

Drube, Julia [Hrsg.]

Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton. Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden

Kassel : kassel university press 2021, 319 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Drube, Julia [Hrsg.]: Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton. Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden. Kassel : kassel university press 2021, 319 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 50) - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-326213 - DOI: 10.25656/01:32621; 10.17170/kobra-202110144888

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326213>

<https://doi.org/10.25656/01:32621>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university
press



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

BAND 50

Julia Drube (Hrsg.)

**HOFFNUNG IM RELIGIONSUNTERRICHT
ZWISCHEN EDEN UND ESCHATON**

**Eine kommentierte Materialsammlung für alle
Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden**

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 50

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Julia Drube (Hrsg.)

Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton

Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen
von und mit Lehrenden und Lernenden



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7376-0995-1

DOI: <https://doi.org/doi:10.17170/kobra-202110144888>

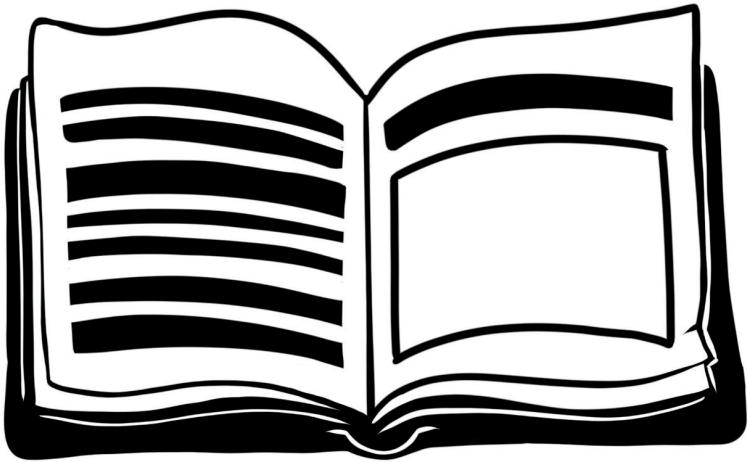
©2021, kassel university press, Kassel
<https://kup.uni-kassel.de>

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel
Printed in Germany

Julia Drube (Hrsg.)

Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton

Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen
von und mit Lehrenden und Lernenden





Gewidmet dem #TeamTheologie der Universität Kassel.
In demütiger Liebe und überzeitewiger Dankbarkeit.



... der Rückhalt
im Alltag.

Hoffnung ist für uns:

... wichtig in meinem
Leben!

Der Glaube und die Zuversicht, dass aus allem
noch etwas Positives entstehen wird.

... der Glaube daran, dass Gutes stärker ist als Böses.

Zuversicht

laut.

nicht immer klar erkennbar...

HOPE



Das Wissen, dass Gott uns
die Stärke gibt, immer weiterzumachen.
Gott gibt uns Wege,
wenn alles aussichtslos erscheint.

nicht immer rational.

ein Grund dafür
nicht aufzugeben :)

ein Lichtblick!

mutig.

immer da!

so damn
defiant!

... unabdinglich.

...ein Substantiv.

Wenn es nicht um den
Alltagsgebrauch gehen soll, um-
fasst für mich Hoffnung
die Zukunft der Menschheit
mit allen Freuden des Le-
bens, von Krisen. Ich hoffe
vor allem, dass das Leid in der
Welt abnimmt!

... von Gott gegeben.



Gliederung: Hoffnung im Religionsunterricht...

Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton – Vorwort:

Julia **Drube** 9

I Zwischen Eden...

1. Der Sündenfall – fachwissenschaftliche Erwägungen.

Ulla **Braner**, Julia **Drube** und Anna-Lena **Kellermann** 17

1.1 Zentralmotive der Sündenfallerzählung: Eine Stationsarbeit für die

Grundschule. Jasmin **Schlee** 28

1.2 Gen 3,1-24: Ein Probehandlungsspiel.

Ramona **Elsner** mit Ergänzungen von Julia **Drube** 49

1.3 Die Sündenfallerzählung in der Mittelstufe künstlerisch erfahren.

Anna-Lena **Kellermann** 71

1.4 Die Sündenfallerzählung in der Oberstufe bibelwissenschaftlich

erfahren. Ulla **Braner** 94

1.5 Exkurs: Zur Einbettung von Kunst in den Religionsunterricht.

Anna-Lena **Kellermann** 129

II ...und Eschaton

2. Das Reich Gottes – fachwissenschaftliche Erwägungen.

Leonie **Herborth** 157

2.1 Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Reich Gottes Thematik in

der Grundschule. Vanessa **Bartesch** mit Ergänzungen von Nina

McLean 175

2.2 *Schon jetzt, aber noch nicht?* Die Reich-Gottes-Thematik in der
Unter- und Mittelstufe kennenlernen.

Julia **Drube**, Heike **Jackisch** und Tamara **Röse** 214

2.3 Die Verkündigung Jesu und ihren Kontext kennenlernen.	
Ramona Elsner	242
2.4 Das Reich Gottes als Web-Quest. Carina Nolte	273
2.5 Exkurs: Zur Nutzung des Mediums Film im Religionsunterricht.	
Dominic Rehbein	283
 3. Literaturverzeichnis	309
4. Über die Mitwirkenden	316
 In aufrichtiger Dankbarkeit	320

1. Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton – Vorwort

„HOMINUM CONFUSIONE ET DEI PROVIDENTIA (HELVETIA) REGITUR.“

(Barth 1959, 798)

„Mehr als alles andere muss der Religionsunterricht heute Hoffnung vermitteln“, teilte eine Kollegin im Schuldienst mir mit, als ich mich nach ihrem Ergehen in Zeiten von Pandemiegeschehen und Onlinelehre erkundigte. In den kommenden Wochen und Monaten begleitete mich dieser Satz bis hinein in die universitäre Lehre. Auch meine Studierenden konfrontierte ich immer wieder mit den Fragen, die sich hier anschlossen: Was genau ist das eigentlich für eine Hoffnung, von der Jesus da sprach und von der auch wir nicht aufhören können, zu sprechen? Was tröstet uns in Zeiten von Distanz und Existenzängsten – und was vertröstet nur? Und warum – so scheint es – ist die Menschheit überhaupt so ein „merkwürdig verlorener Haufen“ (Barth 1959, 798), der nur allzu schnell die Hoffnung verliert?

Nachdem diese und andere Fragen beantwortet wurden und wir reflektierten, worauf der Mensch für sich selbst und seine Mitschöpfung in all seiner Vorläufigkeit und Ratlosigkeit begründet hoffen darf, schloss sich die Frage nach der Verbalisierung und Vermittlung ebendieser Hoffnung im Religionsunterricht an.

In Anlehnung an Karl Barths Gegenüberstellung der göttlichen Providenz und der menschlichen Verwirrung entschieden wir uns dafür, zur Artikulation der christlichen Hoffnung für die Welt genau bei dieser anzusetzen, denn: Christliche Hoffnung, das ist eine Hoffnung für das gesamte Weltgeschehen in all seiner Schönheit, aber eben auch Verwirrung und vermeintlicher Gebrochenheit. Sie ist eine Hoffnung für das Weltgeschehen, das uns umgibt. Das Weltgeschehen zwischen Eden und [angebrochenem] Eschaton.

Der didaktischen Grundentscheidung folgend, dass auch komplexe theologische Inhalte Schüler:innen aller Schul- und Altersgruppen ausgehend von einem fundierten Fachwissen und einer sinnhaften didaktischen Reduktion

vermittelt werden können, schloss sich nun die Konzeption konkreter Unterrichtsmaterialien an. Beteiligt hieran waren Studierende und [ehemalige] Lehrende der Universität Kassel, Lehrer:innen im Vorbereitungsdienst sowie im aktiven Schuldienst und natürlich: Schüler:innen verschiedener Schul- und Klassenstufen.

Die entstandenen Materialien finden Sie – ebenso wie begleitende Sachanalysen, Lösungsbeispiele und didaktische Kommentare – in diesem Buch. Sie wollen verstanden werden als Impulse und Anregungen zur Anschlusskommunikation, welche im Religionsunterricht angewendet, aber natürlich auch modifiziert werden können. An ihnen erkennbar wird nicht nur die Möglichkeit zur Artikulation und Reflexion komplexer theologischer Konzepte im Religionsunterricht, sondern auch die Verschiedenheit, mit der [angehende] Lehrer:innen didaktische Entscheidungen fällen, den Religionsunterricht gestalten und letztlich theologisieren. Ferner, wie verschieden die Grundkonstitution von Welt und Mensch sowie der Hoffnung, die ihm [trotz allem] zugesprochen wird, wahrgenommen und tagtäglich erfahren wird.

Wir hoffen, mit diesem Buch einen Beitrag zum Erhalt der Sprachfähigkeit der christlichen Theologie im Kontext Schule leisten zu können und am Beispiel unserer Unterrichtsbeispiele zur Behandlung von Eden und Eschaton im Religionsunterricht zu ermutigen.

Hoffnung ist für uns: neben all dem Genannten letztlich allerdings noch immer mehr, als zwischen die Deckel dieses Buches passt. Und auch die konkrete Begründung unserer Hoffnung in Jesu Auferstehung und der in ihr vollzogenen Vorwegnahme dessen, was wir hier verhandeln, bleibt freilich unbestimmt und wird zu einem anderen Zeitpunkt eingehender zu betrachten sein. Bis dahin, hoffnungsvoll

JULIA DRUBE, Juli 2021 in Kassel

Hoffnung zwischen Eden und Eschaton in diesem Buch...

Aufbauologisch folgt das vorliegende Buch einem parallelen Aufbau, der sich sowohl innerhalb der beiden Teile **I EDEN** und **II ESCHATON** als auch innerhalb der einzelnen Teilkapitel wiederfindet. Auf eine Sachanalyse, die diskursprägende Leitgedanken, Motive und Fragestellungen sowie exemplarisch ausgewählte Bibelreferenzen thematisiert, folgen so kommentierte Unterrichtsmaterialien für 1) Grundschüler:innen, 2) Schüler:innen der Klassenstufen 5 und 6, 3) Schüler:innen der Mittelstufe und 4) Schüler:innen der Oberstufe.¹ Es schließen sich zwei Exkurse an, im Zuge derer die Nutzbarmachung von künstlerischen und filmischen Medien im Religionsunterricht diskutiert wird.

In unterschiedlicher Weise beruhen alle Kapitel auf der je angegeben Literaturbasis, konkreten Seminarinhalten, den Rückmeldungen der mitwirkenden Schüler:innen, eigenen Unterrichtserfahrungen und den Charakteristika der behandelten Themen, wie sie in den Sachanalysen herausgearbeitet wurden.

In den Themenbereich des **Sündenfalls** führen uns Ulla **BRANER** und Anna-Lena **KELLERMANN** ein, welche zentrale Momente des Mythos vom Sündenfall sowie seine gattungsspezifische Einordnung, die in ihm verwendete Motivik und einige ausgewählte Deutungsansätze beleuchten. Neben einer Einordnung des Textes in den Gesamtzusammenhang der Urgeschichte nehmen sie ferner eine Reflexion der unterrichtlichen Relevanz der Thematik vor, welche sich mit Blick auf die Konzipierung der Unterrichtsmaterialien in diesem Band als leitend erwies.

Auch das erste, von Jasmin **SCHLEE** ausgehend von ihren eigenen Unterrichtserfahrungen für Schüler:innen der Grundschule konzipierte Material ist sichtlich an den hier herausgestellten Zentralmotiven des Mythos orientiert. Kindgerecht und abwechslungsreich in Szene gesetzt laden die

¹ Die einzelnen Materialkapitel beinhalten neben den konkreten Unterrichtsmaterialien und Musterlösungen eine Auflistung an ihnen zu schulender Kompetenzen und in ihnen vorfindlicher Themenfelder sowie eine Darstellung der ihrer Konzeption zugrundeliegenden, freilich sehr unterschiedlich akzentuierten didaktischen Erwägungen und der Chancen und Herausforderungen, die sich aus ihrer Nutzung ergibt. Sollten Sie unsere Materialien nutzen wollen, fordern Sie die PDF-Versionen gerne unter Drube@uni-kassel.de an.

verschiedenen Arbeitsblätter die Kinder schon früh zu einem differenzierten Umgang mit der Bibel ein, wobei es der Verfasserin in besonderer Weise gelingt, ihre Mehrdeutigkeit hervorzuheben, die zur multiperspektivischen Betrachtung und Deutung einlädt.

Ähnliche Ziele verfolgt auch Ramona **ELSNER**, welche Schüler:innen der 5. und 6. Klassenstufe im Rahmen ihres Probehandlungsspiels dazu ermutigt, den weltbekannten Mythos rund um Adam, Eva und die Schlange aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und die dargestellten Inhalte entsprechend zu reflektieren. Des Weiteren bahnt sie eine für weitere unterrichtliche Operationen dienliche Metakommunikation an, welche auf die Wahrnehmung der Methodik des Probehandlungsspiels durch die Schüler:innen abzielt.

Anna-Lena **KELLERMANN** eröffnet Schüler:innen der Mittelstufe im Rahmen ihrer Stationsarbeit hingegen die Möglichkeit, den Mythos anhand klassischer Kunstwerke zu erfahren, welche sie didaktisch klug in den Gesamtzusammenhang dieses Bandes einbettet und innerhalb ihres eigenen Materials zur Vergegenwärtigung und Vernetzung der biblischen Grundlage heranzieht. Eine vertiefte Reflexion ebendieser erfolgt dann anhand intelligenter Reflexionsfragen sowie eines Fachtextes von Dr. Robert **BRANDAU**, Magdalena **KLEIN** und Wiebke **MÜHLING**, dem zentrale Aspekte des christlichen Sündenbegriffs zu entnehmen sind.

Einen dezidiert bibelwissenschaftlichen Zugang eröffnet zuletzt Ulla **BRANER**, welche im Zuge ihrer Stationsarbeit für die Oberstufe eine tiefgreifende Auseinandersetzung der Schüler:innen mit der Thematik anbahnt, die an Leitgedanken der narrativen Religionsdidaktik im Stile Holterhues' orientiert ist. Sowohl zentrale Momente und Motive des Mythos als auch die relevante Unterscheidung von Mythos und Logos, wie sie am Text von Kristina **BIERICH-ZIPPRICH** dargeboten wird, finden dabei Erwähnung und werden um eine kreative Aufgabenstellung ergänzt, im Zuge derer die Schüler:innen von Kopf bis Fuß die Rollen Adams und Evas einnehmen können, wodurch die existentielle Tiefendimension des Textes erfahrbar wird.

An all diese Materialien knüpft der den ersten Teil dieses Bandes abschließende Exkurs Anna-Lena **KELLERMANN**s an, im Zuge dessen die Nutzbarmachung von Kunst im Religionsunterricht, wie auch wir sie an verschiedener Stelle vorschlagen, didaktisch reflektiert und diskutiert wird. Sowohl die Entwicklung der Wahrnehmung von Kunst in der Theologie und Religionsdidaktik als auch die Chancen und Herausforderungen ihrer Nutzbarmachung im Religionsunterricht finden dabei Erwähnung und werden um konkrete Handlungsempfehlungen, die Darstellung des methodischen Zugangs zur Bildrezeption nach Günter Lange und einigen eigenen gestalteten Methodenkarten ergänzt, in denen sich leitende Layoutmotive dieses Buches widerfinden.

In den zweiten Themenkomplex dieses Buches führt uns Leonie **HERBORTH** mit ihrer Sachanalyse zum Reich Gottes ein, welche erneut jene thematischen Schwerpunkte beinhaltet, die sich bei der Konzipierung der Materialien in diesem Band als leitend erwiesen. Alttestamentliche und weitere, frühjüdische Vorstellungen des Königtums JHWHs stellt sie hier der jesuanischen Botschaft vom Reich Gottes gegenüber, um ein umfangreiches Bild der wichtigen Thematik zu zeichnen. Es gelingt Leonie Herborth zudem, den zentralen Bezug zu den Gleichnissen Jesu herzustellen und auf relevante, diskursbestimmende Fragestellungen hinzuweisen, die auch über die Materialien in diesem Buch hinausreichend weitere Impulse zur Unterrichtsplanung und -gestaltung eröffnen.

Einen ersten Versuch der Vermittlung der von Leonie Herborth umrissenen Thematik unternimmt Vanessa **BARTESCH**, die das Destillat ihrer ausgezeichneten Wissenschaftlichen Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen in diesem Band darstellt. Ihre Materialien ermöglichen den Kindern hier einen Einblick in die Lebensbedingungen zur Zeit Jesu und eine Einordnung seiner Botschaft in sein Wirken – konkret: in den Kontext seiner Wundertaten. Die gewonnenen Impressionen werden dann am Gleichnis vom Senfkorn konkretisiert, das ihr als Anreiz fungiert, um eigene Vorstellungen vom Gottesreich auszubilden und anhand einer gemeinschaftlich gestalteten Senfpflanze zu visualisieren. Frau Bartsch begegnet – unterstützt von Nina **MCLEAN** – am Beispiel

der Zeloten zudem mit Recht der problematischen Fehlannahme, dass das Gottesreich (gewaltsam) herbeigezwungen oder in seinem endgültigen Her-einbrechen beschleunigt werden könne, wodurch bereits früh ein differenziertes Verständnis der Thematik angebahnt wird.

Ähnliche Inhalte vermitteln auch Heike **JACKISCH** und Tamara **RÖSE**, welche eine vielfältige Materialsammlung für Kinder der 5. und 6. Klassenstufe zusammenstellten, die ebenfalls darauf abzielt, Grundzüge der Reich-Gottes-Botschaft Jesu am Beispiel des Gleichnisses vom Senfkorn herauszuarbeiten. Der lebensweltlichen Wahrnehmbarkeit der präsentischen Dimension des Gottesreiches sowie seiner alltäglichen Erfahrbarkeit kommt dabei eine besondere Relevanz zu, da sie die Schüler:innen dazu auffordern, zu reflektieren, auf welche Erfahrungen von Nähe, Freude, Trost und Hoffnung sie selbst zurückblicken können.

Ramona **ELSNER**s Stationsarbeit für die Mittelstufe rückt hingegen die politischen und sozialen Lebensumstände ins Zentrum, vor deren Hintergrund Jesus seine Botschaft vom Gottesreich verkündete. Sowohl das Land, in dem Jesus lebte, als auch zu seiner Zeit verbreitete Berufsgruppen, politische Strukturen und relevante innerjüdische Gruppierungen finden hier Berücksichtigung. Auffällig ist dabei die bibeldidaktische Qualität des Materials Elsners, so weisen ihre Materialien anhand des Fachtextes von Kristina **BIERICH-ZIPPRICH** nicht nur einen direkten Literaturbezug auf, sondern verfügen auch über vielfältige Bibelbezüge, die dabei helfen, die neu zu erlernenden Inhalte zu kontextualisieren und mit gegebenenfalls bereits bekannten Inhalten zu vernetzen. Elsner ermutigt zudem didaktisch begründet zu einer allegorischen Auslegung des Gleichnisses vom Senfkorn, die sich schlüssig in den Gesamtzusammenhang ihrer an den Maximen Lehnerts orientierten Überlegungen einfügt.

Eine letzte Möglichkeit zur Behandlung der Thematik eröffnet Carina **NOLTE** in Form einer von ihr entwickelten Web Quest, die Oberstufenschüler:innen adressiert und von einem Fachtext Dr. Raphael **DÖHN**s ausgeht. In didaktisch geschickter Weise ermöglicht sie es den Schüler:innen hier, sich die

komplexe Thematik in einem authentischen Anwendungssetting anzueignen und im Zuge dessen alltagsrelevante Kompetenzen auszubilden oder/und weiterzuentwickeln.

In einem diesen Band abschließenden Kapitel reflektiert Dominic **REHBEIN** ausgehend von einer breiten Literaturbasis die Nutzbarkeit des Mediums Film im Religionsunterricht, wobei neben technischen auch rechtliche Grundlagen zur Sprache kommen und filmdidaktische Überlegungen angeführt werden, die ebenso wie seine konkreten Unterrichtsbeispiele zum Weiterdenken anregen. Eine Verknüpfung der in diesem Buch reflektierten Inhalte mit popkulturellen Werken legt er begründet nahe.

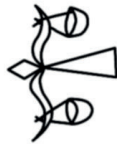
Um den Facettenreichtum der behandelten Themen noch einmal hervorzuheben, weisen wir abschließend darauf hin, dass wir dieses Buch keineswegs als in sich geschlossen betrachten, auch wenn Sie es nun in seiner Endfassung in den Händen halten. Eine Zeit lang war dieses Projekt vielleicht das Unsere...doch nun gehört es auch Ihnen. Entsprechend laden wir Sie dazu ein, es an geeigneter Stelle um Ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen zu erweitern, zu reflektieren, was Hoffnung *für Sie* bedeutet und wie *Sie* diese Thematik im Unterricht behandeln würden, und natürlich auch dazu, Ihre Gedanken mit uns unter Drube@uni-kassel.de zu teilen. Bis dahin:

Hoffnung ist für MICH:

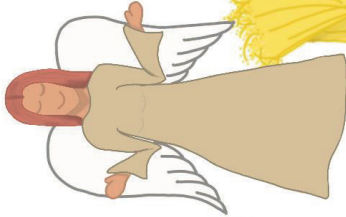
Erlösung?



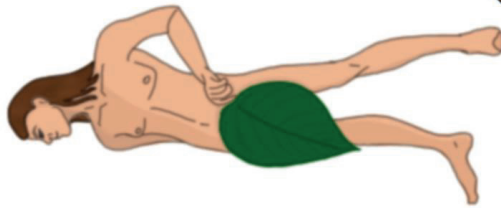
Schuld?
keine Verantwortung!



strafe?



