, du würdest alle auf der Welt lebenden Tiere kennen: Natürlich nicht jedes Tier persönlich, aber immerhin jede Tierart mit Namen. Das wäre eine ziemlich gute Leistung, denn es sind ungefähr 1,75 Millionen verschiedene Arten, die die Wissenschaftler insgesamt bis heute erfasst haben.“ (189)



Rainer Oberthür hat ein Buch der Symbole geschrieben und zusammengestellt, das zu einer „Entdeckungsreise durch die Welt der Religion“ einlädt. Es unterteilt sich in zehn „Symbollandschaften“, von denen die Tiersymbolik eine bildet. Daneben werden z. B. Symbole aus dem Bereich der Erde (Erde, Wasser, Feuer, Luft), des Menschen (Auge, Ohr, Hand, Herz), der Natur (Berg, Baum, Wüste, Garten…), aber auch der Zahlen und Formen thematisiert. Jede dieser Symbollandschaften ist eine Zusammenschau von unter-

schiedlichen Perspektiven auf die eine Welt und deren Elemente. „Alle Dinge, die wir sehen, können wir doppelt anschauen: als Tatsache und als Geheimnis…“ (8) Auf eben diese Weise finden sich in jedem Kapitel zu einem Symbol neben Gedankenimpulsen „Stell dir vor…“, die bei den Leserinnen und Lesern direkt konkrete Vorstellungen hervorbringen, Wissens- und Staunenswertes („Aus 2000 Metern Höhe erkennen Seeadler eine Maus am Boden.“ (198), Historisches, Geschichten und „Bibel-Bilder“ („Der Adler ist der meistgenannte Vogel in der Bibel. ..Gott hütet sein Volk, wie der Adler, der sein Nest beschützt…(199))“sowie Erklärungen zu den Bedeutungen, die die Symbole im Christentum bekommen haben.

In gewisser Weise setzt Rainer Oberthür so in die Tat um, wozu Religionspädagoginnen und Religionspädagogen seit langem auffordern: das komplementäre und mehrperspektivische Denken zu fördern und die Unterschiede, aber auch die Ergänzungen und Abhängigkeiten der verschiedenen Sichtweisen auf einen Gegenstand in den Blick zu nehmen.

Oberthür bietet mit dem Buch eine „Symboldidaktik der anderen Art“. Diese andere Art besteht vor allem im Zugriff und in der Aufbereitung. Es geht ihm darum, die Symboldidaktik konkret werden zu lassen und in der Linie des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern diese dazu anzuregen, anhand der Symbole, des Wissens um die Naturphänomene, aus denen sie gewonnen sind und der Bedeutungen, die andere ihnen zuschreiben, eigene Zugänge zu finden und eigene Erfahrungen zu machen – mit der Symbolsprache und ihrem Potential Wirklichkeit in ihrer Mehrschichtigkeit zur Darstellung zu bringen.

Dazu gehören auch fünf Kurzkapitel, sog. „Atempausen“, in denen Oberthür die Bedeutung der Symbole im Kontext menschlicher Entwicklung und menschlicher Sprache für Kinder verständlich erklärt. Dieses Buch ist eine Symboldidaktik, die sowohl in Theorie als auch in Praxis an Kinder gerichtet ist. Es reiht sich so ein in die Veröffentlichungen von Oberthür, die Kinder ansprechen und sie mit in auf eine gedankliche Reise in die Religion als Weltdeutung und Lebensdeutung mitnehmen.

Genauso ist es an Erwachsene gerichtet, die mit Symbolen arbeiten. Am Ende finden sich methodische Impulse für die Arbeit mit diesen Symbolen im Unterricht.

Das Buch ist nicht nur ein reicher Fundus an Wissens- und Staunenswertem, es setzt auch beispielhaft um, was religionspädagogisch wichtig ist: eigene Zugänge zur Religion zu eröffnen. Religion wird dabei vor allem orientiert an dem sprachlich und bildlich Darstellbarem. Der Bereich der Handlung resp. Ethik bleibt weitgehend außen vor, im Mittelpunkt steht die Beschreibung, Veranschaulichung und das Verstehen von Zusammenhängen. Was daraus folgt, für die eigene Religiosität der Kinder und Erwachsenen, bleibt offen, so offen, wie es sein soll, wenn man sich wirklich auf eine Entdeckungsreise begibt.