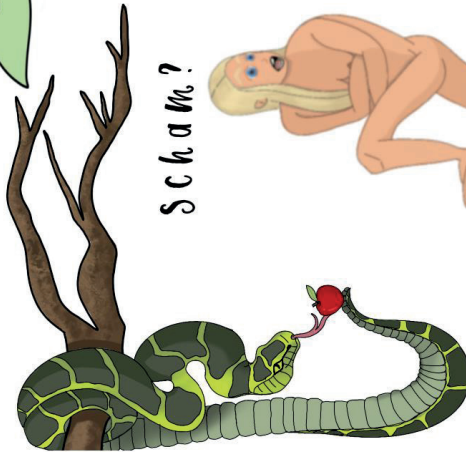
„Da schickte
Gott, der HERR,
ihn aus dem
Garten Eden
weg“ Gen 3,23



Scham?



geschlechter-
rolle?
♂
♀



Der Sündenfall

1. Der Sündenfall – den Unterrichtsmaterialien dieses Buches zugrundeliegende fachwissenschaftliche Erwägungen

Zusammengestellt von Ulla BRANER, Julia DRUBE und Anna-Lena KELLERMANN

In aller Kürze:

Die vorliegenden Erwägungen zur Erzählung vom „Sündenfall“ befassen sich mit den Fragen nach ihrem Verfasser bzw. der entsprechenden Quellschrift, ihrer Gattung, ihren mythischen Elementen und ihrer Aussageabsicht. Die zentralsten inhaltlichen Aussagen, die im Rahmen der nachfolgend dargestellten und erläuterten Unterrichtsmaterialien für alle Schulstufen aufgearbeitet wurden, seien hier bereits aufgelistet und im Folgenden eingehender erläutert:

- Gen 2 und 3 gehören zu einer urgeschichtlichen Quellschrift und entstanden um circa 950 v. Chr..
- Es handelt sich *nicht* um einen geschichtswissenschaftlich-protokollar-tigen Bericht, sondern um eine mythologische Erzählung/ Ätiologie, die grundlegende Wahrheiten über den Menschen schlechthin vermittelt und Lebenserfahrungen im Horizont des Glaubens deutet. Dies spiegelt sich auch in der Benennung der Protagonist:innen wider: *Adam* und *Eva* sind keine Eigennamen, sondern bedeuten „Erdling“ und „Mutter alles Lebenden“.
- Der Verfasser vertritt die Auffassung, der Mensch sei von klein auf in diverse Schuldzusammenhänge verstrickt.
- Der Verfasser entmythologisiert die Schlange, die in anderen altorientalischen Kulturen als Göttin verehrt wird.
- Der Mensch ist nach Gen 3 selbst für seine herausfordernde Lebenssituation verantwortlich und kann ihre Grenzen und Beschwerden

nicht ursächlich im Wirken eines (göttlichen) Widersachers JHWHs oder gar Gottes selbst begründen.

Hinführung: Die Erzählung vom Sündenfall

Der Begriff *Sünde* bezeichnet im theologischen Kontext, anders als in der Alltagswahrnehmung, nicht primär moralische Verfehlungen, sondern das Getrenntsein von Gott, aus dem die menschlichen Verfehlungen und Begrenzungen resultieren. Doch wie kam es zu einer solchen Trennung? Biblisch ist diese Frage eindeutig zu beantworten: In der Sündenfallerzählung wird dem Menschen eine außergewöhnliche Stellung in der göttlichen Schöpfung zugesprochen. Er soll sie bewahren und bebauen und nimmt folglich eine relevante Rolle in ihr ein (Vgl. Gen 2, 15)². Obwohl der Mensch diese besondere Stellung genießt, ist er Gott untergeordnet. Im Zentrum des Geschehens steht das Gebot Gottes, nicht vom Baum der Erkenntnis zu essen, der symbolisch für die Allwissenheit steht. Indem die Grenze zwischen Menschlichkeit und gewünschter Göttlichkeit durch die Übertretung dieses Gebotes vom Menschen durchbrochen wird, kommt es zu einer Spaltung der Mensch-Gott-Beziehung. (Vgl. Kliemann 2013, 171) Als Folge entwickelt der Mensch Scham gegenüber seiner Nacktheit (Vgl. Gen 3, 10) und Eifersucht gegenüber seinen Mitmenschen (Vgl. Gen 4). Die Sünde, als Getrenntheit von Gott, und die aus ihr resultierenden Verfehlungen treten erstmals in die Welt.

Verfasser, Gattung und thematische Grundlegung der Sündenfall- erzählung

Die hier thematisierte Sündenfallerzählung, welche von einigen Theolog:innen dem sogenannten „Jahwisten“ zugeschrieben wird, dessen Werk auf die Zeit um 950 v. Christus datiert wird, zählt zur sogenannten „Urgeschichte“ (Gen 1-11) durch welche das Alte Testament eröffnet wird. Diese betrifft nicht – wie andere Teile des Alten Testaments – vorwiegend oder ausschließlich das Volk Israel, sondern alle Völker und ist für die Menschheit schlechthin von Bedeutung. In Israel hat sich diese universale Sicht erst nach und nach

² Hier und im Folgenden: Bibelübersetzung nach Martin Luther (revidierte Fassung von 2017)

herausgebildet, als es sich in staatlicher Zeit als Volk unter Völkern zu begreifen begann. (Vgl. Deutsche Bibelgesellschaft 1992, 6)

Grundlegend handelt es sich bei der als *mythologisch* zu charakterisierenden „Urgeschichte“ um „ein[e] Kette von Erzählungen, die vom Wesen des Menschen, seinen Grenzen und ihrer schuldhaften Überschreitung, aber auch von der unverbrüchlichen Treue Gottes zu seinem Geschöpf sprechen. Sie tun dies in einer oftmals sehr *naiv* erscheinenden Form, die dem Märchen nahesteht, aber wie dieses grundlegende Wahrheiten ausspricht.“ (Vgl. a.a.O., 5) Einen Anspruch darauf, Ereignisse zu bezeugen, die in der empirisch-geschichtswissenschaftlich erfassbaren Dimension der Geschichte stattgefunden haben, erheben die Erzählungen *nicht*.

Dies spiegelt sich – im Falle der hier untersuchten Sündenfallerzählung – bereits in der Benennung ihrer Protagonist:innen Adam und Eva wider. Wie in anderen westsemitischen Sprachen wird das Nomen *adam* (אדם) so appellativisch als kollektiver Singular gebraucht und bedeutet „Mensch/Menschheit“. (Pfeiffer 2006, 1; Halbfas 2001, 51) Adam ist also kein Eigename (Vgl. Welte 2009, 26) und wird in Gen 2-4 immer mit bestimmtem Artikel gebraucht: ha-adam (האדם). (Vgl. Deutsche Bibelgesellschaft 1992, 12; Pfeiffer 2006, 2) Er ist als Naturwesen geschaffen; aus Erde bzw. Staub (ha-adamah; חֲדָשׁ הָאָדָם) hat Gott ihn als *den Menschen* geformt. (Vgl. Gen 2, 7) Auf diese Weise wird er von Anfang an als *sterblich* gekennzeichnet. (Pfeiffer 2006, 2) Eva (חוה) bedeutet hingegen „Mutter alles Lebendigen“. (Vgl. a.a.O., 1; Gen 3, 20) Auch in ihrer Benennung zeigt sich der gesamt menschheitliche Rahmen, denen die Erzählungen der Urgeschichte aufspannen (Vgl. Deutsche Bibelgesellschaft 1992, 6), in denen Lebenserfahrungen des Menschen gläubig gedeutet werden. „Das [...in der Sündenfallerzählung] handelnde Menschenpaar verkörpert die Menschheit insgesamt; dessen Geschichte ist eine Geschichte, die sich zu allen Zeiten und in allen Menschenleben immer wieder ereignet.“ (Halbfas 2001, 59) Die fiktive Sündenfallerzählung thematisiert so etwa das Wesen des Menschen im Allgemeinen und auch seine Beziehung zu Gott und seinem Mitmenschen. Der allgegenwärtig wahrnehmbare Zustand der

Getrenntheit des Menschen von Gott, seiner Mitschöpfung und letztlich auch sich selbst, der theologisch als dem ursprünglichen Schöpferwillen widersprechende (Vgl. Bubolz & Bubolz-Janssen 2011, 50f.) *Sünde* bezeichnet und zur Begründung tagtäglich erfahrbarer Unheilszustände herangezogen wird, wird dabei im als Ursünde verstandenen (Vgl. Deutsche Bibelgesellschaft 1992, 11) Streben des Menschen, wie Gott sein zu wollen, begründet, das erzählerisch durch den Verzehr der verbotenen Frucht verbildlicht wird. Es geht somit auch in der Sündenfallerzählung nicht um ein konkretes Geschehen, das sich zu Beginn der Menschheitsgeschichte ereignete und alle späteren Zeiten „erbsündig“ gemacht hätte (Vgl. Halbfas 2001, 59), sondern um die Konstitution des Menschen, seine universale Begrenztheit (Vgl. Kliemann 2013, 169) und dessen Begründung. Wer hinter der Erzählung also einen protokollartigen Bericht über das Ergehen der ersten Menschen erwartet, der übersieht ihre eigentliche Intention dessen, darzustellen, was das „Mensch-Sein zu tiefst ausmacht und bestimmt“. (Zenger 1999, 24) Mit dieser Einsicht der notwendigen, weil konstitutiven Bestimmtheit des Menschseins durch die Sünde (Vgl. Kliemann 2013, 170) geht die wichtige Erkenntnis einher, dass nicht die Fortpflanzung und Sexualität des Menschen zur Reproduktion der Sünde führt. Dies wurde im Laufe der Kirchen- und Glaubensgeschichte immer wieder fälschlicherweise angenommen und begünstigte eine unsachgemäße Herabwürdigung körperlicher Fortpflanzungsvollzüge sowie die Entstehung einer allgemeinen Leibesfeindlichkeit, die der viel eher angemessenen und gebotenen Wertschätzung der Leiblichkeit als elementarer Aspekt des geschöpflichen Daseins widerspricht.

Wird angestrebt, die mythologische Sündenfallerzählung sprachwissenschaftlich eingehender zu charakterisieren, so kann sie als ein lebensweltliche Zusammenhänge gläubig plausibilisierender Text mit dem Fachterminus der „Ätiologie“ bezeichnet werden. Dieser griechische Begriff leitet sich von den Worten *aitia* (αἰτία), Grund/Ursache, und *logos* (λόγος) Vernunft/Lehre ab. (Vgl. Bubolz & Bubolz-Janssen 2011, 50) Willmes hält die Erzählung darüber hinaus neben ihrer Funktion als Ätiologie auch für eine Theodizee-

Geschichte, „weil Gott durch sie davon freigesprochen wird, das Leid und die Mühsal, das Menschen erfahren, von Anfang an für sie vorgesehen zu haben.“ (Willmes 2008, 6f.) Impliziert zu werden scheint hier, dass der Mensch, dessen Herz von Jugend auf böse ist, sein Elend verantworten muss.

Mythische Vorstellungen in Gen 3

Die vom Verfasser der Sündenfallerzählung gebrauchten mythischen Vorstellungen vom Paradies, dem Erkenntnisbaum und der Schlange begegnen uns auch in Mythen anderer Völker des Alten Orients. Im Folgenden thematisieren wir jedoch primär die komplexe und vielseitige mythologische Figur der Schlange (hebräisch נחש), die im Zentrum der Erzählung steht und auch in den Materialien unseres Buches an verschiedener Stelle reflektiert wird. Betrachten wir sie, so wird erst einmal deutlich, dass es entgegen gängiger Stereotype fehlschlüssig wäre, die Schlange ausschließlich als Symbol für „das Bösen“ zu deuten. Vielmehr verkörperte sie sowohl das Gute als auch das Böse und darüber hinaus eine tödliche Gefahr, Unsterblichkeit, List, Intelligenz, Sexualität und Heilkraft. (Vgl. Schroer 2010, 122) Die genannten, positiven Attributzuschreibungen finden sich vor allem im jüdischen und frühchristlichen Umfeld, so nahmen die Kanaanäer:innen, Babylonier:innen und Ägypter:innen kultische Verehrungen der mitunter für göttlich gehaltenen Tiere vor. (Vgl. a.a.O., 125 f.; Willmes 2008, 3) Im alten Ägypten wurden bspw. zwei Schutzgöttinnen mit Schlangengesicht oder als Kobra dargestellt (Vgl. Willmes 2008, 3) und Schlangen, die auch als Wächterinnen verstanden wurden, als Zierde auf Krügen oder in Gestalt der sogenannten Speikobras auf der Stirn von Pharaonen abgebildet. (Vgl. Schroer 2010, 126) In ähnlicher Weise hielten auch kanaänäische Göttinnen auf Abbildungen oftmals Schlangen in den Händen, welche ihre „sexuellen und positiven Lebenskräfte“ symbolisierten. (Vgl. Schroer 2010, 125) Selbst im Tempel von Jerusalem gab es bis zur Zeit des Hiskia einen Schlangenkult. (Vgl. 2. Kön 18,4)

Negativ dargestellt werden die Tiere demgegenüber nicht nur im Gilgamesch-Epos, in dem die Schlange dem Helden das Lebenskraut raubt, sondern auch im biblischen Kontext, in welchem die Schlange oder der verwandte

Leviathan durchweg als feindliche Macht interpretiert werden, gegen die JHWH als „Schlangenspalter“ antritt. (Vgl. Ps. 74, 13; Schroer 2010, 122) Entsprechend findet sich die negative Darstellung der Schlange auch in Gen 3, wo sie die Irdenen überlistet und das göttliche Wort unangemessenerweise hinterfragt. So spricht die Schlange hier: [...] Ihr werdet keineswegs des Todes sterben, sondern Gott weiß: an dem Tage, da ihr davon esst, werden eure Augen aufgetan, und ihr werdet sein wie Gott und wissen, was gut und böse ist“. (Gen 3, 4-5) Ihre negative Zeichnung in der Erzählung setzt sich auch in der Hervorhebung der von Gott gesäten Feindschaft zwischen der Frau und der Schlange in Gen 3,15 fort, die allen positiven, zur damaligen Zeit vertretenen Vorstellungen und Verehrungen einer Verbindung von Frau und Schlange widerspricht. Der Verfasser der Sündenfallerzählung wendet sich somit durch seine negative Charakterisierung der Schlange ganz augenscheinlich von ihrer Vergöttlichung ab, was auch darin ersichtlich wird, dass er sie als Tier bezeichnet. (Vgl. Gen 3, 1) Durch diese Benennung als Geschöpf Jahwes identifiziert, wird sie diesem in großer Eindeutigkeit untergeordnet. Diese Einschätzung mag erst einmal verwundern, da auch in der betrachteten Erzählung die Klugheit des Tieres hervorgehoben wird, ihm menschliche Attribute, wie Sprachvermögen, List und Intelligenz, zugesprochen werden (Vgl. Willmes 2006, 3) und es nicht unbestimmt als *eine* Schlange, sondern konkret als *die* (verehrte?) Schlange bezeichnet wird, was ebenfalls darauf hindeuten scheint, dass ihr eine größere Bedeutung und Macht zugesprochen wird als gewöhnlichen Tieren. Der Verfasser der Erzählung entmythologisiert sie jedoch augenscheinlich auf die genannte Weise und bringt ihre dem Herrn untergeordnete Stellung auch in Gen 3,14 zum Ausdruck, wo dieser sie zur Strafe für ihre listige Verführung der Urmenschen verflucht. „Sie wird nicht dämonisiert, verkörpert nicht den Teufel, ist kein Widerpart Gottes, sondern dessen Geschöpf“ (Halbfas 2001, 58), das zu einer auf dem Bauch kriechenden Existenz verdammt ist. (Vgl. Gen 3, 14)

In dieser Abgrenzung des Verfassers von jeder Form der kultischen Schlangenverehrung spiegelt sich die den biblischen Textbefund prägende

Grundeinsicht wider, dass neben Jahwe niemand göttliche Macht beanspruchen kann und somit auch nur dieser eine Verehrung erfahren sollte.

Auch an anderer Stelle begegnet uns diese Erkenntnis innerhalb des Textes: Die Schlange will Adam und Eva zwar weismachen, Gott wolle mit seinem Verbot, vom Baum in der Mitte des Gartens zu essen, lediglich verhindern, dass sie anschließend wie Gott seien und *Gut* und *Böse* unterscheiden könnten (Vgl. Gen 3, 5), doch dieses mythologische Motiv des Götterneides (Vgl. Willmes 2008, 6) wird vom Verfasser eindeutig als haltlos entlarvt, da JHWH der einzige Gott des Gartens ist und bleibt.

Das von ihm ausgesprochene Verbot, die Früchte des Baumes der Erkenntnis zu verzehren, scheint ferner nicht aus einer vermeintlichen Missgunst oder der Sorge davor, dass der Mensch faktisch gottesgleich werden könnte, zu resultieren, sondern darauf abzuzielen, dem Menschen eine Grenze zu setzen, „um ihn vor dem Missbrauch der in ihn gelegten Möglichkeiten zu bewahren“ (Deutsche Bibelgesellschaft 1992, 11), wie er im Zustand der Getrenntheit von Gott offensichtlich kontinuierlich vollzogen wird und zur Schädigung des Menschen und seiner Mitschöpfung führt.

Zum Zusammenhang von Schöpfungs- und Sündenfallerzählung

Für viele Theolog:innen werden in den Erzählungen vom Paradies und vom Sündenfall keine zeitlich aufeinanderfolgenden Ereignisse dargestellt, sondern verschiedene Perspektiven vorgeführt, ausgehend von denen menschliches Leben gedeutet werden kann. In der Paradiesgeschichte zeigt sich so der Schöpfungswille Gottes: Die Menschen leben in göttlicher Geborgenheit frei von Sorgen und Nöten. In der Sündenfallgeschichte wird hingegen die faktisch wahrnehmbare Realität des menschlichen Daseins aufgezeigt, die er durch sein Übertreten der göttlichen Geboten und seine permanente Selbstvergottung selbst herbeiführt und die von Missständen und Herausforderungen geprägt ist.

Kontrastreich verdeutlicht wird dieses Spannungsfeld, in dem sich die menschliche Existenz bewegt und das sich auch in systematisch-

theologischen Konzeptionen wie der barthschen Darstellung der menschlichen Konfusion und der göttlichen Providenz (Vgl. Barth 1959, 796) wiederfindet, durch die Gegenüberstellung der beiden Lebensräume *Garten* (Vgl. Gen 2, 8, 9, 10, 15, 16) und *Ackerboden* (Vgl. Gen 2, 5; 3,17-18, 23) und der in ihnen vorfindlichen Begebenheiten. Kontrastiert werden so etwa die gegebenen Bewässerungs- und somit Versorgungsmöglichkeiten der stets verfügbaren, sprudelnden Quelle im Garten (Vgl. Gen 2, 6) und des unverfügbaren Regens auf dem Ackerboden (Vgl. Gen 2, 5; 3, 18) und auch die im Garten bzw. auf dem Ackerboden gegebenen Gemeinschaftsverhältnisse zwischen den Tieren untereinander (Vgl. Gen. 3, 2; 3,14) sowie zwischen Mensch und Tier (Vgl. Gen 2, 19-20; 3, 15, 21) und Mann und Frau. (Vgl. Gen 2, 23-25; 3, 7.10.16)

Auf der formalen Ebene ergibt sich aus dieser Kontrastierung in der vorliegenden Komposition eine palindromische Textstruktur in deren Zentrum die Verführungsszene (Vgl. Gen 3,1-6) steht. (Vgl. Pfeiffer 2006, 4) Mitunter werden die Darstellungen in Gen 2 und 3 zudem – wie etwa von Pfeiffer – als eine zweistufige Anthropogonie gedeutet (Vgl. a.a.O., 7): Aus erdhafter Materie geformt, ist der Mensch zunächst ein reines Naturwesen. Die Fähigkeit zur Kultur erwirbt er durch die Berührung des Paradiesbaumes, der ihm die Weisheit schenkt, Gutes von Schlechtem zu unterscheiden. „In diesem Akt vollzieht sich der Übergang vom Natur- zum Kulturwesen. Der Mensch wird am Ende der Erzählung folgerichtig aus dem Garten entlassen (Vgl. Gen 3, 23), denn die erworbene Kulturfähigkeit zielt auf Bewährung in einer Welt außerhalb des wundersamen Gartens.“ (Pfeiffer 2006, 8)

Diese Bewährung erfolgt jedoch nicht, da der Mensch sich bekanntlich vielfach verfehlt und nicht seiner Bestimmung gemäß handeln kann. Ersichtlich wird hier die Erlösungsbedürftigkeit des in der Trennung lebenden Menschen, der diese nicht eigenständig überwinden kann und daher elementar auf ihre Überwindung durch Gott angewiesen ist, wie sie in dessen Inkarnation, Gemeinschaft, stellvertretendem Opfertod und Auferstehung erfolgt und sich letztlich eschatologisch allgemein durchsetzen wird.

Die Relevanz der Sündenfall-Thematik für den Religionsunterricht

Die „biblische Urgeschichte“ (Gen 1-11) erweist sich mit ihren mythologischen und fremdartig anmutenden Darstellungen der Wirklichkeit für viele aufgeklärte, rational denkende Menschen erst einmal als herausfordernd, welche sich oft als Individuen und Schmied:innen ihres eigenen Glückes verstehen (Vgl. Wiedenhofer 1999, 7) und keinen abstrakten höheren Mächten, wie etwa der der Sünde, einen Einfluss auf ihre Lebensführung zugestehen wollen. Meistens begegnen die Schöpfungserzählungen ihnen erstmals im Kindesalter, in dem sie nur bedingt über die Fähigkeit zum komplementären Denken und somit zum Verständnis der Mehrdeutigkeit der Wirklichkeit verfügen. Die Geschichten werden hier in der Regel nicht kritisch hinterfragt oder eingehender reflektiert. Später werden die Menschen dann mit rationalistischen und naturwissenschaftlichen Welterklärungstheorien konfrontiert. Diese scheinen den biblischen (Schöpfungs)darstellungen sowie mythologischen Einsichten im Allgemeinen zu widersprechen, die fortan oftmals als unglaublich und sogar als Stein des Anstoßes wahrgenommen werden. Aus diesen Umständen folgt nicht selten die Ausbildung einer einseitig naturwissenschaftlich geprägten Weltwahrnehmung (Vgl. Fresta 2015, 9-11), deren Grenzen ebenso wenig berücksichtigt und reflektiert werden, wie die ihr zugrundeliegenden Prämissen und Implikationen, welche keineswegs alternativlos sind. Mitunter werden derartigen Weltwahrnehmungen sogar absolute Befähigungen zur Weltdeutung zugesprochen, die faktisch – schon wegen ihren methodischen Engführungen und Begrenzungen – *nicht* gegeben sind.

Die nachfolgend präsentierten Unterrichtsmaterialien sind bewusst für Lernende verschiedener Altersgruppen konzipiert wurden und begegnen diesem Missstand sowie der aus ihm teils resultierenden Einbruchsstellen des Glaubens auf verschiedene Weise, indem sie zeigen, dass es unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit gibt, die sich gegenseitig keineswegs notwendig ausschließen müssen, sondern sich vielmehr ergänzen und zur Genese einer vielfältigen, sachgemäßerer Wahrnehmung der facettenreichen Wirklichkeit beitragen. Grundlegende Erkenntnisse in Bezug auf biblische Texte und

Textgattungen sowie ihre Ansprüche können dabei durch die Thematisierung der Sündenfalldarstellung anhand der Materialien ebenso gewonnen werden, wie ein vertieftes Verständnis der Sündenfallerzählung als solcher. Letzteres stellt deshalb einen Eigenwert dar, da die Erzählung Themen aufgreift, die im menschlichen Leben seit jeher eine Rolle gespielt haben und somit auch für die Schüler:innen von Relevanz sind.

Ganz konkret geht es hier um den Menschen und das, was ihn und sein Dasein elementar prägt und ausmacht. Es geht um die Fragen nach der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit in einer Welt, die viele Herausforderungen an den Menschen stellt. Reflektiert werden kann in diesem Zusammenhang, warum der Mensch, als Geschöpf Gottes, dem eine besondere Stellung in der Welt und die bedingungslose Liebe seines Schöpfers zugesprochen wird, sich faktisch im Verlauf seines Lebens doch immer wieder mit Herausforderungen, Schmerz, Leid und Tod – nicht zuletzt auch mit dem eigenen Versagen und den eigenen Verfehlungen konfrontiert sieht. Letztlich geht aber auch und vor allem um die Frage, woher die nötige Zuversicht und Kraft geschöpft werden kann, um dieses Leben angesichts der genannten Herausforderungen zu meistern.

Dass diese Fragen für alle Menschen von Relevanz sind und ihre Beantwortung ihnen und insbesondere Schüler:innen, die in Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und der Gesellschaft auf einer Sinn- und Identitätssuche befinden (Vgl. Woppowa 2018, 28, 64), eine große Orientierung spenden können, liegt auf der Hand und ermutigte zur Annäherung an den komplexen, fraglos im Schulalltag oft nur stiefmütterlich behandelten Themenbereich.

Explizit darauf hingewiesen sei jedoch, dass dieses Buch mitsamt seinen Materialien trotz des enormen Potentials der lebensweltlichen Anknüpfungspunkte der Sündenfallerzählung für die religionsunterrichtliche Vermittlung *nicht* darauf abzielt, die Untersuchung des Textes auf die Herausstellung ebendieser Anknüpfungspunkte zuzuspitzen und sie einseitig entmythologisierend mit Blick auf ihre existentielle Bedeutsamkeit auszudeuten. Stattdessen soll die mythologische Erzählung in ihrer Interesse und Faszination

weckenden Fremdheit erst einmal wahr- und ernstgenommen werden und auch im Blick auf weitere, über die durch sie transportierten, existential bedeutsamen Aussagegehalte hinausreichende, aus ihrer Untersuchung zu gewinnende Inhalte betrachtet werden. Aspekte wie die der mythologischen Figur der Schlange und ihrer Verehrung, des babylonischen Exils, der künstlerischen Rezeption der Sündenfallerzählung und der Merkmale verschiedener biblischer Textgattungen, die keine unmittelbar(e/ ersichtliche) lebensweltliche Relevanz aufweisen, können so ebenfalls anhand unserer Materialien in den Blick genommen werden, was zu einer facettenreichen Gestaltung des Unterrichts beitragen kann und den Schüler:innen die Mehrdimensionalität theologischer Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen ersichtlich macht.

Den folgenden Unterrichtsmaterialien zugrundeliegende

Bibelbezüge: Gen 2.3

1.1 Zentralmotive der Sündenfallerzählung:

Eine Stationsarbeit für die Grundschule

Materialien und Kommentar von Jasmin SCHLEE

Gott

Stell dir vor, du bist Gott. Du hast gerade erfahren, dass Adam und Eva deine einzige Regel gebrochen haben.

1. Überlegt gemeinsam, welche Gefühle Gott haben könnte.



Sammelt sie im Kasten.

Tipp: Welche Gefühle gibt es?
 Hat Gott eher gute oder schlechte Gefühle?
 Welche Gefühle haben eure Eltern, wenn ihr euch nicht an die Regeln haltet?

1. Gott erzählt einem Engel, was passiert ist. Schreibe auf, was Gott sagen könnte. Achte dabei auf seine Gefühle aus 1.

2. Tragt euch in der Gruppe gegenseitig den Text aus 2. vor. Achtet dabei besonders darauf, die Gefühle von Gott durch eure Stimme und den Gesichtsausdruck zu zeigen.

Eva und Adam

Eva und Adam wissen genau, dass sie gegen Gottes Regel verstoßen haben. Sie fürchten sich davor, wie Gott reagieren wird.

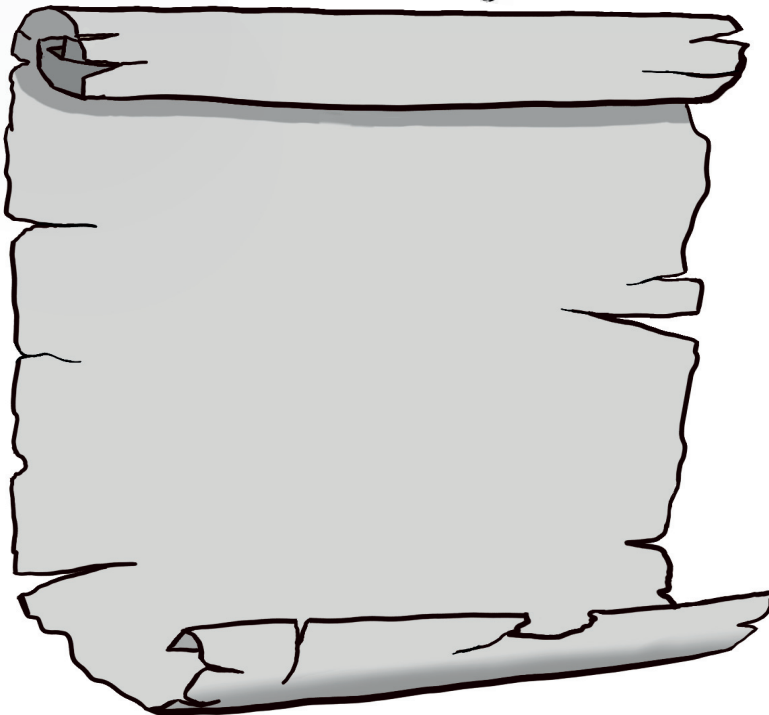
Tipp: Überlegt euch: Ist das Gespräch ein Streit? Verstehen sich die beiden noch? Welche Gefühle haben sie?

1. Finde einen Partner aus der Gruppe. 🧑🧑

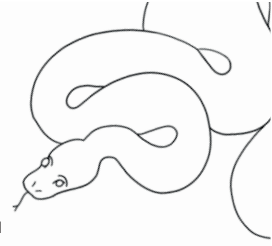
Sprecht zu zweit in den Rollen von Eva und Adam über das, was passiert ist.

2. Schreibt jetzt gemeinsam einen Brief von Eva und Adam an Gott.

Überlegt euch: Wollen sie ihm ihre Tat gestehen? Wollen sie sich entschuldigen? Wollen sie ihn anlügen? 🧑🧑✍️



Die Schlange



Die Schlange hat Eva und Adam überredet, gegen die Regel von Gott zu verstoßen.

1. Kreuze an, was du denkst.

Glaubst du, Eva und Adam hätten auch ohne die Schlange irgendwann gegen die Regel verstoßen?

☐

Ja

☐

Nein

Wer ist schuld an dieser Situation?

☐

Eva

☐

Adam

Warum? _____

☐

Schlange

☐

Gott

Wollte die Schlange, dass Adam und Eva Ärger bekommen?

☐

Ja

☐

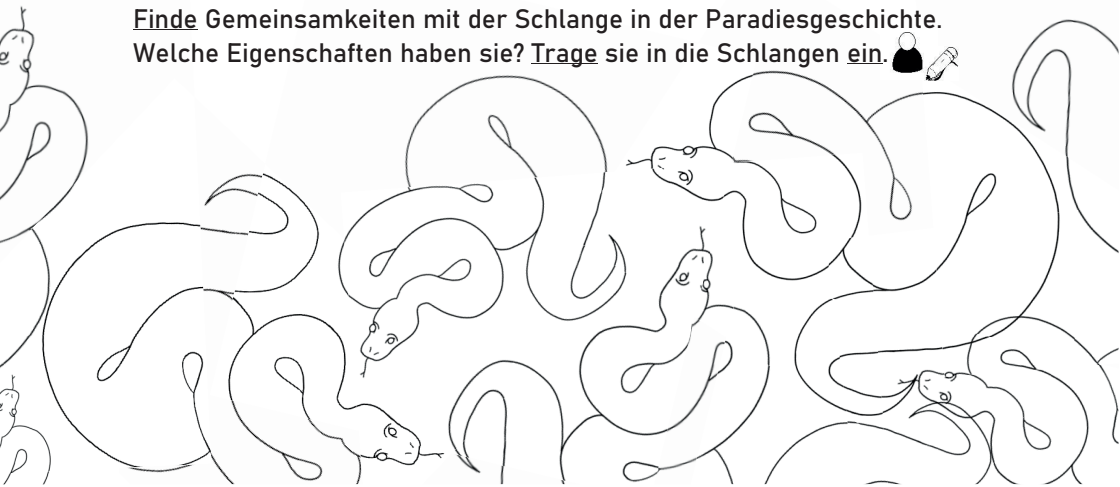
Nein

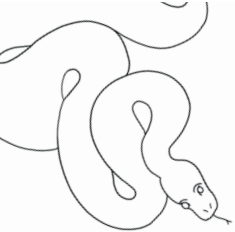
Warum? _____

2. Kennst du andere Schlangen aus Filmen oder Büchern?

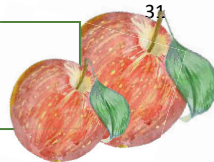
Finde Gemeinsamkeiten mit der Schlange in der Paradiesgeschichte.

Welche Eigenschaften haben sie? Trage sie in die Schlangen ein.





Die Frucht



31

Eva und Adam sind in ein Schlamassel geraten, weil sie von der verbotenen Frucht gegessen haben.

1. Kreise die Worte ein, die zum Regelverstoß von Eva und Adam passen.



Sünde	traurig	brav	Hunger	schlecht
	nett			
Schuld	Glück	überreden	böse	Versuchung

2. Kannst du das Wort Sünde erklären?



3. Hast du manchmal auch eine Schlange im Kopf, die dich zu einem Regelverstoß verführt?

Schreib deine Regelverstöße auf die Mitte der Tafel.



Stell dich davor und lass dich von einem Kind aus der Gruppe fotografieren. Wisch danach die Worte wieder ab.



Wie fühlst du dich jetzt?

4. Fallen euch Dinge ein, die eine schlimme Sünde sind? Sammelt sie gemeinsam auf der rechten Tafel.



Das Paradies

In der Bibelgeschichte heißt es, dass Eva und Adam im Paradies gelebt haben. Dort war für sie alles perfekt. Nach dem Regelverstoß mussten sie das Paradies verlassen.

Tipp: Du darfst auch Dinge aus den Zeitschriften und Katalogen ausschneiden und sie in das Bild kleben.

1. Das leere Blatt, das du ausgeteilt bekommen hast, hat eine obere und eine untere Seite. Male oben dein persönliches Paradies: Wie würde für dich ein perfekter Ort aussehen und was darf da auf keinen Fall fehlen?  

Tipp: Überlege, welche Farben in ein fröhliches Paradies passen und mit welchen Farben du die Welt, in die sie vertrieben worden, malen könntest.

2. Wie könnte die Welt aussehen, in die Adam und Eva in der Geschichte vertrieben worden sind? Male sie auf der unteren Hälfte des Blattes.  

Musterlösungen von Julia DRUBE und Jasmin SCHLEE

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt 1 (Gott)

Aufgabe 1) Überlegt gemeinsam, welche Gefühle Gott haben könnte:

Individuelle Schüler:innenlösung. Beispielitems:

- Wut / Zorn
- Enttäuschung
- Trauer
- Unverständnis

Aufgabe 2) Schreibe auf, was Gott sagen könnte:

Individuelle Schüler:innenlösung. Exemplarische Antwortoption:

Boah Engel, ich sage dir, ich bin richtig enttäuscht von Eva und Adam. Ich habe ihnen wirklich vertraut und sie haben mich einfach hintergangen. Sie haben von der verbotenen Frucht gegessen. Ich weiß gar nicht, was ich machen soll. Eigentlich möchte ich sie gar nicht bestrafen, aber ich kann ihnen diese große Sünde auch nicht verzeihen. Ich hoffe, sie entschuldigen sich bei mir.

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt 2 (Adam und Eva)

Aufgabe 2) Schreibt jetzt gemeinsam einen Brief von Eva und Adam an Gott:

Individuelle Schüler:innenlösung, Exemplarische Antwortoption:

Lieber Gott,

wir müssen dir etwas beichten. Eva stand gestern am Baum der Erkenntnis und da kam plötzlich eine Schlange. Und die hat so lange auf Eva eingeredet, dass sie von der verbotenen Frucht gegessen hat. Dann haben wir beide davon gekostet. Wir wissen, dass wir das nicht duften und fühlen uns schrecklich. Aber die größte Schuld hat die Schlange! Ohne sie hätten wir deine

Regeln niemals gebrochen. Bitte verzeih uns! Wir versprechen, das machen wir nie wieder.

Deine Eva und Adam

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt 3 (Die Schlange)

Aufgabe 1) Kreuze an, was du denkst:

Individuelle Schüler:innenlösung, Exemplarische Antwortoptionen:

Wer ist schuld an dieser Situation?

Eva: Eva ist schuld, weil sie sich überreden lassen hat. Sie hätte ja nicht auf die Schlange hören brauchen. Außerdem hat sie dann auch noch Adam vom Baum zu essen gegeben, wodurch auch er das Gebot Gottes gebrochen hat.

Adam: Adam ist schuld, weil er nur zugesehen hat, wie die Schlange Eva zu dem Regelverstoß überredet hat, statt sie an das Verbot Gottes zu erinnern. Letztlich hat er sogar mitgemacht und ebenfalls vom Baum gegessen, statt als allererster Mensch ein Vorbild für seine Gefährtin zu sein!

Schlange: Die Schlange ist schuld, weil sie die Urmenschen dazu überredet hat, das Verbot Gottes zu ignorieren und vom Baum zu essen. Sie hat gelogen, nur damit die beiden das Gebot missachten. Ohne ihren Einfluss wären sie bestimmt nicht auf diese Idee gekommen!

Gott: Gott ist schuld, weil: er eine Regel in Kraft gesetzt hat, die die ersten Menschen gar nicht halten können / er zulässt, dass der Baum der Erkenntnis zugänglich in der Mitte des Gartens steht, statt ihn vor dem Zugriff der ersten Menschen zu schützen / er zulässt, dass die bösertige Schlange sich in seinem Paradies aufhält und die ersten Menschen zu bösen Taten verführt.

Wollte die Schlange, dass Adam und Eva Ärger bekommen?

Begründung (Ja): Die Schlange ist ein böses und listiges Tier, das mit Absicht Lügen über Gott erzählt, damit Eva und Adam sich falsch verhalten. Bestimmt wollte sie, dass die beiden aus dem Paradies vertrieben werden.

Begründung (Nein): Vielleicht dachte die Schlange, dass sie Adam und Eva hilft, indem sie sie dazu ermutigt, die verbotene Frucht zu essen. Sie scheint zu denken, dass es besser für die beiden ist, nicht mehr im Paradies zu leben, sondern eigenständig auf der Erde zu sein. Vielleicht hat sie Gottes Verbot auch nicht ernst genommen oder wollte einfach austesten, was passiert, wenn sich jemand ihm widersetzt. Vielleicht dachte sie, dass Gott den beiden ihr Fehlverhalten einfach verzeiht, wenn die beiden sich entschuldigen, und sie daher keine Strafe fürchten müssen.

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt 3 (Die Schlange)

**Aufgabe 2) Kennst du andere Schlangen aus Filmen oder Büchern?
Finde Gemeinsamkeiten mit der Schlange in der Paradiesgeschichte.
Welche Eigenschaften haben sie?**

Individuelle Schüler:innenlösung, Exemplarische Antwortoptionen:

Schlangen aus Filmen oder Büchern:

- Kaa (Das Dschungelbuch von Rudyard Kipling)
- Nagini (Harry Potter von J.K. Rowling)
- Manda (Schlange aus der Anime-Serie Naruto)

Charakteristische Eigenschaften von Schlangen:

- hinterhältig / verräterisch / unehrlich
- böse / gemein / gefährlich/ giftig/ tödlich
- manipulativ / nicht vertrauenerweckend
- schlau
- egoistisch

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt 4 (Die Frucht)

Aufgabe 1) Kreise die Worte ein, die zum Regelverstoß von Eva und Adam passen



Anmerkung: Das Wort *traurig* könnte umkreist werden, sofern dies zu dem Ziel erfolgt, darauf hinzuweisen, dass es traurig ist, dass Adam und Eva das Gebot Gottes einfach so missachtet haben.

Aufgabe 2) Kannst du das Wort Sünde erklären?

Exemplarische Antwortoption:

Das Wort Sünde beschreibt, wie der Mensch ist und was der Mensch tut. Der Mensch ist ein/e Sünder:in. Das heißt, jeder Mensch übertritt manchmal Regeln und tut böse Dinge, die er eigentlich gar nicht tun möchte. [Zum Beispiel: lügen, streiten, neidisch sein, ärgern usw.] Gott möchte nicht, dass der Mensch diese Sünden tut. Die Sünden sind das, was den Menschen von Gott trennt. Obwohl der Mensch ein/e Sünder:in ist, hat Gott ihn lieb und verzeiht ihm.

Aufgabe 3) Schreib deine Regelverstöße auf die Tafel.

Individuelle Schüler:innenlösung. Exemplarische Antwortoptionen:

Regelverstöße:

- Not-/Lügen
- Stehlen
- mit den Geschwistern/ Freunden/ Eltern streiten

- einander ärgern/ frech sein / respektlos sein
- physische Gewalthandlungen (einander hauen / treten / an den Haaren ziehen,...)
- verbale Gewalthandlungen (beleidigen, anschreien, Schimpf- und Schmähworte verwenden)
- relationale Gewalthandlungen (einander ausgrenzen)
- heimlich naschen
- die Schulordnung missachten (Kaugummi kauen, im Unterricht essen, in verbotenen Bereichen des Gebäudes aufhalten, auf dem Gang rennen,...)

Wisch danach die Worte wieder ab. Wie fühlst du dich jetzt?

Individuelle Schüler:innenlösung. Exemplarische Antwortoptionen:

- Ich fühle mich schlecht, weil ich mich an alles erinnert habe, was ich oft falsch mache. Ich enttäusche meine Eltern/ Lehrer:innen/ Freund:innen oft und das tut mir Leid. Eigentlich will ich diese Sachen gar nicht falsch machen!
- Ich fühle mich gut, weil die ganzen schlechten Taten nun weggewischt wurden und die Tafel wieder sauber ist. Das fühlt sich an, als wären sie nun vergeben und vergessen!
- Ich weiß nicht / ich fühle mich komisch / Ich weiß nicht, was ich von der Aufgabe halten soll

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt 4 (Die Frucht)

Aufgabe 4) Fallen dir Dinge ein, die eine schlimme Sünde sind?

Individuelle Schüler:innenlösungen. Exemplarische Antwortoptionen:

- Physische Gewalthandlungen bis hin zum Mord
- Krieg treiben
- Einbrüche/ Diebstahl
- Ausgrenzung / Mobbing / Rassismus
- Tierquälerei
- Sachbeschädigung / Vandalismus / Brandstiftung
- Verschwendung / Lebensmittel wegwerfen

- Umweltverschmutzung
- andere Leute in Gefahr bringen (Alkohol am Steuer, zu schnell fahren,...)