Melanie Beiner

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Neuer Internet-Referent der Landeskirche
Pastor Kay Oppermann (42) aus Kirchwistedt bei Bremen wird neuer Internet-Referent der hannoverschen Landeskirche. Er wird seine neue Stelle im Evangelischen Medien- und Servicezentrum in Hannover am 1. März antreten, teilte der Kirchensprengel Stade am Dienstag mit. Mit Oppermann wird das vierköpfige Team der dortigen Internet-Arbeit wieder komplett sein. Der Pastor wird sich vor allem um den Relaunch des landeskirchlichen Internet-Auftritts kümmern, der für 2012 geplant ist.

Oppermann war bisher neben dem Gemeindepfarramt auch Öffentlichkeitspastor des Kirchenkreises Bremervörde-Zeven. In Kirchwistedt baute er unter anderem die Internet-Plattform des Kirchenkreises auf und schulte Jugendliche am Computer und der Kamera. Zudem konzipierte er einen Regionalen Kirchentag, der für September 2011 in Zeven geplant ist. (epd, 8.2.2011)

Niedersachsen erhält erste evangelische Gesamtschule
In Stadt Wunstorf bei Hannover kann die bestehende staatliche Gesamtschule zu Beginn des neuen Schuljahres von der hannoverschen Landeskirche übernommen werden. Niedersachsen erhält damit die erste Integrierte Gesamtschule in der Trägerschaft der Kirche.

Geplant ist eine fünfzügige Ganztagsschule mit verpflichtendem Religionsunterricht und einem Schulgeld von 45 Euro, das bei Bedarf aber ermäßigt werden oder ganz entfallen kann. Die Kosten für Gebäudesanierung und -neubau wird zum größten Teil die Stadt tragen. Das Kultusministerium muss die Schule noch offiziell genehmigen.

Bisher befinden sich vier allgemeinbildende Schulen in Trägerschaft der Landeskirche. 2011 soll neben der IGS Wunstorf eine weitere eröffnet werden. Insgesamt unterhalten die Hannoversche Landeskirche und ihre Diakonie mehr als 100 Schulen, vorwiegend berufsbildende Schulen und Förderschulen. (epd, 14.2.2011)

Immer mehr Niedersachsen engagieren sich freiwillig
Mit insgesamt 2,8 Millionen Menschen sind in Niedersachsen rund 41 Prozent der über 14-Jährigen bürgerschaftlich aktiv. Niedersachsen steht damit zusammen mit Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz bundesweit an der Spitze. Das besagt eine Studie von tns infratest München, die Ende 2010 von der Staatskanzlei in Auftrag gegeben worden

war. Ausgewertet wurden Daten einer deutschlandweiten Erhebung des Bundesfamilienministeriums zum freiwilligen Engagement. Frauen übernehmen demnach vor allem in Religion und Kirche, Schule, Kindergarten und im Sozialen freiwillige Aufgaben. Männer engagierten sich schwerpunktmäßig in Vereinen im Bereich Sport und Freizeit.

Die Studie empfiehlt unter anderem eine stärkere Förderung des Engagements junger Menschen. Dies habe zwar bei den 25- bis 34-Jährigen zugenommen, gehe bei den jüngeren jedoch zurück. Auch Menschen mit Migrationshintergrund sollten stärker für das Ehrenamt geworben werden. (epd, 3.2.2011)

1.800 Sänger für Pop-Oratorium gesucht

Rund 1.800 Sänger werden für das Pop-Oratorium „Die 10 Gebote“ gesucht, das am 29. Januar 2012 in der TUI-Arena in Hannover aufgeführt werden soll. Teilnehmen können Chöre und einzelne Sängerinnen und Sänger aus dem Gebiet der Hannoverschen Landeskirche. Das Oratorium hatte 2010 in der Dortmunder Westfalenhalle zum Kulturstadtjahr „Ruhr.2010“ mit mehr als 2.000 Sängerinnen und Sängern seine Uraufführung gefeiert.