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt 5 (Das Paradies)

Aufgabe 1) und 2) Zeichnung des Paradieses und der Welt, in die Adam und Eva verbannt wurden

Individuelle Schüler:innenlösungen. Exemplarische Antwortoptionen:

Das Paradies:

- hell / lichtdurchflutet / sonnig
- farbenfroh / vielfältig
- voller verschiedener Pflanzen und Tiere, die friedlich miteinander leben
- idyllisch / es gibt keine Gefahren und nichts Bedrohliches
- Adam und Eva wirken glücklich / ausgelassen
- Gott ist bei Adam und Eva

Die Welt, in die Adam und Eva verbannt werden:

Welt als Kontrastfolie zum Paradies:

- trist / dunkel bzw. nicht mehr so lichtdurchflutet
- Adam und Eva sind „auf sich gestellt“, denn Gott ist nicht mehr bei ihnen
- Adam und Eva sind nicht länger fröhlich / ausgelassen
- die Umgebung ist nicht so prächtig / bunt und reich wie im Paradies
- Gefahren sind erkennbar (wilde Tiere, Naturkatastrophen, Krankheiten)

Welt als ambivalenter Lebensraum, wie er tagtäglich erfahrbar ist:

- es gibt Gewalt, Unrecht und viele Notstände auf der Welt
- es ist aber auch viel Positives und Schönes erfahrbar (Naturphänomene, Familie, Freunde, eindrucksvolle Orte, Tiere, Hobbys, Erfahrungen,...)

Über das Material – Überlegungen von Jasmin SCHLEE

Kompetenzen:

Sprachkompetenz: Gefühle und Meinungen ausdrücken

Empathie

Perspektivübernahme und -wechsel

Biblische Sprache verstehen

Förderung des **Sozialverhaltens**

Reflexionsfähigkeit ausbilden

Personale Kompetenz: Reflexion der eigenen **Lebenswelt** in Bezug auf eine biblische Geschichte

Methodenkompetenz

Argumentationsfähigkeit

Inhaltsfelder:

Sünde – Sündenfall – Urgeschichte – Bibel – Paradies – Schlange – Adam und Eva – Schuld – Vertreibung – Strafe – Verführung – Gott – Rezeptionsgeschichte – Frucht

Didaktische Erwägungen:

Das von mir entwickelte Unterrichtsmaterial zielt darauf ab, dass die Schüler:innen sich selbst und ihre Stellung in der Welt hinterfragen. Hierbei soll vorrangig eine Reflexion in Bezug auf die Sünde und das eigene Sünder:innen-Sein vorgenommen werden. Dabei sollen sich die Lernenden damit befassen, was die Menschen (und so auch sie selbst) von Gott trennt und wie dies sich auf ihre Beziehung zu ihm auswirkt.

Das vorliegende Material wurde für die Arbeit in der Grundschule (Klassenstufe 3-4) entwickelt und sieht vor, dass der Mythos vom Sündenfall bereits im Vorherein mit den Schüler:innen gelesen und besprochen wurde, sodass

ihnen ihr Inhalt für die nachfolgende Stationsarbeit bekannt ist. Ziel der verschiedenen Stationen ist es, sich auf unterschiedlichen Ebenen mit dem Mythos auseinanderzusetzen und ihn zu reflektieren. Dabei soll in jeder Station ein für das Verständnis des Mythos wichtiger Aspekt aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Ausgewählt wurden die der Figuren *Gott*, *Adam und Eva* sowie der *Schlange*, aber auch abstrakte Inhalte wie *Paradies* und *Frucht*.

An jeder Station besteht das Lernziel darin, sich zunächst einmal mit den behandelten Feldern an sich zu beschäftigen und anschließend den Transfer zum eigenen Leben zu vollziehen. Dadurch sollen die Schüler:innen die Relevanz der Bibel für ihr eigenes Sein wahrnehmen und verstehen. Wichtig ist auch, dass die Kinder mit dem Begriff der Sünde erstmals in Berührung kommen und früh beginnen, diesen *theologisch* wahrzunehmen. Eine tiefe Durchdringung des Begriffs wird in dieser Schulstufe natürlich noch nicht angestrebt, aber er wird in den Wortschatz und das Verständnis der Gott-Mensch-Beziehung integriert.

Für die Erarbeitung des Themas wurde eine Stationsarbeit gewählt, welche individuell an die Bedürfnisse einer Lerngruppe angepasst werden kann. So kann die Lehrperson entweder nur einzelne Arbeitsblätter verwenden oder die Schüler:innen die Stationen nacheinander bearbeiten lassen. Es ist jedoch empfehlenswert, die Kinder alle Stationen durchlaufen zu lassen, da das Zusammenspiel der einzelnen Inhalte zum Gesamtverständnis des Textes beiträgt.

Die Stationsarbeit wurde bewusst so konzipiert, dass die Inhalte *nicht* aufeinander aufbauen. Dadurch kann die Reihenfolge der Stationen frei gewählt werden. Die Schüler:innen sollen hier selbstständig die Arbeitsaufträge erledigen und sich – wenn nötig – gegenseitig helfen. Sie können nun von den Meinungen und Ideen der Mitschüler:innen profitieren. Einige Aufgaben erfordern eine Zusammenarbeit zwischen den Kindern, andere wiederum sollen in Einzelarbeit gelöst werden. Auch die Methoden sind möglichst

abwechslungsreich gewählt, um die verschiedenen Schüler:innen anzusprechen.

Durch das selbstständige Lernen sollen bei den Schüler:innen Kompetenzen in ihrer Selbststrukturierung, ihrem Zeitmanagement sowie ihrer Teamfähigkeit ausgebildet werden. Die Lehrperson soll dabei keinesfalls in der beobachtenden Rolle verharren, sondern vielmehr gezielt dort eingreifen und unterstützen, wo Hilfe benötigt wird. Gerade an Stationen, an denen Technik zum Einsatz kommt, sollte sie präsent sein.

Im Folgenden soll ein Überblick über die didaktischen Erwägungen **der einzelnen Stationen** gegeben werden:

Die Station **Gott** beschäftigt sich mit dessen Darstellung innerhalb des Mythos vom Sündenfall und insbesondere mit der Überlegung, wie Gott die Autonomiebestrebungen des Menschen wahrnehmen könnte. Ziel ist es hier, sich mit dem Verhalten Gottes gegenüber Adam und Eva auseinanderzusetzen, wie es im Text dargestellt wird. Die „Gefühle“ Gottes werden dabei reflektiert, was zum Verständnis der Konsequenzen des Fehlverhaltens Adams und Evas beitragen soll und ferner die Entstehung eines reflektierten, mehrdimensionalen Gottesbildes begünstigt. Gott soll hier, obwohl er die Menschen verbannt, nicht als Angst einflößender und strafender Gott wahrgenommen werden, sondern als Gott, dem die Menschen am Herzen liegen und der sich möglicherweise in einem ähnlichen Zwiespalt befindet wie Eltern, die trotz der Liebe zu ihren Kindern enttäuscht von ihnen sein können. Zu diesem Ziel wird im *Tipp* auf die Lebenswelt der Kinder verwiesen, indem an ihre eigenen Eltern und deren Reaktionen auf kindliche Verfehlungen erinnert wird. Auf diese Weise wird ein Bezug zu Gottes Rolle als Vater (Vgl. Oberthür 2014) hergestellt. Intensiviert werden diese Wahrnehmungen dadurch, dass die Schüler:innen mit passender Mimik und Stimmlage die Perspektive Gottes übernehmen sollen.

Die Station **Adam und Eva** bildet den Gegenpart zur vorherigen Station. Hier beschäftigen sich die Schüler:innen damit, welche Emotionen Adam und Eva

im Mythos nach ihrem Regelverstoß empfinden. Dafür wurde in der ersten Aufgabe die Methode der Rollenübernahme ausgewählt. In einer Dialog-situation wird das Geschehen aus der Perspektive von Adam und Eva reflektiert. Anschließend verfassen die Schüler:innen aus ebendieser einen Brief an Gott, in welchem sie diesem das Geschehen darstellen. Auf diese Weise sollen die Kinder lernen, für ihre Meinung einzustehen und gemeinsam eine Streitsituation zu lösen. Diese Kompetenz benötigen sie auch im Alltag. Dabei können sie auch aus ihrem Wissen über biblische Gebote sowie (christliche) Moralvorstellungen schöpfen und diese in ihre Argumentation einfließen lassen. In der Rolle Adams könnte so darauf verwiesen werden, dass es falsch wäre, Gott anzulügen. Wenn die Schüler:innen ihre Briefe verfassen, können sie außerdem feststellen, dass die Briefstruktur der eines Gebets ähnelt (Ansprache, Hauptteil, Verabschiedung). Das kann die Kinder dazu anregen, in ähnlichen Situationen auch einen Brief zu schreiben oder ein Gebet zu sprechen. Möglicherweise verspüren sie hier eine Erleichterung, wenn sie (in den Rollen Adams und Evas) eine Fehltat beichten und sich entschuldigen.

Die Station **Schlange** befasst sich mit der Rolle der Verführerin. Es ist hier wichtig, dass sie als Unruhestifterin und Gegenspielerin identifiziert wird. Dafür kann auf die Rezeptionsgeschichte des Schlangenmotivs in der Kunst, aber vor allem in Film und Fernsehen verwiesen werden. Die Lehrperson kann beispielhaft eine Szene aus das Dschungelbuch mit der Schlange Kaa zeigen, anhand derer ersichtlich wird, dass die Schlange gemeinhin als listig, gefährlich und böse verstanden wird. Ergänzend könnte zudem die Erzählung der Versuchung Jesu in der Wüste (Mt 4) besprochen werden. Die Schlange kann hier in Bezug auf ihre Eigenschaften mit dem Teufel verglichen werden. Des Weiteren besteht ein Ziel der Station darin, dass die Schüler:innen im Austausch miteinander feststellen, dass es nicht immer eindeutig möglich ist, zu klären, welchem/r Handelnden in einer bestimmten Situation Schuld zu- oder abgesprochen werden kann. Durch die Multiple Choice-Fragen sollen die Kinder darüber nachdenken, inwiefern die einzelnen Akteur:innen eine Mitschuld am Sündenfall tragen. Es ist wünschenswert, dass im

kontroversen Gespräch verschiedene Handlungsalternativen abgewogen werden. Beispiel: Die Schlange hat Eva zum Essen der Frucht verführt, aber Eva hätte auch widerstandsfähiger sein können. Angestrebt ist somit eine Reflexion und ein Umdenken in Bezug auf das Thema *Schuld*, das auch das eigene Umgehen mit ebendieser tangiert.

An der Station **Frucht** werden sich die Schüler:innen mit dem theologischen Konzept der Sünde beschäftigen. Es geht hier weniger um die konkrete Schuldfrage in Bezug auf die Sündenfallerzählung, als vielmehr darum, eigene und gesamtgesellschaftliche Sünden zu erkennen und zu reflektieren. Die erste Aufgabe dient dabei dazu, dass die Schüler:innen herausstellen, dass es sich bei Übertretungen göttlicher Verbote um etwas Negatives handelt. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass die Kinder die Chance erhalten, Begrifflichkeiten wie *Sünde*, *Versuchung*, *Schuld* oder *böse* kennenzulernen/ wiederzuerkennen und mit dem Mythos vom Sündenfall zu verknüpfen. In der zweiten Aufgabe soll eine Konkretisierung des Sündenbegriffs stattfinden. Die Kinder werden so dazu aufgefordert, festzuhalten, was sie unter dem Begriff überhaupt verstehen bzw. ob sie sich unter ihm grundsätzlich etwas vorstellen können. Da der Begriff für Kinder der Grundschule noch sehr abstrakt sein kann, ist eine intensive Nachbesprechung hier von Nöten, um etwaigen Fehlkonzepten zu begegnen. Zur weiteren Vertiefung wurde besonders viel Wert darauf gelegt, dass die Kinder verstehen, dass jeder Mensch sündigt – ob er nun will oder nicht. Diese Erkenntnis soll durch die letzten beiden Aufgaben angebahnt werden, deren Lernziel darin besteht, dass sich die Kinder selbst als Sünder:innen wahrnehmen und ihre eigenen Fehlritte reflektieren. Es ist angedacht, diese durch das Festhalten an die Tafel zu visualisieren. Indem die Schüler:innen sich dann für ein Foto vor ihre „Wand der Verfehlungen“ stellen, wird suggeriert, dass sie diese als unliebsamen Teil ihres Daseins/ Verhaltens erkennen. Anschließend werden die Schüler:innen ihre Geständnisse von der Tafel abwischen, wodurch suggeriert werden soll, dass sie mehr sind als ihre Verfehlungen und durch diese nicht definiert werden.

In einer Nachbesprechung kann mit den Kindern gemeinsam noch einmal reflektiert werden, wie sie sich gefühlt haben, als sie sich mit ihren eigenen Defiziten und Verfehlungen auseinandergesetzt haben. Waren die Schüler:innen erleichtert, als sie ihre Verfehlungen abwischen durften? Halte diese Aufgabe noch nach? Wollen sie in Zukunft versuchen, ihr Handeln zu verändern? Und wenn ja: Ist dies überhaupt (immer) möglich?

Die Station **Paradies** beschäftigt sich mit den persönlichen Paradiesvorstellung der Kinder im Kontrast zum Jetzt-Zustand der Welt. Hier soll ihre Kreativität angesprochen werden, indem sie ihr persönliches Paradies gestalten. Möglicherweise haben die Schüler:innen bereits in Kinderbibeln oder auch während des Vorlesens der Genesis im Unterricht Darstellungen Adams und Evas im Paradies gesehen, die klassischerweise die beiden Personen in einer Art lichtdurchflutetem Urwald zeigen. Vielleicht ist ihnen die Rede vom Paradies allerdings auch fremd. Im Zuge des gestalterischen Prozesses sollen sie reflektieren, was für sie paradiesisch ist, d.h., was ihnen auf der Welt am wichtigsten ist und wie sie selbst ihre Welt gestalten möchten. Für Kinder, denen diese sehr frei gestellte Aufgabe schwerfällt, könnte die Lehrperson auch Karten mit Leitfragen bereitstellen: *Wie würde dein Haus im Paradies aussehen? Welche anderen Menschen oder Tiere gibt es dort? Was müsste da sein, damit dir nicht langweilig wird? Welches Essen soll es dort geben?*

Wie bereits im *Tipp* angedeutet wird, können auch beigelegte Zeitschriften oder Spielzeugkataloge einen Anreiz bieten. Darüber hinaus werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, auf der zweiten Bildhälfte im Kontrast zu ihrer Paradiesvorstellung die Welt abzubilden, in die hinein Adam und Eva in der Sündenfallerzählung verbannt wurden. Auch hier dürfen sich die Schüler:innen völlig frei ausdrücken.

Diese Station eignet sich besonders gut dafür, im Anschluss an die Stationsarbeit einen Museumsrundgang mit den an dieser Station entstandenen Kunstwerken durchzuführen. Dabei kann jedes Kind sein Bild erklären und erhält von den Mitschüler:innen und der Lehrperson Anerkennung. Wichtig ist

für diese Station, dass die Lehrperson für jedes Kind ein A4- oder A3-Blatt bereitstellt, dass durch einen Strich in eine obere und untere Hälfte unterteilt worden ist.

Chancen und Herausforderungen

Chancen

Betrachten wir die konzipierte Stationsarbeit, so kann im Allgemeinen festgehalten werden, dass sie – wie bereits angedeutet – die Chance birgt, je nach den Bedürfnissen der Lerngruppe auf verschiedene Weise Aneignung zu finden: Es können einzelne Stationen im Unterricht genutzt werden oder aber die Schüler:innen durchlaufen alle Stationen. Auch die Zeit, welche den Kindern pro Station eingeräumt wird, kann an das Arbeitstempo der Lerngruppe sowie die Planung der Lehrperson angepasst werden. Die gewählte Methode der Stationsarbeit eröffnet ferner als solche einige Chancen:

Es kann für die Lehrperson von Vorteil sein, wenn die Schüler:innen – wie in unserer Stationsarbeit – eigenverantwortlich an den Stationen arbeiten. Zum einen kann sie Kinder gezielt unterstützen, die mit einzelnen Aufgaben Schwierigkeiten haben. Zum anderen kann sie das Zeit- und Arbeitsmanagement der Kinder beobachten und auch bewerten. Dies kann dabei helfen, Konzepte zur individuellen Förderung einzelner Schüler:innen zu entwickeln und Aufgaben in Zukunft genau an ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten anpassen. Für die Schüler:innen ist die Freiarbeit an den Stationen darüber hinaus deshalb bereichernd, da sie erleben, dass sie selbstverantwortlich Aufgaben lösen können. Für die Gemeinschaft innerhalb der Lerngruppe ist es aber auch förderlich, dass einige Aufgaben an den Stationen nur in Partner- oder Gruppenarbeit gelöst werden können. Dadurch lernen die Kinder, Probleme gemeinsam zu lösen und in einen Dialog miteinander zu treten. Grundlegende psychosoziale Kompetenzen werden so entwickelt oder ausgebaut,

denn in den Kleingruppe werden die Schüler:innen schnell bemerken, dass sie am besten vorankommen, wenn sie sich gegenseitig unterstützen.

Die konzipierte Stationsarbeit legt außerdem über die genannte Varianz in den Sozialformen hinaus einen besonderen Wert auf eine große Methodenvielfalt. Kreative Aufgabenformate wechseln sich mit klassischen Frage-Antwort- und auch Multiple-Choice-Aufgaben ab, sodass die Kinder abwechslungsreich arbeiten können.

Der Aufbau meiner Stationsarbeit als solcher bietet ebenfalls mehrere Chancen. Zunächst einmal können die Schüler:innen ohne vorgegebene Reihenfolge an den Stationen arbeiten, da diese in sich abgeschlossen sind und nicht aufeinander aufbauen. Trotzdem eröffnen sie erst in ihrer Gesamtheit einen umfassenden Überblick über das Thema. Durch die intensive Beschäftigung mit den einzelnen Aspekten der Sündenfallthematik kann dieser Lerninhalt intensiv bearbeitet werden und es besteht die Chance, dass die Schüler:innen Aspekte der Thematik herausarbeiten, die sie vorher nicht kannten. Der Inhalt wird so in vernetzter Art und Weise angeeignet und im Gedächtnis verankert.

Eine Sicherung der gewonnen Erkenntnisse ist stets gegeben. Selbst die Ergebnisse der Aufgabe, die an der Tafel gelöst werden soll, werden durch ein Foto festgehalten, das in der Religionsmappe abgeheftet werden kann. Dadurch können auch Eltern den Lernerfolg ihrer Kinder nachvollziehen. Durch die Unterschiedlichkeit der Arbeitsmedien wird darüber hinaus die Methodenkompetenz der Schüler:innen gefördert. Sie lernen, Tafelbilder zu gestalten, einen Brief aufzusetzen und mit technischen Geräten (Fotokamera) sorgsam und zielführend umzugehen.

Auf inhaltlicher Ebene besteht die größte Chance meiner Stationsarbeit darin, dass die Kinder stetig ihr eigenes Leben und Dasein mit Gott in Beziehung setzen und sich selbst in dieser Beziehung erfahren können. Das Material ist darauf ausgelegt, dass die Schüler:innen sich selbst in ihrer Lebenswelt, aber auch als Christ:innen reflektieren und den biblischen Mythos auf sich selbst

beziehen. Dadurch erfolgt eine Distanzierung vom Verständnis der Bibel als überholtes „Geschichtenbuch“ und eine Annäherung an die Erkenntnis, dass die Bibel als lebensbegleitendes Werk über die Gott-Mensch-Beziehung verstanden werden kann.

Herausforderungen

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass eine Stationsarbeit als solche sehr zeitaufwändig ist. Die Schüler:innen benötigen genügend Zeit, um die Stationen sorgfältig zu bearbeiten. Das individuelle Arbeitstempo der einzelnen Schüler:innen kann dabei – gerade in sehr leistungsheterogenen Gruppen – stark variieren. Dadurch ist es sehr wahrscheinlich, dass einige Kinder die Aufgaben schnell gelöst haben und sich bereits langweilen, während anderen die für die Station vorgegebene Bearbeitungszeit nicht ausreicht. Folglich kann, gerade in der Grundschule, eine unruhige Arbeitsatmosphäre entstehen. Dem kann die Lehrperson durch Zusatzaufgaben entgegenwirken, die schnell arbeitende Kinder lösen können. Allerdings ist es ratsam, diese thematisch anzupassen, sodass sie auf die Kinder nicht wie bloße Beschäftigungsaufgaben ohne Themenbezug und Mehrwert wirken.

Durch die selbstständige Arbeit und den Wechsel zwischen den Stationen mit ihren Sozialformen, Aufgabenformaten und Medien können sich – gerade in der Grundschule – zudem schnell chaotische Zustände einstellen. Es sei daher angeraten, dieses Material mit Schüler:innen zu verwenden, die bereits Erfahrung im Umgang mit Stationsarbeiten und selbstverantwortlichem Lernen haben. Die Lehrperson wird trotzdem sehr aufmerksam sein und die Abläufe intensiv moderieren müssen. Besonders wichtig ist es so, den Wechsel von einer Station zur anderen zu üben, um vermeidbarem Zeitverlust und entstehenden Unruhen entgegenzuwirken. Auch ist es ratsam, die einzelnen Stationen zuvor mit der ganzen Lerngruppe zu besichtigen und erklären.

Neben dieser intensiven Vorbereitung macht die Stationsarbeit auch eine intensive Nachbereitung erforderlich, im Zuge derer die entstandenen

Ergebnisse verglichen, auf ihre Richtigkeit überprüft und ergänzt, diskutiert und wertgeschätzt werden können.