Das Oratorium erzählt die biblische Geschichte des Volkes Israel von der Berufung des Mose über den Auszug aus Ägypten bis zum Empfang der zehn Gebote am Berg Sinai. Die Solistenrollen werden unter anderem von Schauspieler Otto Sander und der Pop-Sängerin Bahar Kizil von der ehemaligen Gruppe „Monrose“ besetzt.

Anmeldeschluss für das Oratorium ist der 30. Juni 2011. Näheres unter *www.die10gebote.de*.

Bildungsinitiative für Erwachsene

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) will Glaubenskurse für Erwachsene zu einem Regelangebot von Gemeinden und kirchlichen Einrichtungen ausbauen. Dazu startete sie Ende Januar die Kampagne „Kurse zum Glauben“. Die EKD betrachte Glaubenskurse für Erwachsene als eine zentrale Zukunftsaufgabe. Sie habe dazu im vergangenen Jahr die Projektstelle „Erwachsen glauben“ eingerichtet, die alle diesbezüglichen Aktivitäten koordiniert. Das Ziel sei, Glaubenskurse – ähnlich dem Konfirmandenunterricht – in einigen Jahren zu einem selbstverständlichen Bestandteil kirchlicher Arbeit auszubauen. Zukünftig sollen Menschen überall in Deutschland wohnortnah an diesen Kursen teilnehmen können. Näheres im Internet unter *www.kurse-zum-glauben.de*.

Abstimmung über WebFish 2011

Ab 15. Februar können Internetnutzer unter *www.webfish.de* mit entscheiden bei der Vergabe des evangelischen Internetpreises „WebFish“ 2011. Zehn christliche Internet-Angebote wurden für den diesjährigen Internetpreis der evangelischen Kirche nominiert. Die mit Medien-Experten aus Kirche und Gesellschaft besetzte Jury unter Vorsitz des Mitglieds des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Landesbischof Dr. Ulrich Fischer, hat aus über 100 eingereichten Internetseiten die Vorauswahl getroffen. Die Jury und die Internetnutzer entscheiden gemeinsam, wer dieses Jahr Träger des WebFishs werden. Die ersten drei Plätze sind mit Geldpreisen verbunden (Gold: 1.500 Euro, Silber: 1.000 Euro, Bronze: 500 Euro).

Veranstaltungen von März bis Mai 2011

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2011 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2010) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Kirchenpädagogik
Gemeinsam geht es besser
für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, kirchenpädagogisch Interessierte aus anderen Berufen
Kosten: 53,00 Euro
4. bis 6. März 2011
Leitung: Christiane Kürschner

■ SCHULSEELSORGE

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

Kursreihe IV, Seminar 3
3. bis 5. März 2011
Leitung: Almut Künkel, Reiner Andreas Neuschäfer

Kursreihe V, Seminar 1
9. bis 11. Mai 2011
Leitung: Almut Künkel, Reiner Andreas Neuschäfer

■ VOKATION

Mit Freude Religion unterrichten
Einführung in die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts
für Lehrkräfte aller Schulformen, die fachfremd evangelischen Religionsunterricht erteilen (möchten)
Zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de
22. bis 26. März 2011
Leitung: Beate Peters

Vokationstagung
Freude an der Religion wecken
für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultas Religion
Zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de
24. bis 26. März 2011
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

Fortbildungsreihe
Fachtagung Fachberatung
für Fachberaterinnen und Fachberater, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen
Fortbildungsreihe der Landesschulbehörde in Kooperation mit dem Bistum Hildesheim und dem RPI Loccum
23. bis 25. Mai 2011
Beginn: 10.00 Uhr
Ort: Michaeliskloster, Hildesheim
Leitung: Ulrich Dettling, Dr. Friedhelm Kraft, Frank-Peter Schmitz, Franz Thalmann

Inklusion konkret – Achtsamkeit im Alltag
ein Kooperationsseminar für Kolleginnen und Kollegen aus Kindertagesstätten, Grund- und Förderschulen
16. bis 18. März 2011
Leitung: Reiner Andreas Neuschäfer, Beate Peters, Ralf Rogge

Niedersächsische Konferenz für Schulpastorinnen und -pastoren sowie Schuldiakoninnen und -diakone
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen, an Gymnasien und an Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
23. bis 24. März 2011
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Rainer Merkel, NN