Auf inhaltlicher Ebene kann sich insbesondere die Aufgabe 1 in der Station *Gott* als herausfordernd erweisen, die von den Schüler:innen fordert, dass sie sich in Gott hineinversetzen und reflektieren, wie er sich fühlen könnte, als er von Adam und Evas Gesetzesbruch erfährt. Die Lehrperson sollte abwägen, ob eine derartige Vermenschlichung Gottes die Entwicklung der Gottesbilder innerhalb der Lerngruppe negativ beeinflussen könnte.³ Wenn Gott und seine kategoriale Andersartigkeit nicht bereits im Unterricht thematisiert wurde, könnte es sein, dass die Schüler:innen ihm hier sehr anthropomorphe Attribute und Gefühle zuschreiben. Das Gottesbild des alten Mannes mit weißem Bart (Vgl. Ritter & Simojoki, 172) wird auf diese Weise bestätigt. Auch in der Grundschule muss ferner bereits damit gerechnet werden, dass einzelne Kinder die Aufgabenstellung mit Verweis auf das Bilderverbot ablehnen. Es kann daher ratsam sein, das Bilderverbot und den Themenkomplex Gott zu behandeln, bevor die konzipierte Stationsarbeit durchgeführt wird, oder sich die angesprochene Problematik vor der Durchführung der Stationsarbeit zumindest bewusst zu machen, um auf etwaige Nachfragen oder Irritationen angemessen reagieren zu können. Die Lehrperson, die diese Stationsarbeit durchführt, sollte sich also im Vorherein intensiv mit der Schwierigkeit beschäftigen, die eine Personifikation Gottes mit sich bringt. Da die Aufgabenstellung allerdings weniger auf eine eingehende Charakterisierung Gottes als vielmehr auf das allgemeine Erproben einer Perspektivübernahme abzielt, die den Schüler:innen Gottes Beziehung zu den Menschen und seine Liebe für diesen vor Augen führen soll, ist die angesprochene Problematik allerdings auch nicht überzubetonen.

³ Zur Beschäftigung mit dieser Thematik siehe bspw.: Ritter & Simojoki 2014, 176-180.

1.2 Gen 3,1-24: Ein Probehandlungsspiel

Erstellt von Ramona ELSNER

Für die Lehrkraft zum Vorlesen

Methodische Vorverständigung:  

Ich werde euch heute eine Geschichte erzählen, wie sie in der Bibel steht. Ich möchte aber die Geschichte mit euch zum Leben erwecken, indem ich sie euch nicht nur erzähle, sondern ihr alle die Chance habt, die Gedanken oder Gefühle der Personen auszudrücken. Dafür werde ich ab und zu eine Pause machen und euch bitten, in die Rolle der Charaktere aus der Geschichte zu schlüpfen. Dann könnt ihr überlegen, wie ihr an seiner oder ihrer Stelle denken oder was ihr fühlen würdet. Ihr könnt diese Gedanken gerne mit uns teilen. Dazu bitte ich euch, aus der Ich-Perspektive zu sprechen:

„Ich fühle mich“

„In diesem Moment denke ich ...“.

Um euch ein bisschen zu helfen, habe ich euch Satzanfänge mitgebracht, die ich gleich verteilen werde. Die könnt ihr gerne benutzen. Ihr könnt aber auch andere Sätze formen, solange sie eine *Ich-Botschaft* enthalten. Wenn ihr eure Gedanken nicht mit der Klasse teilen wollt, könnt ihr sie auch gerne auf ein Blatt Papier schreiben und sie für euch behalten oder nur eurem/r Nachbarn/Nachbarin zeigen. Ich möchte hier aber auch noch mal erwähnen, dass es keine falschen Gedanken in diesem Rollenspiel gibt. So wie du dich in der Situation fühlst, ist es genau richtig, und deshalb lachen wir auch keinen aus oder hänseln ihn oder sie.

Alles klar? Los geht's!



Hinführung:

Heute will ich euch an einen fernen Ort mitnehmen. Ich möchte, dass ihr eure Augen schließt und mir zuhört, damit wir gemeinsam in die Geschichte eintauchen können.

Ich möchte euch mitnehmen in den Garten Eden. Gott hat gerade erst die Welt erschaffen. Er hat alle Tiere erschaffen und einen Mann aus Lehm geformt, den er Adam nannte. Außerdem hat er eine Frau geschaffen, die Eva heißen sollte. Heute sehen wir die beiden, wie sie im Garten leben. Sie haben hier ein gutes, sorgenloses Leben. Der Garten ist wunderschön, mit vielen leckeren Früchten, bunten Blumen, Büschen und Bäumen. Adam und Eva dürfen alles erkunden, sich frei im Garten bewegen und die leckeren Früchte der Bäume essen. Nur vor dem Baum inmitten des Gartens hat Gott sie eindringlich gewarnt. Seine Früchte dürfen sie nicht essen, da ihnen sonst große Gefahr droht.

Außer den beiden leben viele Tiere im Garten: da laufen Giraffen, Elefanten, Löwen, aber auch Wölfe oder Pandas herum. Grade fliegt ein Papagei an uns vorbei und eine kleine Maus läuft durch das Gras. Irgendwo hören wir Vögel singen und einen Fluss fließen. Es ist angenehm warm, die Sonne scheint am blauen Himmel. Ein leichter Wind raschelt durch die Baumkronen und es riecht wunderschön nach Blumen.

Plötzlich begegnet Eva einer Schlange!

Lasst uns nun zusammen in die Geschichte eintauchen und herausfinden, was als Nächstes passiert:

Rollenspiel:

In der Bibel steht geschrieben:

(1. Mose 3,1-3) Und die Schlange war listiger denn alle Tiere auf dem Felde, die Gott der HERR gemacht hatte, und sprach zu der Frau: Hat Gott gesagt: Ihr sollt nicht essen von den Früchten der Bäume im Garten? Da sprach die Frau zu der Schlange: Wir essen von den Früchten des Baumes im Garten; aber von den Früchten des Baumes mitten im Garten hat Gott gesagt: Esst nicht davon, rührt es auch nicht an, dass ihr nicht sterbt.

Du bist ein Vogel, der auf einem Ast eines Baumes sitzt und dieses Gespräch zwischen der Schlange und der Frau anhört. Was denkst du in dieser Situation? Wie wird die Schlange antworten?

[Individuelle Schüler:innenantworten]

Danke lieber Vogel, dass du deine Eindrücke mit uns geteilt hast.

Und so geht es in der Bibel weiter:

(1 Mose 3,4-5) Da sprach die Schlange zu der Frau: Ihr werdet nicht sterben, sondern Gott weiß, dass wenn ihr davon esst, so werden eure Augen aufgetan und ihr werdet sein wie Gott und wissen was gut und böse ist.

Du bist jetzt die Schlange. Warum sagst du das der Frau? Was denkst du in dieser Situation? Wie fühlst du dich dabei?

[Individuelle Schüler:innenantwort]

Danke Schlange, dass du das mit uns geteilt hast.

Nun geht es weiter:

(1 Mose 3,6a) Und die Frau sah, dass von dem Baum gut zu essen wäre und dass er lieblich anzusehen und ein lustiger Baum wär, weil er klug machte;

Du bist nun die Frau. Was denkst du? Wie fühlst du dich? Willst du von den Früchten essen?

[Individuelle Schüler:innenantwort]

Danke liebe Frau für diesen Einblick.

In der Bibel geht es so weiter:

(1 Mose 3,6b-9) und sie nahm von der Frucht und aß und gab ihrem Mann auch davon, und er aß. Da wurden ihrer beiden Augen aufgetan, und sie merkten, dass sie nackt waren, und flochten Feigenblätter zusammen und machten sich Schürze. Und sie hörten die Stimme Gottes des HERRN, der im Garten ging da der Tag kühl geworden war. Und Adam versteckte sich mit seiner Frau vor dem Angesicht Gottes des HERRN unter den Bäumen im Garten. Und Gott der HERR rief Adam und sprach zu ihm: Wo bist du?

Du bist Adam. Was geht dir durch den Kopf? Warum versteckst du dich? Was antwortest du Gott?

[Individuelle Schüler:innenantwort]

Danke lieber Adam für deine ehrlichen Worte.

In der Bibel sagt Adam:

(1 Mose 3,10-16)

Die Frau, die du mir zugesellt hast, gab mir von dem Baum und ich aß. Da sprach Gott der HERR zur Frau: Warum hast du das getan? Die Frau sprach: Die Schlange betrog mich, sodass ich aß. Da sprach Gott der HERR zu der Schlange: Weil du das getan hast, seist du verflucht, verstoßen aus allem Vieh und allen Tieren auf dem Felde. Auf deinem Bauche sollst du kriechen und Erde fressen dein Leben lang. Und ich will Feindschaft setzen zwischen dir und der Frau und zwischen deinem Nachkommen und ihrem Nachkommen; der soll dir den Kopf zertreten, und du wirst ihn in die Ferse stechen.

Und zur Frau sprach er: Ich will dir viel Mühsal schaffen, wenn du schwanger wirst; unter Mühen sollst du Kinder gebären. Und dein Verlangen soll nach deinem Mann sein, aber er soll dein Herr sein.

Du bist Eva, wie fühlst du dich? Ist das Urteil gerecht?

[Individuelle Schüler:innenantwort]

Danke liebe Eva.

Weiter heißt es:

(1 Mose 3,17-19) Und zum Mann sprach er: Weil du gehorcht hast der Stimme deiner Frau und gegessen von dem Baum, von dem ich dir gebot und sprach: Du sollst nicht davon essen, verflucht sei der Acker um deinetwillen! Mit Mühsal sollst du dich von ihm nähren dein Leben lang. Dornen und Disteln soll er dir tragen, und du sollst das Kraut auf dem Felde essen. Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen, bis du wieder zu Erde werdest, davon du genommen bist. Denn du bist Erde und sollst zu Erde werden.

Du bist Adam. Wie fühlst du dich? Ist das Urteil gerecht?

[Individuelle Schüler:innenantwort]

Danke lieber Adam.

Abschließend geht es so weiter:

(1 Mose 3,20-24) Und Adam nannte seine Frau Eva; denn sie wurde die Mutter aller, die da leben. Und Gott der HERR machte Adam und seiner Frau Röcke von Fellen und zog sie ihnen an. Und Gott der HERR sprach: Siehe, der Mensch ist geworden wie unsereiner und weiß, was gut und böse ist. Nun aber, dass er nur nicht ausstrecke seine Hand und breche auch von dem Baum des Lebens und esse und lebe ewiglich! Da wies ihn Gott der HERR aus dem Garten Eden, dass er die Erde bebaute, von der er genommen war. Und er trieb den Menschen hinaus und ließ lagern vor dem Garten Eden die

Cherubim mit dem flammenden, blitzenden Schwert, zu bewachen den Weg zu dem Baum des Lebens.

Du bist erneut der Vogel, der alles mitbekommen hat. Was denkst du nun? Findest du die Entscheidung richtig, die Gott getroffen hat?

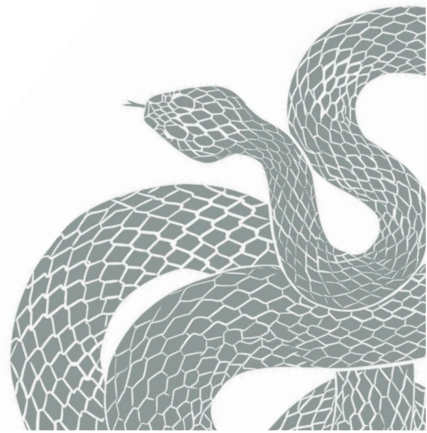
[Individuelle Schüler:innenantwort]

Danke lieber Vogel.

Ausklang:

Wir reisen nun durch die Zeit zurück in die Gegenwart. Ihr seid wieder in der Schule. Alle Tiere und Personen lassen wir in der Bibel zurück. Lasst uns gemeinsam aufstehen und die Rollen von uns abschütteln.

Vielen Dank für eure Beteiligung.



Mögliche Satzanfänge

Ich als ... [Rolle] fühle mich...

Ich finde, dass ...

Ich denke, dass ...

Ich fühle mich...

In diesem Moment fühle ich mich ...

In diesem Moment denke ich ...

In dieser Situation denke ich ...

Ich empfinde ...

In dieser Situation bin ich wütend/ sauer/ freudig/ aufgeregt ...

Ich als ... [Rolle] denke, dass...

Ich reagiere mit ... [Gefühl] auf diese Situation, weil...

<u>Name:</u>	<u>Thema:</u> Gen 3,1-24: ein Rollenspiel	<u>Datum:</u>
--------------	--	---------------

Reflexionsbogen



1) Wie hast du dich während des Rollenspiels gefühlt?

2) Hattest du das Gefühl, dass deine Ideen und Gedanken richtig aufgefasst wurden? Begründe.

3) Haben die Lehrkraft und deine Mitschüler:innen deine Ideen und Gedanken gewürdigt? Begründe.

4) Wie findest du diese Methode? Begründe.

5) Würdest du diese Methode auch mit anderen Bibelgeschichten noch einmal durchführen wollen? Begründe.

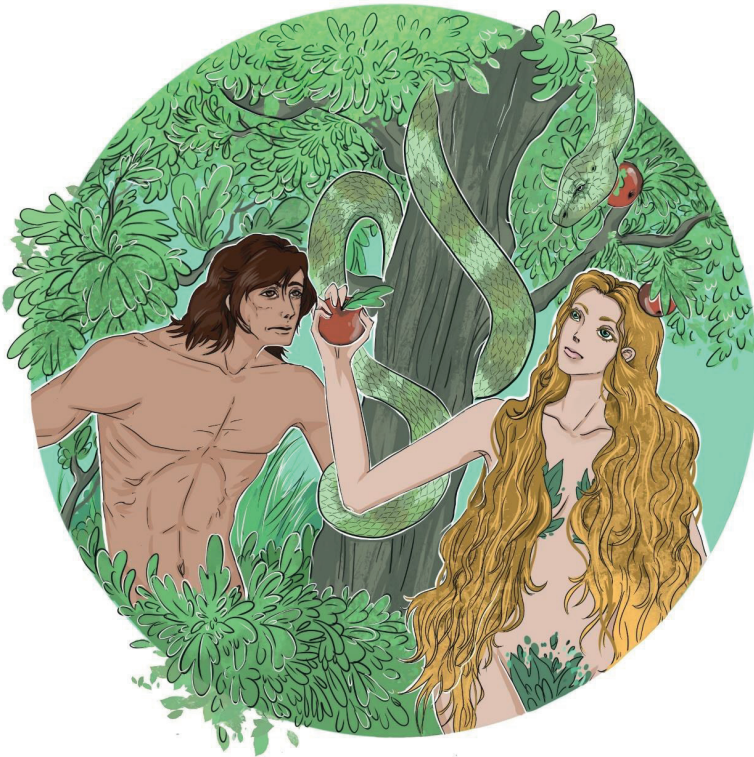
6) Kanntest du die Geschichte schon? Wenn ja, woher?

7) Was hast du durch das Spiel gelernt?

8) Denkst du, dass das Eintauchen in die verschiedenen Rollen dir dabei geholfen hat, die Taten der Charaktere in der Geschichte besser zu verstehen?

9) Denkst du, dass dir die Antworten deiner Mitschüler:innen geholfen haben, die Geschichte besser zu verstehen? Begründe.

10) Eigene Gedanken/ Fragen:



Musterlösungen:

Da es sich bei dem hier vorgeschlagenen Rollenspiel um eine kreative Annäherung an den biblischen Text handelt, die vorrangig darauf abzielt, die individuellen Textwahrnehmungen der Schüler:innen kennenzulernen, werden in diesem Kapitel keine „Lösungsvorschläge“ aufgelistet.

Über das Material

**Zusammengestellte Überlegungen von Julia DRUBE und Ramona
ELSNER**

Kompetenzen:

Sprachkompetenz: Äußerung von **Gefühlen** und **Meinungen**

Hörverstehen

Einfühlungsvermögen/**Empathie**

Konzentrationsfähigkeit

Perspektivübernahme und **-wechsel**

Biblische Sprache hören, verstehen und deuten

Stärkung des **Sozialverhaltens**

Verhalten und **Methoden** reflektieren

Inhaltsfelder:

Sündenfall – Sünde – Adam und Eva – Garten – Paradies – Verbot –

Schlange – Erkenntnis – *gut* und *böse* – Schöpfung – Bibel – Urgeschichte

– Schuld – Strafe – Gerechtigkeit – Theologische Anthropologie – Gott –

Gottesbilder – Eden – Empathie – Gerechtigkeit

Didaktische Erwägungen:

Dass die Bibel als Grundlage des christlichen Glaubens fungiert ist ebenso bekannt wie der Umstand, dass sie und ihre Inhalte (von Schüler:innen) oft für antiquiert, überholt, unrealistisch und schlichtweg irrelevant gehalten werden. Ihre Notwendigkeit für die christliche Theologie und der Mehrwert, der sich aus der Thematisierung ihrer Inhalte auch für die Individualperson ergeben kann, werden oft nicht hinreichend wahrgenommen und die Motivation, sich mit ihr, ihrem Anspruch und ihren Texten auseinanderzusetzen, bleibt gering. Angesichts dieser Ausgangslage wurde von Ramona Elsner das vorliegende Probehandlungsspiel konzipiert, das etwa zur Eröffnung einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Themenbereich der Ur/Sünde oder explizit des Sündenfalls/der Sündenfallerzählung Verwendung finden kann. Anschließend kann sich hieran die Auseinandersetzung mit einigen der anderen Materialien dieses Buches, die in Teilen oder im Ganzen Verwendung im Unterricht finden und je nach Leistungsfähigkeit der Lerngruppe jederzeit angepasst werden können.

Das konkrete Lernsetting des vorliegenden Probehandlungsspiels wurde gewählt, damit die Schüler:innen bereits von Beginn der Einheit/Stunde an aktiv in die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem biblischen Text, hier dem Mythos vom Sündenfall, einbezogen werden, spielerisch mit dem Mythos und der Bibel als solcher in Berührung kommen, in die Geschichte eintreten und das Gehörte aus verschiedenen Perspektiven und ausgehen von verschiedenen Erwägungen reflektieren. Auf diese Weise sollen Ihnen vielfältige Zugänge zum Text erschlossen und gegebenenfalls auch ihr Interesse daran geweckt werden, dem ein oder anderen Impuls nachzuspüren und das Gehörte zu reflektieren. Um dieses Potential entfalten zu können, ist relevant, dass den Schüler:innen der methodische Ablauf, das Vorgehen und das von ihnen erwartete Verhalten während des Spiels klar ist, damit es nicht zu Irritationen kommt oder/und die Schüler:innen aus der je eingenommenen Rolle „geworfen werden“. Schon vor Beginn des Spiels ist ihnen entsprechend so präzise und konkret wie möglich darzustellen, wann sie die Chance erhalten,

sich einzubringen, und wann von ihnen gefordert wird, der Lehrperson oder den Ausführungen der Mitschüler:innen zu lauschen.

Elsner hat im Rahmen ihrer Materialgestaltung einige einführende Worte formuliert, die zur Darstellung des Ablaufs des Spiels genutzt werden können. Wie ausführlich die Einführungsphase ausfallen muss, ist aber abhängig vom Ermessen der Lehrperson sowie von den Fragen, ob die Schüler:innen mit dieser oder ähnlichen Methoden bereits Erfahrungen sammeln konnten und ob im Allgemeinen eine Bereitschaft oder Hemmung der Kinder und Jugendlichen besteht, sich auf derartige Methoden einzulassen.

Grundlegend ist hier – wie in jedem unterrichtlichen Setting – darauf zu achten, dass eine wertschätzende Atmosphäre besteht, in der die Schüler:innen sich ehrlich und angstfrei beteiligen und ihre Gedanken teilen können, ohne befürchten zu müssen, ausgelacht zu werden.

Die zweite Phase des Spiels, die sogenannte Hinführung, dient dann nach der Klärung des Vorgehens einem ersten Eintauchen in den Text. Hier kann die Lehrperson kreativ werden und die Welt der Perikope, aus der er entnommen wurde, je nach Belieben detailliert und ausgeschmückt oder oberflächlich und auf wenige Details fokussiert, beschreiben, solange der Text dabei nicht sinnentfremdet wird. Ziel dieser Phase ist es nicht nur – wie bereits angesprochen – das Interesse der Schüler:innen im Allgemeinen und natürlich auch für die nachfolgenden Aufgaben zu wecken, sondern auch, ihre Bereitschaft zu erhöhen, ruhig zu werden, sich auf die Herangehensweise einzulassen und sich ganz auf die Lehrperson und den vorgelesenen Text zu fokussieren. Die wichtigsten Inhalte und zentralen Pointen werden daher noch nicht vorgelesen, da die Schüler:innen möglicherweise erst noch damit beschäftigt sind, in die Situation hineinzufinden und sich zu beruhigen. Von Vorteil ist es, wenn die Schüler:innen merken, dass die Lehrperson mit Elan bei der Sache ist und sich selbst ebenfalls darauf freut, die Erzählung gemeinsam zu lesen und zu besprechen, da dies auch ihre eigene Bereitschaft dazu erhöhen dürfte, mitzuarbeiten, über die Erzählung nachzudenken und die sich auftuenden Leerstellen zu füllen.

Die Lehrperson liest nun langsam und betont die Erzählung mitsamt dem gegebenen Subtext vor. An geeigneten Stellen, den *Schlüsselmomenten* der Erzählung, wird eine Pause gemacht und die Schüler:innen erhalten die Chance, sich zu dem Gehörten zu verhalten und auf konkrete Fragen der Lehrperson zu antworten, die ein Hineinversetzen in die unterschiedlichen Charaktere notwendig machen. Sie schulen hier ihre Empathiefähigkeit, indem sie in die verschiedenen Rollen schlüpfen und ihre oft nicht unmittelbar ersichtlichen Handlungsmotive, Gefühle und Verhaltensweisen reflektieren.