Ferienkurs
Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“: Schöpfung
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grund-, Haupt- oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
15. bis 17. April 2011
Leitung: Dietmar Peter, Beate Peters

Ausbildungsziel Beratungskompetenz
für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion an Förderschulen, Grund-, Haupt- und Realschulen
2. bis 4. Mai 2011
Leitung: Dietmar Peter

Loccumer Elternratstagung
für die Vertreterinnen und Vertreter der Stadt-, Samt-, Gemeinde-, Kreis- und Landeselternräte
27. bis 28. Mai 2011
Leitung: Christiane Kürschner

Vorbereitung der Lernwerkstatt-Ausstellungen
Interessierte sind herzlich eingeladen, nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten. Die Ausstellungen in diesem Jahr beziehen sich auf das Schwerpunktthema „Symboldidaktik – neue Ideen zu einem älteren Ansatz“.
20. bis 21. Mai 2011
Leitung: Beate Peters

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Inklusion konkret – Achtsamkeit im Alltag
ein Kooperationsseminar für Kolleginnen und Kollegen aus Kindertagesstätten, Grund- und Förderschulen
16. bis 18. März 2011
Leitung: 1Reiner Andreas Neuschäfer, Beate Peters, Ralf Rogge

Kolloquium Kindertagesstätten
Familie und Religion
für Fachkräfte in Aus- und Fortbildung und Fachberatung
28. bis 30. März 2011
Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Ralf Rogge

RPAG Wolfsburg
Thema wird noch bekannt gegeben
(geschlossener Teilnehmerkreis)
4. bis 6. April 2011
Leitung: Ralf Rogge, Hanne Parsiegla

Religionspädagogische Langzeitfortbildung
Kurs Q 2010/2011
für sozialpädagogische Fachkräfte;
Teilnahmevoraussetzung: auf Anfrage
in Kooperation mit dem Diakonischen Werk
Fünf Kurswochen und fünf ganztägige Treffen in Regionalgruppen
Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3 A, 30159 Hannover, Telefon: 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de
4. Kurswoche
9. bis 13. Mai 2011
Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker

Religionspädagogischer Fachtag
Gottes Spuren entdecken
für sozialpädagogische Fachkräfte der Kirchenkreise Ronnenberg und Laatzen-Springe (geschlossener Teilnehmerkreis)
16. Mai 2011
9.00 bis 16.00 Uhr
Leitung: Ralf Rogge, Sabine Schommartz

Einführung in die Religionspädagogik
für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gem. Rundverfügung G14/2000
Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3 A, 30159 Hannover, Telefon: 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de
23. bis 27. Mai 2011
Leitung: Ralf Rogge, Andrea Lucker

■ FÖRDERSCHULE

Wie Feuer und Wind – Lebendige Lernarrangements rund um Himmelfahrt und Pfingsten
für Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen
5. bis 7. Mai 2011
Leitung: Reiner Andreas Neuschäfer

■ GRUNDSCHULE

Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum – Nach Jesus Christus fragen
(Schwerpunkt: Passion und Ostern)
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
3. bis 5. März 2011
Leitung: Beate Peters

Kursreihe Theologisieren und Philosophieren mit Kindern
(geschlossener Teilnehmerkreis)
Kurs 2:
Methoden des Philosophierens und Theologisierens
5. bis 7. Mai 2011
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Beate Peters

Verschieden und doch gemeinsam …
Zusatzfortbildung für UBUNTU-Multiplikatorinnen und -multiplikatoren sowie Fortbildung für interessierte Religionslehrerinnen und -lehrer in der Grundschule
26. bis 28. Mai 2011
Leitung: Beate Peters, Klaus Burckhardt

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildung
Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I
für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs IX:
Nach Religionen fragen: Islam und Judentum
2. bis 5. März 2011
Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Kurs X: Nach Glauben und Kirche fragen
6. bis 8. April 2011
Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Kurs XI: Religionspädagogik
26. bis 28. Mai 2011
Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Vom Kerncurriculum zum schuleigenen Arbeitsplan
(geschlossener Teilnehmerkreis)
13. bis 15. April 2010
Leitung: Dietmar Peter

Loccumer Konferenz
für Schulleiterinnen und Schulleiter an Haupt- und Realschulen
Blickwechsel –
Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern
für Rektorinnen und Rektoren an niedersächsischen Haupt- und Realschulen
17. bis 18. Mai 2011
Leitung: Dietmar Peter

■ BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Weiterbildung
Evangelischer Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen
für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion
(geschlossener Teilnehmerkreis)
Nähere Informationen erteilt das NiLS, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim, Telefon: 0 51 21 / 1 69 52 63.
Kurs IV: Jesus Christus I
13. bis 15. April 2011
Leitung: Sabine Berger, Bettina Wittmann-Stasch

Arbeiten mit den neuen Rahmenrichtlinien
Vier Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

Niveaustufe 3
7. bis 9. April 2011
Leitung: N.N.

Neu in der Schule
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die aus der Gemeinde an die Berufsbildenden Schulen wechseln, und für Vikarinnen und Vikare, die ein Berufsschulsondervikariat absolvieren
Die didaktischen Seminare und ein dreimonatiges Praktikum sind Teil des Qualifizierungsprogramms „Neu in der Schule“. Zugleich bilden sie Module im Ausbildungsprogramm des Berufsschulsondervikariats.

Didaktisches Seminar I
1. bis 3. März 2011
Leitung: Dirk Bischoff

Didaktisches Seminar II
30. März bis 1. April 2011
Leitung: Dirk Bischoff

Didaktisches Seminar III
19. bis 20. Mai 2011
Leitung: Dirk Bischoff

Konferenz
der Fachleiterinnen und Fachleiter an Berufsbildenden Schulen
für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter sowie für Fachberaterinnen und Fachberater für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen.
4. Mai 2011
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: N.N.

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Loccumer Konferenz
der Schulleiterinnen und Schulleiter an Gesamtschulen
Hoffnung in der Krise
für Direktorinnen und Direktoren an niedersächsischen Gesamtschulen
2. bis 4. März 2011
Leitung: Rainer Merkel

Lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion
für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
16. bis 18. März 2011
Leitung: Rainer Merkel

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

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen 50 Prozent der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (53,00 Euro).

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

Ferienkurs
Abi-Werkstatt: Der Glaube an Jesus Christus
(Zentralabitur 2012)
für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
Die Einladung wird sechs bis acht Wochen vor Veranstaltungsbeginn verschickt. Wegen der großen Nachfrage ist eine Anmeldung erst ab diesem Zeitpunkt möglich.
18. bis 20. April 2011
Leitung: Rainer Merkel

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Medienbörse Sekundarstufe II
für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
Die Medienbörse wird in Zusammenarbeit mit dem Ev. Medienverleih Hannover angeboten.
30. März bis 1. April 2011
Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

Die Trickfilmkiste
für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Förderschule, Grundschule und Sekundarstufe I evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
in Kooperation mit dem Medienzentrum Hannover
12. bis 14. Mai 2011
Leitung: Steffen Marklein

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Fachtagung
Religionsunterricht an Waldorfschulen
für Lehrerinnen und Lehrer, die an Waldorfschulen Religionsunterricht erteilen
Thema und Inhalt der Tagung werden zeitnah bekannt gegeben.
14. bis 16. März 2011
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Almuth Tippkötter

Fachtagung Schulaufsicht/Schulinspektion
für Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirken und dem Kultusministerium, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren
Thema und Inhalt der Tagung werden zeitnah bekannt gegeben
30. bis 31. Mai 2011
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Fortbildungsreihe
Fachtagung Fachberatung
für Fachberaterinnen und Fachberater, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen
Fortbildungsreihe der Landesschulbehörde in Kooperation mit dem Bistum Hildesheim und dem RPI Loccum
23. bis 25. Mai 2011
Beginn: 10.00 Uhr
Ort: Michaeliskloster, Hildesheim
Leitung: Ulrich Dettling, Dr. Friedhelm Kraft, Frank-Peter Schmitz, Franz Thalmann

■ KONFIRMANDENARBEIT

Langzeit-Weiterbildung:
Beratung für die Konfirmandenarbeit Kursreihe V
(geschlossener Teilnehmerkreis nach vorangegangener Bewerbung)