Wie der Titel dieses Materials schon vermuten lässt, können in diesem Kontext Probehandlungen vollzogen werden, im Rahmen derer die Schüler:innen die konkreten Handlungsweisen der Charaktere im Spiel nach/vollziehen und reflektieren. Gefragt werden kann bspw., ob die Motivation, aus der heraus die konkrete Handlung erfolgt, einleuchtet, ob die Handlung in der konkreten Situation sinnvoll oder gewinnbringend ist und ob die Schüler:innen sich in der Rolle der jeweiligen Charaktere ähnlich verhalten hätten. Unterstützung erhalten die Schüler:innen dabei durch die gegebenen Satzanfänge, an denen sie sich orientieren können und die Ihnen dabei helfen, Ich-Botschaften aus der Fremdperspektive zu formulieren und die eigene Meinung verbal von der imaginierten Fremdmeinung abzugrenzen. Die Lehrperson kann die Satzanfänge an die Tafel schreiben, auf einem großen Plakat festhalten oder allen Schüler:innen auf Arbeitsblättern austeilen.

Im Gespräch können darüber hinaus verschiedene Handlungsalternativen diskutiert werden und es könnte abgewogen werden, warum der Verfasser des Mythos sich dazu entschieden hat, diesen in der gegebenen Version und nicht anders zu erzählen. Auf diese Weise kann sowohl das Verständnis der Erzählung und ihrer Inhalte vertieft als auch ein Grundverständnis für die Entstehung mythologischer biblischer Texte und ihren Anspruch, allgemeingültige Wahrheiten zu vermitteln, geschaffen werden.

An welchen Stellen der Erzählung die Lehrperson ihre Lesung unterbricht und die Schüler:innen ins Gespräch einbezieht, um die *Schlüsselmomente* zu diskutieren, kann von der Intention der Unterrichtsstunde/-einheit abhängig

gemacht werden. Bei der von Elsner vorgeschlagenen Einteilung und den aufgelisteten Fragen handelt es sich somit lediglich um einen Vorschlag, der insbesondere dann sinnvoll erscheint, wenn angestrebt wird, den wichtigsten Kernmomenten der Erzählung im Allgemeinen nachzuspüren. Ein besonderer Fokus liegt hier – im Gegensatz zu den eher kognitiven und analytischen Herangehensweisen, die durch andere Materialien dieses Kapitels nahegelegt werden – auf der Ebene der *Gefühle*, so kann anhand der aufgelisteten Fragen reflektiert werden, wie die Charaktere sich in den jeweiligen Szenen fühlen und ob man selbst diese Emotionen nachvollziehen kann bzw. wie man selbst sich an ihrer Stelle wohl fühlen würde. Dies dient nicht nur der Generierung eines tieferen Textverständnisses, sondern auch der Anbahnung eines Problembewusstseins der Schüler:innen in Bezug auf die im Text dargestellten Inhalte und Motive, wie die der Schuld, Strafe, Verfehlung, Anfälligkeit für das Böse, Vertreibung und der missverständlichen Herrschaft des Mannes über die Frau. Hierauf aufbauend können dann im weiteren Unterricht anhand zusätzlicher Materialien oder/und im Theologischen Gespräch konkrete Fragen, wie die nach der Gerechtigkeit oder der Beeinflussbarkeit des Menschen hin zum Bösen, thematisiert werden, die von gesamt-menschlicher Relevanz sind und im Spiel bereits anklingen.

Sofern man auch darauf abzielt, dass die Schüler:innen sich mit dem biblischen Sprachgebrauch als solchem vertraut machen, können Sie dazu aufgefordert werden, ihn spielerisch zu erproben, indem Sie versuchen, sich in ihren Antworten an ebendiesem zu orientieren und ihn zu imitieren. Auf diese Weise setzten sie sich nicht nur mit der Sprache der Bibel und ihren Bildern auseinander, sondern entwickeln auch ein Gespür dafür, dass und wie Aussagen, die durchaus auch in der heutigen Zeit noch relevant sein und eine Geltung beanspruchen können, durch unterschiedliche Sprachbilder und -formen völlig unterschiedlich artikuliert werden können. Zielt die Stundegestaltung hingegen primär darauf ab, die Schüler:innen zu aktivieren, ihr Interesse am Text zu wecken, einen sinnvollen Einstieg ins Thema zu schaffen und eine gewisse Beteiligung zu generieren, kann von dieser

Differenzierungsmethode abgesehen werden, da sie auf Schüler:innen, die über ein nur geringes Sprachverständnis verfügen, abschreckend sein kann oder ihr Textverständnis sogar behindert, wenn sie vorrangig auf die äußere Form und nicht mehr primär auf den Inhalt des Gehörten achten. In den Blick zu nehmen sind auch hier wieder das Lernziel der Unterrichtsstunde und -einheit und die Interessen- und Kompetenzschwerpunkte der Lerngruppe.

Wie auch immer die Erarbeitungsphase im Einzelnen ausfällt und welche Fragen die Lehrperson an die Lerngruppe heranträgt, so erfolgt zuletzt die Phase des Ausklangs, innerhalb derer die Schüler:innen sich langsam von dem Gehörten und den eingenommenen Rollen distanzieren und „ins Klassenzimmer zurückkehren“. Wie schon die Hinführung ist auch diese Phase elementar, um die eingenommenen Haltungen von den eigenen Ansichten abzugrenzen und wieder in das „normale“ Unterrichtsgeschehen zurückzukehren. Die Schüler:innen erhalten nun die Möglichkeit, das Erlebte und die eingenommenen Rollen zu reflektieren und sich von diesen auch zu distanzieren, was für viele von ihnen gerade dann bedeutsam zu sein scheint, wenn kontroverse Positionen und Probehandlungen eingenommen wurden. Wurde so etwa in eine rassistische, gewalttätige oder homophobe Rolle geschlüpft, so ist es vielen Schüler:innen ein Anliegen, zu artikulieren, dass das in der Rolle Gesagte und Gedachte nicht ihrer eigenen Gesinnung entspricht. Umgekehrt verspüren manche Schüler:innen auch nach dem Verlassen einer Rolle das Bedürfnis, ihre Zustimmung zu den Ansichten ebendieser kundzutun und hervorzuheben, dass sie ihr Agieren sinnvoll finden und sich in einer vergleichbaren Situation ganz ähnlich verhalten hätten. Elsner hat zum Zweck einer derartigen Reflexion einen allgemein gehaltenen Fragekatalog erstellt, der die Anschlusskommunikation systematisieren und für alle Probehandlungsspiele verwendet werden kann. Von ihr angedacht war, dass die Schüler:innen unmittelbar nach dem Spiel Zeit bekommen, um den Fragebogen auszufüllen und sich über das Erlebte Gedanken machen. Erst daran anschließend erfolgt eine Anschlusskommunikation, die an den Fragen des Katalogs orientiert sein kann. Diese zielen in der hier abgedruckten Version primär auf die

Reflexion der Methode ab. Eine solche ist gerade dann sinnig, wenn sie oder eine ähnliche Methode zuvor noch nicht (eingehend) erprobt wurde und die Lehrperson daher nicht einschätzen kann, wie die Schüler:innen sie wahrgenommen haben und worauf bei einer erneuten Durchführung besonders zu achten ist. Die Schüler:innen erhalten hingegen die Möglichkeit, die Sinnhaftigkeit und den Mehrwert der Methode zu erkennen, was ihre Bereitschaft, sich erneut auf sie einzulassen, erhöhen kann. Bei Bedarf kann der allgemeine Fragebogen zudem um Fragen ergänzt werden, die auf die Inhalte des gehörten Textes abzielen, sofern diese nicht ohnehin in weiteren Stunden oder einem Anschlussgespräch thematisiert werden. Der Fragebogen würde dann als eine Art Sicherung der ersten Wahrnehmungen und Gedanken der Schüler:innen fungieren und kann im weiteren Verlauf der Stunde/Einheit erneut hervorgeholt werden.

In der Konzeption des Fragebogens wurde besonderer Wert darauf gelegt, die Schüler:innen stets dazu aufzufordern, ihre Ansichten und Wahrnehmungen zu begründen, was insbesondere jüngeren Schüler:innen oft schwerfällt. Es ist anzunehmen oder zumindest zu hoffen, dass die wiederholte Aufforderung in den Fragestellungen sie dazu motiviert, ihre eigenen Wahrnehmungen eingehender zu durchdenken und so zu konkretisieren. Dies kann ihnen dann dabei helfen, ihre Gedanken auch den anderen Mitgliedern der Lerngruppe in der Anschlusskommunikation verständlich zu machen. In dieser können sich auch introvertiertere/ wenig kreative oder empathische Schüler:innen, die nicht aktiv am Probehandlungsspiel mitwirkten, beteiligen und ihre Wahrnehmungen – ganz sie selbst – darstellen.

Chancen und Herausforderungen (hier zusammengefasst)

Das dargestellte Probehandlungsspiel begegnet dem im Unterricht wie auch in alltäglichen Zusammenhängen erkennbaren Missstand, dass vielen Menschen der Zugang zu biblischen Texten, wie dem Mythos vom Sündenfall, aufgrund mangelnden Hintergrundwissens, ihrer Komplexität und hier auch ihren vermeintlich nicht mehr anknüpfungsfähigen mythologischen Sprachformen erst einmal versperrt oder zumindest erschwert zu sein scheint. Wie

dargestellt wurde, erhalten die Schüler:innen hier nun die Möglichkeit, sich bereits im jungen Alter dem biblischen Textbefund anzunähern, Interesse an ihm und seiner Fremdheit zu entwickeln und in ihm spannende, auch lebensweltlich relevante Rätsel zu entdecken, die es zu lösen gilt. Die in der kontextualisiert vorgelesenen Erzählung vorfindlichen Inhalte werden ihnen greif- und erfahrbare. Dabei helfen ihnen auch die Rückfragen der Lehrperson in den *Schlüsselmomenten*, die dazu beitragen, dass sie kontroverse Aspekte erkennen und Anknüpfungspunkte der abstrakt anmutenden Darstellungen an die eigene Lebenswelt ausmachen können. Im gegebenen Beispiel könnten das etwa die Frage nach der Gerechtigkeit und dem Umgang mit eigenen Verfehlungen sein. Adam und Eva haben sich von der Schlange zum Gesetzesbruch verleiten lassen, so wie auch wir alle uns hin und wieder von den „Schlangen“ in unseren Köpfen zu kleinen und größeren Verfehlungen hinreißen lassen. Ist die harte Strafe Gottes angemessen? Und was ist überhaupt so verwerflich an der menschlichen Ursünde, dem allgemeinmenschlichen Streben danach, wie Gott sein zu wollen, das durch das Verspeisen der verbotenen Frucht zum Ausdruck kommt? Welche schadsamen Folgen können aus diesem Streben erwachsen?

Durch das vorgeschlagene Vorgehen werden zudem verschiedene Kompetenzen, wie die des aufmerksamen, sinnentnehmenden Zuhörens, der Imagination und Empathie sowie der Reflexion und (sprachlich perspektivierten) situationsangemessenen Darstellungen von (eigenen) Wahrnehmungen und Ideen geschult.

Die Teilnahme am Probehandlungsspiel als solche ist für viele Schüler:innen ferner reizvoll, da sie mit Spaß und Ausgelassenheit assoziiert wird. Da sie das Hineinversetzen in die Charaktere aus der Erzählung notwendig macht, werden die Schüler:innen extrinsisch dazu motiviert, sich vertiefter mit ihnen, ihrer Lebenssituation und ihren Gefühlen, Gedanken und Handlungsmotiven auseinanderzusetzen, als dies in einer schlichten Lektüre des Textes zu erwarten wäre.

Positiv hervorzuheben ist ferner, dass der gewählte Zugang weniger kognitiver, als vielmehr emotionaler Natur ist und somit eine Abwechslung zu den in vielen Fällen eher kognitiv-analytischen Zugängen zum biblischen Textbefund darstellt, die im Unterricht oft erschlossen werden. Auch Schüler:innen, denen eine Texterschließung im herkömmlich-analytischen Sinne schwer fällt oder die im Allgemeinen über eine nur geringe Lesekompetenz verfügen, erhalten so die Möglichkeit, sich eine eigene Lesart zu erschließen, die Inhalte des Textes und seine Darstellungsformen zu reflektieren und sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Stets mitgedacht sei hier ferner, dass den Schüler:innen bereits früh nahegelegt wird, dass Texterzeugnisse von ihren Leser:innen und Hörer:innen völlig unterschiedlich wahrgenommen werden können und Leerstellen innerhalb des Textes von ihnen mitunter völlig verschieden gefüllt werden. Diese Einsichten können zu einem differenzierten Verständnis in Bezug auf Texte, einen angemessenen Umgang mit ihnen und den Ansprüchen, die von ihnen vertreten und an sie herangetragen werden, führen.

Als herausfordernd kann sich hingegen erweisen, dass die vorgeschlagene Methodik es wie jeder performative Ansatz notwendig macht, dass die Schüler:innen für diesen offen sind, sich auf die geforderten Probehandlungen einlassen und sich trauen, die verschiedenen Rollen einzunehmen, ohne die Aufgabenstellung ins Lächerliche zu ziehen. Eine wertschätzende und gesunde Gesprächsatmosphäre sollte somit gegeben sein und auf die Einhaltung grundsätzlicher Gesprächsregeln geachtet werden. Relevant scheint hier vor allem, dass die Lehrperson die Schüler:innen bei Irritationen anleitet und ihre Aussagen innerhalb des Spiels oder auch in der Anschlusskommunikation durch Spiegelungen, interessiertes Nachfragen oder erneutes Aufgreifen als Gesprächsimpulse gewürdigt werden. Dies kann dazu beitragen, dass den Schüler:innen der Sinn der Aufgabe ersichtlich wird, die eben keine pure „Beschäftigungstherapie“ ist, wodurch ihre Motivation und Ernsthaftigkeit in Bezug auf die Aufgabenstellung erhöht werden kann. Insbesondere letzterer kommt eine große Bedeutung zu, obschon natürlich stets damit zu

rechnen ist, dass auch humorvolle und alberne Kommentare eingebracht werden. Wichtig erscheint es, dass die Lehrperson um etwaige Distraktoren weiß und sich im Vorherein überlegt, wie sie im Zusammenhang mit diesen stehenden, unangebrachten oder albernem Einwürfen begegnen kann. Betrachten wir die Sündenfallerzählung, so könnte es dazu kommen, dass die Schüler:innen alberne Sprachformen erproben, wenn sie versuchen, die Sprechart der Schlange nachzuahmen, oder die thematisierte Nacktheit von Adam und Eva zu unangemessenen, provokanten oder obszönen Aussagen verleitet.

Grundsätzlich ist hier festzustellen, dass die Schüler:innen durch die Offenheit der Aufgaben- und Fragestellung prinzipiell jede Art von Assoziation in das Unterrichtsgespräch einbringen können. Mit einer hohen Wahrscheinlichkeit werden die Lehrperson und auch die Lerngruppe daher mit Gedanken konfrontiert, die ihnen selbst vielleicht nicht gekommen wären oder die den eigenen Lesarten möglicherweise sogar widersprechen. Einige Teilnehmer:innen der Lerngruppe könnten sich dadurch dazu verleitet sehen, die Gedanken der anderen Schüler:innen zu hinterfragen, zu kommentieren oder sogar zu verspotten. Wichtig scheint daher, darauf zu achten, dass kritische Nachfragen in einer konstruktiven Weise geäußert werden und darauf verwiesen wird, dass im Anschluss an das Spiel Zeit bleibt, um die einzelnen Lesarten und Perspektiven zu diskutieren. Letztlich ist es sicherlich aber immer an der Lehrperson, zu entscheiden, wann es sinnvoll ist, die Lesung der Geschichte erst einmal fortzusetzen und Nachfragen in der Anschlusskommunikation zu klären, und wann es ertragreicher ist, die Lesung für eine (kurze) Diskussion oder einen Exkurs zu unterbrechen.

Angesichts der möglicherweise sehr überraschenden Gedanken, die die Schüler:innen in das Gespräch einbringen können, ist es zudem bedeutsam, dass die Lehrperson – wie bereits angedeutet – eine gewisse Offenheit für diese aufweist und den Schüler:innen, die sie anführen, nicht suggeriert, dass ihre Ansichten falsch oder wenig intelligent seien. In keinem Falle darf hier der Eindruck entstehen, dass der Lehrende nur scheinbar an den

Assoziationen und Wahrnehmungen der Lerngruppe interessiert ist und das Spiel eigentlich auf das Anbringen ganz konkreter Gedanken abzielt, die es zu erraten gilt. Insbesondere introvertiertere Schüler:innen und/oder solche, denen es ohnehin schwerfällt oder peinlich ist, sich in fremde Rollen hineinzuversetzen und aus ihren Perspektiven heraus zu sprechen, könnten so abgeschreckt werden und sich nicht mehr trauen, etwas zum Gespräch beizutragen.

Trotzdem darf auch nicht der Eindruck entstehen, dass der Inhalt der Erzählung und die Art und Weise, auf die ihre Leerstellen gefüllt werden, völlig beliebig sind, wie er sich etwa einstellen könnte, wenn die Schüler:innen den Textsinn mit ihren eigenen Darstellungen völlig entstellen. Die Lehrperson ist hier – analog zum Auftreten überraschender Impulse in Theologischen Gesprächen – dazu angehalten, diesen mit Offenheit zu begegnen und interessiert nachzufragen, anstatt sie pauschal als unsinnig abzutun, aber auch kenntlich zu machen, dass die große Deutungsoffenheit biblischer Texte nicht mit einer Beliebigkeit zu verwechseln ist und manche Annahmen mit ihren Kernaussagen schlicht unvereinbar sind. Gemeinsam mit den Schüler:innen kann hier reflektiert werden, auf welchen Prämissen die Annahmen beruhen, was für oder gegen sie spricht und ob sie zum restlichen Textkorpus der Bibel passt, wenn es sich um eine tatsächliche Lesart eines Lernenden und nicht nur um eine „Quatschantwort“ handelt.

Sofern eine offene und gesunde Gesprächsatmosphäre und eine Haltung gegenseitiger Wertschätzung in der Lerngruppe vorherrscht, kann die Herangehensweise im Allgemeinen allerdings trotz dieser Herausforderungen ein enormes didaktisches Potential entfalten und allen Schüler:innen ungeachtet ihrer persönlichen Präferenzen und einer stärker ausgeprägten Introversion oder Extroversion eine Teilnahme am Unterrichtsgeschehen eröffnen, da für diese kein Vorwissen, keine eigenen Erfahrungen mit dem Unterrichtsgegenstand und auch kein eigener Glaube von Nöten sind. Jedes Lerngruppenmitglied hat daher theoretisch die Möglichkeit, sich im Rollenspiel oder in der Anschlusskommunikation einzubringen. Selbst atheistisch sozialisierte

Schüler:innen, die keinen Bezug zur Bibel aufweisen, erhalten ferner die Möglichkeit, ihre Gedanken – in gleicher Weise wie sich selbst als gläubig bezeichnende Schüler:innen – einzubringen. Im Schutz der je eingenommenen Rollen können sie kritische Gedanken äußern und so in den Diskurs eintragen, die „sie selbst“ vielleicht aus Angst vor der Reaktion der Lehrperson nicht geäußert hätten. Andererseits werden sie aber auch dazu aufgefordert, sich in Figuren hineinzusetzen, die einen Bezug zu Gott aufweisen, über den sie selbst ihrer eigenen Wahrnehmung folgend nicht verfügen, und auch theologische Argumentationen zu durchdenken und in Betracht zu ziehen. In der Rolle Adams oder eines Vogels können sie so – ausgehend von der Arbeitshypothese, dass es Gott gibt – bspw. Kritik an diesem und seiner unverständlichen Reaktion auf die Verfehlung des Menschen üben. Die Rolle des unbeteiligten Vogels ermöglicht es allerdings auch, das Verhalten Gottes und der Urmenschen mit einiger Distanz zu betrachten, und kann zu der Einsicht führen, dass sich Gott trotz des eklatanten und zu ahnenden Regelverstoß der Urmenschen nicht vollständig von diesem abwendet, sondern ihm erst einmal schützende Kleidung anfertigt, ehe er ihn aus dem Paradies entlässt.

In jedem Falle können die im Schutz der Rolle geäußerten Gedanken, Sorgen und Zweifel von der Lehrperson wachsam aufgenommen und in anderen Unterrichtssettings erneut angesprochen werden und dienen nicht zuletzt auch dazu, die Lerngruppe besser einschätzen zu können.

Zuletzt sei im Blick auf die dargestellte Herangehensweise noch einmal hervorgehoben, dass sie, wie die meisten performativen Ansätze, zur Persönlichkeit des Lehrenden passen sollte und ihr Potential gerade dann entfaltet, wenn es dieser gelingt, die Geschichte mit Elan vorzulesen, dabei eine gewisse Atmosphäre zu erzeugen und ein ehrliches Interesse an den Wahrnehmungen der Schüler:innen zu zeigen. Gibt sich die Lehrperson hingegen wenig begeistert, desinteressiert und lustlos, so wird es auch den Schüler:innen schwerer fallen, Begeisterung für die Methode aufzubringen und sich in die Charaktere hineinzusetzen.

1.3 Die Sündenfallerzählung in der Mittelstufe künstlerisch erfahren

Stationsarbeit und Kommentar von Anna-Lena KELLERMANN

Arbeitsform: Bearbeite die Aufgaben in Einzelarbeit. Vergleiche im Anschluss die Ergebnisse mit einem/r Partner:in.

Station 1

Was ist Sünde?



Aufgabe 1) a) Notiere in einer Mindmap, was du mit dem Begriff **Sünde** verbindest und wo dir der Begriff in deinem Alltag begegnet. Verwende gerne ein eigenes Blatt, wenn der Platz hier dir nicht ausreicht. 🖋️👤



Aufgabe 1) b) Vervollständige die folgenden Sätze: 🖋️👤

Schuld ist für mich...

Bei Vertreibung denke ich an...

Fehlverhalten ist für mich...

Aufgabe 2)

2) a) Betrachte das Gemälde und beschreibe deinen Ersteindruck. 🖋️👤👁️

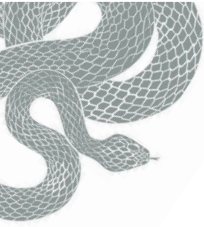
2) b) Notiere: Welche Wirkung erzielt das Bild und warum? 🖋️

Hilfestellungen: Wer oder was ist abgebildet? Welche Informationen brauche ich, um das Bild zu deuten? Wie empfinde ich die Szene(n)? Welche Körperhaltungen sind zu erkennen und was suggerieren sie?

2.c) Formuliere eine mögliche Überschrift. 🖋️

2.d) Vergleiche deine Antworten mit deinem/r Partner:in. 🖋️👤👤





Station 2

Der Sündenfall in der Bibel (Gen 3)

Was war das gleich?

Wiederholung im Schnelldurchlauf (Aufgabenstellungen auf Seite 21)

Tour
durchs
Bild

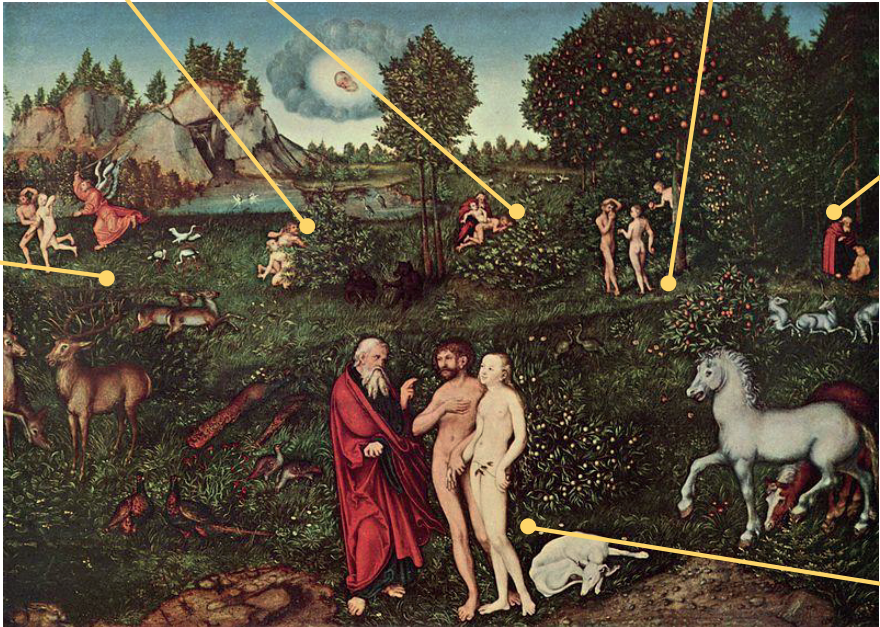
Die Scham

Die Erschaffung Evas

Die Verführung
der Schlange

Die
Erschaffung
Adams

Vertreibung
aus dem
Paradies



Das
Verbot
Gottes

7 Da machte Gott der HERR den Menschen aus **Staub von der Erde** und blies ihm den **Odem des Lebens**¹ in seine Nase. Und also ward der Mensch ein lebendiges Wesen. 8 Und Gott der HERR pflanzte einen Garten in Eden [...] und setzte den Menschen hinein, den er gemacht hatte. 9 Und Gott der HERR ließ aufwachsen aus der Erde allerlei Bäume [...] und auch den **Baum der Erkenntnis** des Guten und Bösen (Gen 2).

21 Da ließ Gott der HERR einen tiefen Schlaf fallen auf den Menschen, und er schlief ein [...] 22 Und Gott der HERR baute eine Frau aus der Rippe, die er von dem Menschen nahm, und brachte sie zu ihm (Gen 2).

16 Und Gott der HERR gebot dem Menschen und sprach: Du darfst essen von allen Bäumen im Garten; 17 aber von dem Baum der Erkenntnis des Guten und des Bösen **sollst du nicht essen**; denn an dem Tage, da du von ihm isst, musst du des Todes **sterben** (Gen 2).

1 Und die **Schlange** war listiger als alle Tiere auf dem Felde, die Gott der HERR gemacht hatte, und sprach zu der Frau: Ja, sollte Gott gesagt haben: Ihr sollt nicht essen von allen Bäumen im Garten? 2 Da sprach die Frau zu der Schlange: Wir essen von den Früchten der Bäume im Garten; 3 aber von den Früchten des Baumes mitten im Garten hat Gott gesagt: Esset nicht davon, rühret sie auch nicht an, dass ihr nicht sterbet. 4 Da sprach die Schlange zur Frau: Ihr werdet keineswegs des Todes sterben; 5 sondern Gott weiß: an dem Tage, da ihr davon esst, werden eure Augen aufgetan, und ihr werdet **sein wie Gott** und wissen, **was gut und böse ist**. 6 Und die Frau sah, dass von dem Baum gut zu essen wäre [...] und **sie nahm von der Frucht und aß und gab ihrem Mann, der bei ihr war, auch davon und er aß**. 7 Da wurden ihnen beiden die Augen aufgetan und sie wurde gewahr, dass sie nackt waren [...] (Gen 3).

¹ Odem= Atem

Arbeitsform: Bearbeite die Aufgaben und korrigiere sie in Partnerarbeit.



Die Scham - Das Verbot Gottes - Die Erschaffung Evas – Die Verführung der Schlange - Die Erschaffung Adams – Die Vertreibung aus dem Paradies

Aufgabe 2)



2) b) Besprecht, was der Mythos in euch auslöst.

[illegible]

Station 3

Erbsünde und Gesellschaft



Ursünde, Grundsünde, Erbsünde, Aktsünde,

Tatsünde – was ist das überhaupt?

Was ist Sünde?

Sünde ist ein theologischer Beziehungsbegriff und bezeichnet die Trennung zwischen den Menschen und Gott. Auf Griechisch heißt Sünde *αμαρτία*, das bedeutet „am Ziel vorbei“. Wir leben also nicht in Gemeinschaft mit Gott, wie es für uns ursprünglich bestimmt war, sondern getrennt von ihm. Somit leben wir an unserer Bestimmung / unserem Ziel vorbei. Dies betrifft dann auch die Beziehung zu unseren Mitmenschen und der Mitwelt. Grundsätzlich wird zwischen zwei Arten von Sünde unterschieden, die Grund-/Ur-/Erbsünde und die Tat-/Aktsünde.

Die Grundsünde/ Ursünde und Erbsünde

Die Begriffe Grund-/ Ur-/ oder Erbsünde wollen ausdrücken, dass Sünde mehr ist als ein einzelnes Fehlverhalten, eine konkrete Tat. Die Sünde in allen Tatsünden betrifft die Lebensorientierung des ganzen Menschen.

Die Grundsünde ist 1. fundamental (bestimmt *den ganzen Menschen*) 2. universell (bestimmt *alle Menschen*) und besitzt 3. einen Machtcharakter (Der Mensch kann der Sünde nicht (allein) entkommen).

Grund-/ Ur-/ und Erbsünde beschreiben im Prinzip dasselbe, jedoch kann der Begriff der Erbsünde, der von Augustin geprägt wurde, missverstanden werden. Es geht nämlich nicht darum, dass die Sünde biologisch vererbt oder weitergegeben wird. Es sind also weder Mutter und Vater „schuld“, noch soll die Sexualität verunglimpft werden. Der Begriff betont, dass das ganze menschliche Leben, in Getrenntheit von Gott, nie ohne Sünde ist.

Der Machtcharakter der Sünde wird heute auch als strukturelle Sünde verstanden. Wir sind also von Anfang an in einem Netz von schuldhaften

Verstrickungen gefangen, die überpersönlich und strukturell sind. Ein Erklärungsversuch dessen findet sich in Genesis 3, der Geschichte des Sündenfalls im Garten Eden. Dieser Erklärungsversuch ist eine ätiologische Sage. Die Menschen haben diese Geschichte entwickelt, um sich im Nachhinein den Ursprung ihres Lebens in der Sünde zu erklären. Die Menschen im Paradies missbrauchen die von Gott gegebene Freiheit: Sie essen vom Baum der Erkenntnis von Gut und Böse, dem einzigen Baum, von dem sie nicht essen dürfen. Dieser ist ein Symbol für Allmacht und Allwissenheit. Sie wollen so sein wie Gott. Sie akzeptieren ihre Grenzen nicht und verfehlen somit ihre Bestimmung, mit Gott in Beziehung zu leben.

Die Aktsünde/ Tatsünde

Sünde ist immer konkrete Sünde. Die gestörte Beziehung zu Gott, Mensch und Mitwelt äußert sich in konkretem Verhalten. In dem was wir tun, zeigen wir, wer wir sind. Die Sünde äußert sich in destruktivem und zerstörerischem Verhalten. Aber Vorsicht: Nicht was Menschen jeweils für unmoralisch halten, ist schon Sünde. Selbst unser bestes Wollen kann schreckliche Folgen haben. In allem, was wir tun und lassen wirkt sich unser Sündersein aus. Ein Beispiel: Oft verbergen sich Eitelkeit, Rechthaberei und Missgunst hinter der Suche nach guten Lösungen für ein Problem.

Sündenerkenntnis

Weil der Mensch Sünder ist, kann er seine Sünde selbst nicht erkennen. Wir erkennen sie am Willen Gottes. Sie wird nur im Gegenüber zu dem die Sünde aufdeckenden und vergebenden Gott erkannt. Sündenerkenntnis ist Glaubenserkenntnis. Ein Mensch mag seine Fehler und seine Schuld erkennen und einsehen. Aber dass dies alles auch seine Sünde ist, wird nur in der Gottesbeziehung deutlich.

Dr. Robert BRANDAU, Magdalena KLEIN und Wiebke MÜHLING, Universität Kassel

Aufgabe 1) Lies den Text und markiere die wichtigsten Informationen. Halte die zentralen Textaussagen fest. Notiere zudem offen gebliebene Fragen. 

„Das menschliche Herz ist böse von Jugend auf!“ (nach Gen 8, 21)



Aufgabe 2) Wenn jeder Mensch nach der Erbsündenlehre *sündig* ist, was ist dann mit Kleinkindern oder Babys? Sind auch sie durch die Erbsünde von Grund auf sündig? Diskutiere *deine* Position in 4er Gruppen. Nutze dabei die Tabelle für Notizen.  

Meine Ideen



Die Gruppenarbeit ergab: 

Die Schlange

Die Schlange spielt in vielen Kulturen eine tragende Rolle. Diese kann sehr unterschiedlich ausfallen: Sie steht u.a. für das Böse, das Leben, Weisheit oder Fruchtbarkeit. Bei den Babyloniern, Ägyptern und Kanaanäern wurde die Schlange sogar als Göttin **verehrt**. In einigen Mythen findet sich auch eine Verbindung zwischen Frau und Schlange. Manchmal wurden bspw. Göttinnen beschrieben oder abgebildet, die als Zeichen ihrer Lebenskräfte Schlangen in den Händen hielten. In Gen 3 ist die Schlange jedoch negativ dargestellt und auch Evas Verbindung zu ihr wird nicht glorifiziert.

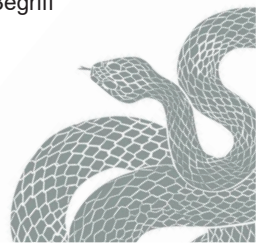
Die Schlange ist der Antagonist der Geschichte. Sie wird als Tier bezeichnet, auch wenn ihr menschliche Attribute, wie die Fähigkeit zu sprechen, zugesprochen werden, die darauf hinweisen, dass sie keine „normale“ Schlange ist.

Dass die Schlange in der Geschichte negativ dargestellt und bestraft wird, zeigt dem/r Lesenden, dass man ihr nicht trauen sollte und sie schon gar nicht kultisch zu verehren ist. Eine Verehrung verdient nur Gott. Es kommt somit zu einer Abgrenzung von Schlangenkulten und zu einer Hinwendung zur **alleinigen** Verehrung Gottes. Wird nur ein Gott verehrt, nennt man dies **Monotheismus** (gr.: einziger Gott).

Aufgabe 3) a) Fasse die Kernaussagen des Textes noch einmal in eigenen Worten zusammen.

3) b) Notiere: Warum wird die Schlange in der Erzählung so negativ dargestellt? 

Aufgabe 4) Überlege: Was könnte vor dem Hintergrund des Textes der Begriff „Götterneid“ bedeuten? Halte deine Überlegungen schriftlich fest. 



Lückentext



Toll, du hast nun alle Stationen in Partner-, Einzel- und Gruppenarbeit bearbeitet! Überprüfe, was du aus den Stationen mitgenommen hast, und vervollständige den Lückentext! 

Bei der Sündenfallerzählung handelt es sich um eine _____. Die Figuren Adam und Eva stehen stellvertretend für die gesamte _____. Darauf weist auch der Name Adam hin, der übersetzt *der Irdene* bedeutet. Beide _____ werden in der Erzählung von einer Schlange dazu verführt, vom Baum der Erkenntnis zu essen, obwohl sie durch diese Tat Gottes Verbot missachteten. Oft heißt es daher, das Essen der Frucht zeigt, dass der Mensch seine eigene _____ anstrebt. Der oft verwendete Begriff der _____, an der alle Menschen teilhaben, bezeichnet, wie die Erzählung stellvertretend für alle Menschen zeigt, entsprechend nicht moralische Verfehlungen, sondern stellt das _____ des Menschen von Gott dar. Dieser Zustand aktualisiert sich in verschiedenen _____. Der Verfasser der Erzählung bediente sich an verschiedenen mythologischen Vorstellungen wie z. B. am Motiv der Schlange, welche in einigen Kulturen als _____ verehrt wurde. In der Bibel wird die Schlange mit _____ versehen und ist scheinbar kein gewöhnliches Tier. Indem die Schlange in der Erzählung negativ dargestellt wird, nimmt der Verfasser eine Abgrenzung von Schlangenkulten und eine Hinwendung zur alleinigen Verehrung Gottes, auch _____ genannt, vor.

Wörter: Urmenschen – Göttin – Ursünde – Menschheit – Tatsünden – Monotheismus – Ätiologie – menschlichen Attributen – Getrenntsein – Vergottung

Musterlösungen von Julia Drube und Anna-Lena KELLERMANN

Lösungsvorschläge zu Station 1 Aufgabe 1) a) Gestaltung einer Mindmap

Individuelle Schüler:innenlösungen. Beispielitems:

- Fehler/ Fehlverhalten
- Schuld/ Unrecht
- Abwendung
- Ärger/ Streit
- schlechte Gefühle
- beichten/ zugeben/ verbergen
- Apfel, Schlange, Paradies, Eden, Adam, Eva, Sündenfall
- Verkehrssünder, sündigen = etwas ungesundes Essen, sündhaft teuer, sündig = sexy
- Bestrafung
- Todsünde/ Menschheitssünden
- Vergebung?

Aufgabe 1) b) Vervollständige die folgenden Sätze:

Individuelle Schüler:innenlösungen. Exemplarische Antwortoptionen:

Schuld ist für mich: wenn ich dafür verantwortlich bin, dass etwas schiefgelaufen ist/ etwas, für das ich Verantwortung übernehmen muss/ etwas, das mich belasten kann und mir „ein schlechtes Gewissen macht“/ nicht immer eindeutig feststellbar (bspw. Streitfälle vor Gericht)

Bei Vertreibung denke ich an: eine Entwurzelung aus meinem Umfeld/ Menschen, die flüchten müssen/ man wird nicht freiwillig vertrieben, sondern wird dazu gezwungen/ manchmal werden auch unliebsame Tiere (Ungeziefer) vertrieben

Fehlverhalten ist für mich: wenn ich den gesellschaftlichen Konventionen widersprechend agiere/ wenn ich etwas mache, das mir verboten wurde/

wenn ich etwas tue, für das ich bestraft werde. Fehlverhalten können harmlos oder schlimm sein. Bsp.: Mit meinen Schwestern streiten <-> gewalttätig sein/ stehlen/ morden....

Aufgabe 2) b) Notiere: Welche Wirkung erzielt das Bild und warum?

Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare Antwortansätze zum Ersteindruck und zur Wirkung des Bildes:

- es wird eine bekannte biblische Geschichte dargestellt (Figurenkonstellation)

Adam/Eva/Schlange ist allgemein bekannt)

- viel zu entdecken/ zu reflektieren

- merkwürdiges Schlangenwesen

- ungemütlich/ bedrohlich/ interessant/ unheimlich/ spannend/ kontrastreich/ trist, weil....

- narrativ, symbolisch, dynamisch, „Spannungskurve“ im Bild

- **Deutungsebene:** die rechtsausgerichtete Darstellung steht im Vordergrund, man „liest“ das Bild von links nach rechts und geht automatisch davon aus, dass die rechts dargestellten Begebenheiten nach denen in der linken Bildhälfte stattfinden. Abgebildet: Die zwei Personen, die als Adam und Eva zu identifizieren sind, agieren im Bild mit einer Schlangengestalt (links) und einem Engel (rechts). Der Baum der Erkenntnis fungiert mittig als Trennwand. Auch die Farbgebung ist auf den beiden Bildhälften unterschiedlich. Links: Die Verführung: Adam und Eva neigen sich zur Schlange, wobei ihr Gestus offen und frei ist. Rechts: Die Vertreibung aus dem Paradies: Die Haltungen von Adam und Eva sind ängstlich, geschlossen und demütig. Trauer und Angst zeichnet sich auf ihren Gesichtern ab.

Aufgabe 2) c) Formuliere eine mögliche Überschrift

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

- Der Sündenfall

- Die Vertreibung aus dem Paradies

- Adam und Eva

- Die List der Schlange

- Eine harte Bestrafung

Lösungsvorschläge für Station 2

Aufgabe 1) b) Finde die passenden Überschriften und ordne sie den Textteilen zu:

Die Erschaffung
Adams

7 Und Gott der HERR machte den Menschen aus einem **Erdkloß**, und blies ihm ein den **Lebensodem**¹ in seine Nase. Und also wurde der Mensch eine lebendige Seele. 8 Und Gott der HERR pflanzte einen Garten in Eden [...] und setzte den Menschen hinein, den er gemacht hatte. 9 Und Gott der HERR ließ aufwachsen aus der Erde allerlei Bäume [...] und auch den **Baum der Erkenntnis** des Guten und Bösen (1. Mose 2).

Die Erschaffung
Evas

21 Da ließ Gott der HERR einen tiefen Schlaf fallen auf den Menschen, und er schlief ein [...] 22 Und Gott der HERR baute ein Weib aus der Rippe, die er vom Menschen nahm, und brachte sie zu ihm (1. Mose 2).

Das Verbot Gottes

16 Und Gott der HERR gebot dem Menschen und sprach: Du sollst essen von allerlei Bäumen im Garten; 17 aber von dem Baum der Erkenntnis des Guten und des Bösen **sollst du nicht essen**; denn welches Tages du davon ißt, wirst du des Todes **sterben** (1. Mose 2).

Die Verführung
der Schlange

1 Und die **Schlange** war listiger als alle Tiere auf dem Felde, die Gott der HERR gemacht hatte, und sprach zu dem Weibe: Ja, hat Gott gesagt: Ihr sollt nicht essen von den Früchten der Bäume im Garten? 2 Da sprach das Weib zu der Schlange: Wir essen von den Früchten der Bäume im Garten; aber von den Früchten des Baumes mitten im Garten hat Gott gesagt: Eßt nicht davon, rührt's auch nicht an, (...)

Die Scham

8 Und sie hörten die Stimme Gottes des HERRN, der im Garten ging. Und Adam versteckte sich mit seinem Weibe vor dem Angesicht Gottes des HERRN 9 Und Gott der HERR rief Adam und sprach zu ihm: Wo bist du? 10 Und er sprach: Ich hörte deine Stimme im Garten und fürchtete mich; denn ich bin nackt, darum versteckte ich mich. 11 Und er sprach: Wer hat dir's gesagt, daß du nackt bist? Hast du von dem verbotenen Baum gegessen? 12 Da sprach Adam: Das Weib gab mir von dem Baum, und ich aß. 13 Da sprach Gott der HERR zum Weibe: Warum hast du das getan? Das Weib sprach: Die Schlange betrog mich. 14 Da sprach Gott der HERR zu der Schlange: Weil du das getan hast, seist du verflucht [...]. Auf deinem Bauche sollst du kriechen und Erde essen dein Leben lang. (...)

Die Vertreibung
aus dem Para-
dies

23 Da wies ihn Gott der HERR aus dem Garten Eden, daß er das Feld (be)baute, aus dem er geschaffen ist, 24 und trieb Adam aus (1. Mose 3).

Aufgabe 2) a) Fasse den Mythos in eigenen Worten kurz zusammen und stelle ihn deinem/r Partner:in vor:

Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare Antwortoption:

Die Geschichte handelt von den ersten Menschen, die durch Gottes schöpferischen Akt geschaffen werden. Ihre enge Beziehung zu Gott wird durch die Verführung der Schlange jedoch erschüttert, durch die die Menschen ein gottgegebenes Gebot überschreiten und selbst nach der göttlichen Erkenntnis über *Gut* und *Böse* streben. Nach dem Essen der verbotenen Frucht vom

Baum der Erkenntnis werden sie von Gott mit diesem Fehlverhalten konfrontiert und zu Rechenschaft gezogen: Die beiden werden aus dem Paradies vertrieben.