Teilkurs 4:
Konzeptberatung II: Aktuelle religionspädagogische Konzepte der Konfirmandenarbeit
30. März bis 1. April 2011

Teilkurs 5
Konfliktberatung: Der gruppenanalytische Blick und der Umgang mit Störungen
18. bis 20. Mai 2011
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Forum Konfirmandenarbeit: Taufe
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten
1. bis 2. März 2011
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Netzwerk Inklusive Konfirmandenarbeit
für alle Interessierten in Schule und Gemeinde
22. März 2011
10.00 Uhr bis 19.00 Uhr
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Fit für Konfer! –
Ehrenamtliche Jugendliche für die Konfirmandenarbeit
für jugendliche Teamer in der Konfirmandenarbeit und solche, die es werden wollen (ab 14 Jahren)
17. bis 20. April 2011
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Danica Kahla, Martin Michalek, Michael Steinmeyer

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Ausbildungsgang Kirchenpädagogik 2011
Zu Gast bei Gott und Geschwistern
für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, kirchenpädagogisch Interessierte aus anderen Berufen
Kosten: 300,00 Euro. Geringfügige Änderungen vorbehalten
Tagesseminare jeweils von 10.00 bis 18.00 Uhr
Leitung: Christiane Kürschner

Treffpunkt
4. bis 6. März 2011
RPI Loccum

Spuren vom Mittelalter zur Gegenwart –
Arbeit mit Erkundungsbögen
9. April 2011
Marktkirche und Kreuzkirche, Hannover

Biografisches im Labyrinth
14. Mai 2011
Petrikirche, Hannover Kleefeld

Niedersächsische Kirchengeschichte
14. Mai 2011
Gartenkirche Hannover, Marienstraße

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Vikarskurs 11: RP-Lehrgang
14. bis 18. März 2011
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 11: Mentorentag
16. bis 17. März 2011
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 11: RP-Lehrgang
21. bis 25. März 2011
Leitung: Dr. Melanie Beiner

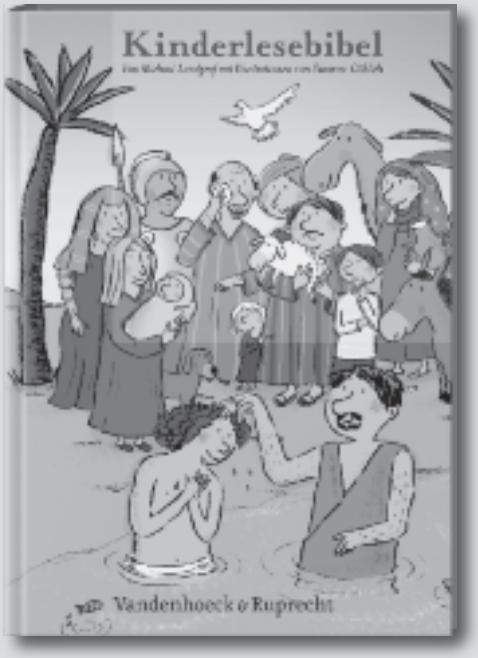
Vikarskurs 10: Bildungsprojekt
30. Mai bis 1. Juni 2011
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Postvertriebsstück *Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum*

H 7407 Deutsche Post AG Entgelt bezahlt

Biblische Geschichten für Erstleser

Für Auge, Herz und Hand



- die 40 wichtigsten Geschichten der Bibel
- kindgerechte, klare Texte
- liebevolle, originelle Zeichnungen
- Rahmenerzählungen, Materialien und Kreativideen im begleitenden Werkbuch

Michael Landgraf

Kinderlesebibel

Illustriert von Susanne Göhlich

2011. 96 Seiten vierfarbig, komplett illustriert, gebunden
€ 12,95 D / ISBN 978-3-525-58017-2

Michael Landgraf

Werkbuch Kinderlesebibel

Einführungen, Rahmenerzählungen, Materialien

2011. 119 Seiten mit zahlreichen Abbildungen und Kopiervorlagen, DIN A4, kartoniert
€ 14,95 / ISBN 978-3-525-58018-9

Vandenhoeck & Ruprecht

Weitere Informationen Vandenhoeck & Ruprecht, 37070 Göttingen info@v-r.de www.v-r.de

V&R