Aufgabe 2) b) Bespreche, was die Geschichte in dir auslöst.

Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare Ansätze:

- Die Geschichte ist unrealistisch, weil es Adam und Eva gar nicht gab und Schlangen nicht sprechen können!
- Die Welt ist gar nicht durch Gott entstanden, sondern durch den Urknall!
- Gott handelt in der Geschichte ziemlich hart, da er Adam und Eva bestraft, obwohl sie selbst die Leidtragenden der List der Schlange waren! Mir tun sie leid...
- Adam und Eva sind selbst schuld! Sie leben in einem idyllischen Garten, in dem es ihnen an nichts mangelt, und trotzdem streben sie ausgerechnet nach dem Einen, das ihnen nicht zusteht. Sie haben es damit echt übertrieben...
- Ich kann Adam und Eva verstehen. Es ist ja oft so, dass man genau das haben möchte, was man nicht haben darf...das geht uns doch allen so!

Lösungsansätze für Station 3

Aufgabe 1) Lies den Text und markiere die wichtigsten Informationen. Halte die zentralen Textaussagen fest. Notiere zudem offen gebliebene Fragen.

Zentrale Kerninformationen des Textes:

- Sünde = theologischer Beziehungsbegriff, der die Getrenntheit des Menschen von Gott beschreibt
- Der Mensch entspricht seiner Bestimmung nicht, sondern ist in schuldhaften Verstrickungen gefangen
- Zwei Arten von Sünde: Grund-/Ur-/Erbünde und Akt-/Tatsünde
- Grundsünde = Lebensorientierung des ganzen Menschen [fundamental, universal und mächtig]

- Erbsündenbegriff meint dasselbe, aber ist negativ konnotiert [Fehldeutung: Abwertung der Sexualität]
- Gen 3 als ätiologische Sage [Erklärung der Sünde im menschlichen Missbrauch der eigenen Freiheit/ Leugnung der geschöpflichen Grenzen]
- Ursünde aktualisiert sich in Tatsünden [destruktivem Verhalten]
- Sündenerkenntnis erfolgt nicht ausgehend von eigenen Wertmaßstäben, sondern angesichts des Willens Gottes und der eigenen Gottesbeziehung

Offene Fragen:

- Warum lässt Gott zu, dass der Mensch sich von ihm distanziert/ sich in die Trennung begibt/ seine Freiheiten missbraucht?
- Kann der Mensch etwas tun, um sich von der Macht der Sünde zu befreien?
- Ist es zwecklos, ein gutes Verhalten anzustreben, wenn man sich sowieso immer wieder verfehlt und in schuldhaften Verstrickungen gefangen bleibt?
- Was genau ist eine ätiologische Sage?
- Entspricht die Vorstellung, dass alle Menschen Sünder:innen sind, keinem sehr negativen, destruktiven Menschenbild?
- Wie genau erfolgt die Sündenerkenntnis in der Gottesbeziehung?

Aufgabe 2) Wenn jeder Mensch nach der Erbsündenlehre sündig ist, was ist dann mit Kleinkindern oder Babys? Sind auch sie durch die Erbsünde von Grund auf sündig?

Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare Ansätze:

Position Zustimmung: Alle Menschen sind im Sinne der Erbsündenlehre Sünder:innen, da sie alle in Trennung von Gott leben und ihre Existenz notwendig mit einer Schädigung der Mitschöpfung einhergeht. Alle Menschen, auch Babys und Kleinkinder, sind bereits in Unheilszusammenhänge verstrickt. Selbst wenn sie selbst noch nicht dazu in der Lage sind, ihre Sündigkeit in Tatsünden (neiden, streiten...) zu aktualisieren, so kreisen sie dennoch um sich selbst. Auch Kinder konsumieren schon Nahrung, die von Menschen unter unwürdigen Bedingungen geerntet wurden, und tragen Kleidung, die in

ähnlicher Weise produziert wurde. Auch sie tragen zur Umweltverschmutzung bei. Außerdem können auch Babys schon Schmerzen empfinden, leiden oder krank werden, was davon zeugt, dass sie sich in Trennung zu Gott befinden.

Position Ablehnung: Kinder sind noch nicht sündig, sondern unschuldig und rein. Man kann sie für die Schädigung der Mitschöpfung nicht verantwortlich machen, weil sie noch nicht ausreichend informiert und kognitiv dazu in der Lage sind, ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Oft haben sie auch gar keinen Einfluss darauf, was bspw. ihre Eltern sie essen lassen oder ihnen anziehen. Sie können jedenfalls in keinem Falle zur Verantwortung für ihr Handeln gezogen werden. Außerdem ist für mich gerade bei Babys keine Trennung von Gott spürbar. Sie sind so oft ausgelassen und glücklich. Sie wirken ganz im Reinen mit sich und der Welt.

Neutrale Position: Ich kann es überhaupt nicht einschätzen, ab wann ein Mensch ein/e Sünder:in ist und woran man das festmacht. Hier hängt es ja mit dem Streben, wie Gott zu sein, zusammen. Doch wie und wann bildet der Mensch dieses Streben aus? Kreist er schon immer um sich selbst und vergottet sich selbst oder wird ihm das von der Gesellschaft „nach und nach“ angelehrt? Wie genau entwickeln sich Babys überhaupt? Welche Stufen durchlaufen sie? Wann bilden sie ein Ich-Bewusstsein aus?

Aufgabe 3) a) Fasse die Kernaussagen des Textes noch einmal in eigenen Worten zusammen.

Zentrale Kerninformationen des Textes:

- in vielen Kulturen waren Schlangen von Bedeutung
- symbolisierte völlig Unterschiedliches (das Böse, das Leben, Weisheit, Fruchtbarkeit)
- teilweise sogar: Vergötterung !
- teilweise Verbindung von Frau und Schlange

- in Gen 3: negative Darstellung der Schlange (Schlange hat zwar menschliche Attribute und ist besonders, aber ist keine Göttin und sollte nicht verehrt werden!) = Monotheismus statt Hinwendung zu Schlangenkulten

Aufgabe 3) b) Notiere: Warum wird die Schlange in der Erzählung so negativ dargestellt?

Der Schlange werden in der Erzählung zwar viele menschliche Attribute zugesprochen, aber ihre Darstellung fällt im Allgemeinen trotzdem eher negativ aus. Das scheint damit zusammenzuhängen, da der Verfasser sich von der großen Verehrung abgrenzen wollte, die die Babylonier, Ägypter und Kanaanäer Schlangen zuteilwerden ließen. Der Verfasser möchte deutlich zeigen, dass solche Verehrungen nicht angemessen sind. Er vertritt eine monotheistische Haltung: Nur JHWH ist anzubeten.

Aufgabe 4) Überlege: Was könnte vor dem Hintergrund des Textes der Begriff „Götterneid“ bezeichnen? Halte deine Überlegungen schriftlich fest.

Der Begriff *Götterneid* könnte den Kernaspekt der lügenhaften Unterstellung der Schlange bezeichnen, dass Gott fürchte, Adam und Eva könnten durch das Essen der verbotenen Frucht werden wie er. Der Götterneid bestünde also darin, dass Gott das „auf-den-Plan-treten“ anderer Götter fürchte. Der Verfasser der Erzählung begegnet dieser Unterstellung und zeigt, dass sie haltlos ist. Die Schlange wird entmythologisiert und als Geschöpf Gottes charakterisiert, dem keine göttliche Verehrung zuteilwerden sollte/darf. Adam und Eva essen zwar vom Baum der Erkenntnis, aber werden trotzdem nicht göttergleich, sondern bleiben Gott eindeutig als seine fehlbaren Geschöpfe unterstellt. Neben ihm gibt es keine anderen Götter und somit auch niemanden, der eine göttliche Verehrung verdient.

Lösung des Lückentextes

Bei der Sündenfallerzählung handelt es sich um eine **Ätiologie**. Die Figuren Adam und Eva stehen stellvertretend für die gesamte **Menschheit**. Darauf weist auch der Name Adam hin, der übersetzt der Irdene bedeutet. Beide **Urmenschen** werden in der Erzählung von einer Schlange dazu verführt, vom Baum der Erkenntnis zu essen, obwohl sie durch diese Tat Gottes Verbot missachten. Oft heißt es daher, das Essen der Frucht zeigt, dass der Mensch seine eigene **Vergottung** anstrebt. Der oft verwendete Begriff der **Ursünde**, an der alle Menschen teilhaben, bezeichnet, wie die Erzählung stellvertretend für alle Menschen zeigt, entsprechend nicht moralische Verfehlungen, sondern stellt das **Getrenntsein** des Menschen von Gott dar. Dieser Zustand aktualisiert sich in verschiedenen **Tatsünden**.

Der Verfasser der Erzählung bediente sich an verschiedenen mythologischen Vorstellungen wie z. B. am Motiv der Schlange, welche in einigen Kulturen als **Göttin** verehrt wurde. In der Bibel wird die Schlange mit **menschlichen Attributen** versehen und ist scheinbar kein gewöhnliches Tier. Indem die Schlange in der Erzählung negativ dargestellt wird, nimmt der Verfasser eine Abgrenzung von Schlangenkulten und eine Hinwendung zur alleinigen Verehrung Gottes, auch **Monotheismus** genannt, vor.

Über das Material – Überlegungen von Anna-Lena KELLERMANN

Kompetenzen:

Personale Kompetenz (Förderung der Selbstwahrnehmung und des Selbstkonzepts des Individuums durch individuell zu bearbeitende Aufgaben, in denen eigene Lebenserfahrungen reflektiert werden)

Kommunikationskompetenz (Die Lernenden drücken ihre Gedanken aus, führen konstruktive Gespräche, reflektieren und verändern ihre Vorstellungen gemeinsam im Austausch)

Schreib- und Lesekompetenz

Soziale Kompetenz (die gemeinsam zu bearbeitenden Aufgabenstellungen fordern die Solidarität, Rücksichtnahme und Kooperation und schulen die Empathiefähigkeit und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme)

Methodenkompetenz (Die Schüler:innen lernen verschiedenen Methoden kennen, anhand derer sie die gegebenen Probleme zielorientiert lösen können)

Inhaltsfelder:

Sünde – Sündenfall – Theologische Anthropologie – Urgeschichte – Bibel – Paradies – Schlange – Adam und Eva – Schuld – Vertreibung – Erbsünde – Schöpfung – Das Böse – Monotheismus – Kunst – Strafe – Verführung – Rezeptionsgeschichte

Didaktische Erwägungen:

Durch das von mir konzipierte Material wird eine Beschäftigung mit dem Thema *Mensch und Welt* angestrebt. Dies fordert die Konfrontation mit den Fragen der menschlichen *Identität* und dem *Woher, Wohin und Wozu des eigenen Lebens*. Bekanntlich wird aus christlicher Perspektive die Welt als göttliche Schöpfung und der Mensch entsprechend als Geschöpf und Ebenbild Gottes gedeutet. Ich möchte hier nun aber, anhand der Sündenfallerzählung, gerade die Grenzen des menschlichen Daseins samt seiner Verfehlungen fokussieren. Diese Thematik kann anhand meines Materials in der Mittelstufe vermittelt werden. Definierte Unterrichts- und Lernziele, die sich aus dem Material ergeben, bestehen in dem Kennenlernen des theologischen Konzepts der (Ur)sünde, wobei als biblische Referenzen Auszüge aus Genesis 2 und 3 dienen. Zudem wird eine Auseinandersetzung mit der Verwendung des Begriffs Sünde im allgemeinen Sprachgebrauch angestrebt. Anschließend könnten zum Beispiel die Aktualisierungen der Ursünde in Tatsünden, das biblische Weltverständnis, der Tod als Wahrheit der Sünde und

die Erlösung des Sünders durch Jesus Christus weiterführend behandelt werden.

Das Material stellt eine Annäherung an das eigene Religionsverständnis dar und dient der Reflexion und Festigung der religiösen Thematik des Sündenfalls. Es wurde als **Stationsarbeit** erstellt, um durch die gegliederte Gestaltung Wissen in mehreren Etappen vermitteln zu können. Dabei besteht der Vorteil, dass sich die Schüler:innen in ihrem eigenen Lerntempo sehr individuell mit den Inhalten und Aufgaben der Stationsarbeit beschäftigen können. Im Zuge derer sollen verschiedene Denkansätze geschaffen werden, über die sich die Schüler:innen in den unterschiedlichen Sozialformen austauschen können. Der Einsatz des Stationslernens kann ihnen zusätzlich eine verantwortungsbewusste Lernrolle zuteilwerden lassen, in der sie sich eigenständig und selbststrukturiert mit Inhalten vertraut machen. Trotz des offenen und selbststrukturierten Settings soll jedoch nichtsdestotrotz eine enge und individuelle Betreuung durch die Lehrperson erfolgen, damit die eigenständige Organisation nicht scheitert.

Stationsarbeiten können, je nach Umfang der einzelnen Stationen, sehr zeitintensiv ausfallen und fordern die Schüler:innen dementsprechend. Es wurde daher darauf geachtet, sie nicht zu überfordern. Die Aufgaben sind klar und abwechslungsreich formuliert und ermöglichen eine vielschichtige Zuwendung zum Thema. Dabei reihen sich offene an geschlossene Aufgaben. Das Stationslernen gliedert sich inhaltlich in Hauptthemen und Teilaspekte, die abwechslungsreich bearbeitet werden können. Im Zentrum steht ein selbstverfasster Lückentext, der erst nach der Bearbeitung der drei Stationen vervollständigt werden kann. Die konzipierten Stationen (1-3) regen dabei zu einer vorerst allgemeinen Beschäftigung mit den Begriffen Sünde und Erbsünde an, welche anhand fachlicher Inputs zunehmend mit Inhalt gefüllt werden. Einige Aufgaben sind dabei umfangreicher als andere, wobei darauf geachtet wurde, dass Methodik und Sozialform möglichst unterschiedlich ausfallen. Um trotz der variierenden Arbeitsformen eine Transparenz zu gewährleisten, befindet sich auf jedem Blatt eine kurze Notiz, wie die Lernenden die

Aufgaben zu lösen haben. Innerhalb der **ersten Station** können sich die Schüler:innen so dem Begriff der Sünde annähern und ihre vorherigen Erfahrungen zusammentragen. Ein erster Austausch durch die Aufgaben **1a & b** kann dazu anregen, dass sie sich mit ihren eigenen Gedanken und Positionen auseinandersetzen. Dies erfolgt intuitiv mittels Mindmap und Satzvervollständigungsaufgaben. Es besteht hier die Möglichkeit, dass die Schüler:innen primär ihre alltäglichen Erfahrungen und Gedanken verschriftlichen.

Bei der **zweiten Aufgabe** der ersten Station handelt es sich um ein Fresko aus der Sixtinischen Kapelle von Michelangelo, das sowohl den Sündenfall als auch die Vertreibung aus dem Paradies darstellt. Im Rahmen einer Bildbeschreibung sollen die Schüler:innen darauf achten, *was* abgebildet wurde, um welche Geschichte es sich handelt und welche Symbolik vorfindlich ist. Damit die Bildwirkung sowie der Ersteindruck ohne Probleme gedeutet werden können, wurde bewusst eine konkrete Hilfestellung formuliert, an der sich die Lernenden orientieren können. Über die Reflexion der Körperhaltung und Inszenierung der Figuren entsteht die Chance, sich mit der Narrative des Bildes auseinanderzusetzen. Daraus resultiert eine, durch ein visuelles Medium angeregte Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Die Lernenden versuchen anschließend, ihre Ideen zusammenzufassen und in einer möglichen Bildüberschrift festzuhalten. Zum Abschluss der Station wurde bewusst noch einmal darauf hingewiesen, dass die Schüler:innen sich nach der Einzelarbeit mit einem/r Partner:in zusammentun sollen, um ihre Antworten zu vergleichen.

Die **zweite Station** beschäftigt sich primär mit der biblischen Sündenfallerzählung, wobei einzelne Verse von Gen 2 und 3 gelesen werden. Da meine praktischen Erfahrungen mit Lernenden mir gezeigt haben, dass biblische Texte oft mit Verständnisproblemen einhergehen, nutzte ich anhand der Methode „Tour durchs Bild“ erneut visuelle, künstlerische Reize, die dem Erkenntnisgewinn dienen sollen. Das Gemälde von Lucas Cranach soll hier dabei helfen, das (möglicherweise bestehende) Vorwissen der Gruppe aufzufrischen und den Ablauf der Erzählung nachzuvollziehen. Die einzelnen Verse befinden sich bereits in der richtigen Reihenfolge und die Schüler:innen sollen

in der ersten Aufgabe der zweiten Station lediglich die korrekten Überschriften wählen. Bewusst wurden hier die abgedruckten Textstellen verwendet, um die Schüler:innen mit der Masse der gesamten Sündenfallerzählung nicht zu überfordern. Da biblische Texte oft schwer verständlich für Kinder und Jugendliche sind, wurden einige besonders wichtige Zeilen fett markiert. Zudem wurden Begriffe, die möglicherweise unbekannt sind, erklärt. Um das Verständnis der Geschichte abzu prüfen, fordert die **zweite Aufgabe** eine kurze Zusammenfassung.

Inmitten der **dritten Station** werden die Schüler:innen letztlich mit der theologischen Interpretation der biblischen Erzählung anhand eines Fachtextes vertraut gemacht. Mit der **ersten Aufgabe** werden erneut das Textverständnis und die Lesekompetenz gefördert und gefordert, dass sich die Schüler:innen genauer mit dem gelesenen Inhalt auseinandersetzen und diesen prägnant zusammenfassen. Den Schüler:innen soll hier bewusst werden, dass die Erzählung *kein* Geschehen in der empirisch-geschichtswissenschaftlich erfassbaren Dimension der Geschichte beschreibt, sondern auf eine unbegrenzt gültige Wahrheit, die das Fehlverhalten des Menschen und dessen Getrenntsein von Gott tangiert. In der **zweiten Aufgabe** soll der Sündenbegriff anschließend kritisch reflektiert werden. Für den *Begriff* Erbsünde wird in der heutigen Gesellschaft oftmals nicht mehr viel Verständnis aufgebracht, da dieser veraltet und unverständlich klingt. Der Operator des Anforderungsbereichs III, *Diskutieren*, ermöglicht hier eine Auseinandersetzung mit einer These, anhand der die Schüler:innen ihre Vorstellungen vom kennengelernten theologischen Konstrukt konkretisieren können. Die Bearbeitung der **dritten Aufgabe** erfolgt erneut in einer Gruppenarbeit, in der sich die Schüler:innen mit einem Zitat auseinandersetzen sollen. Dabei sollen sie reflektieren, ob sie der gegebenen Aussage zustimmen oder ihr widersprechen. Die **letzte Aufgabe** der dritten Station behandelt abschließend das Motiv der Schlange und deren kultische Verehrung. Über den erstellten Sachtext sollen Verbindungen zwischen Texttradition, Kultur und Geschichte erschlossen werden.

Chancen und Herausforderungen

Chancen

Das allgemeine Potenzial des Stationslernens zeigt sich, wie schon angebracht, in den differenzierten Aufgaben, wodurch mehrere Lernzwecke und -ziele gleichzeitig verfolgt werden können. Die Schüler:innen erproben es hier, selbstgesteuert zu arbeiten und verbessern dabei ihre Sozialkompetenz und Selbstkontrolle. Die Themen Sünde, Erbsünde und Sündenfall sprechen Schüler:innen vermeintlich nicht unmittelbar an, doch sie haben Potenzial, hochwertige theologische Diskussionen im Unterricht hervorbringen zu können. Um die Entstehung derartiger Diskussionen zu begünstigen, wurden in der Konzipierung insbesondere auf jene Faktoren geachtet, die ihr gemeinhin entgegenstehen und sie behindern. Ich berücksichtigte so bspw., dass Schüler:innen oftmals Probleme haben, biblische Bezüge herzustellen und diese zu deuten. Die erste Aufgabe der ersten Station wünscht deswegen ausdrücklich einen Alltagsbezug, um den Lernenden den Einstieg in die Thematik zu erleichtern. Es wurde berücksichtigt, dass Aufgaben schüler:innennah ausfallen, so wird in der ersten Station nicht viel (biblisches) Vorwissen benötigt. Das konzipierte Material ermöglicht stattdessen die kognitive Konfrontation mit Begriffen wie Sünde und Erbsünde, welche im allgemeinen Sprachgebrauch zwar vorhanden sind, jedoch oft nicht mehr im eigentlich theologischen Sinne verstanden werden können. Die dargestellten Ideen der Schüler:innen sollen dann mithilfe von fachlichen Bezügen erweitert werden und anhand variierender Aufgabenstellungen unterschiedlich tief intensiviert werden. Demnach wurden in dem konzipierten Material einige unterschiedliche Arbeitsaufträge verwendet, welche sowohl niedrigere Anforderungsstufen als auch komplexere tangieren. Die Einzelarbeit kann eine eigene Auseinandersetzung begünstigen, die dazu führt, dass Kinder und Jugendliche primär ihre eigene Position reflektieren und verbalisieren. Mittels der Partner- und Gruppenarbeit lernen sie dann, miteinander in den fachlichen Diskurs zu treten, um ihre Meinung zu vergleichen, zu bestärken oder zu überdenken. Statt der Forcierung einer trockenen Reproduktion der Inhalte sollen diese individuell

vertieft, diskutiert und analysiert werden. Das eigene Verständnis steht im Vordergrund (vgl. Station 2a), wobei immer wieder einzelne fachliche Einschübe (Station 2 und 3) die Sichtweise der Jugendlichen komplettieren oder hinterfragen sollen. Das Material greift Fachliches dabei durch eine kreative Methodik auf, wodurch Bibelwissen spielerisch angeeignet oder aufgefrischt werden kann. Dies fällt besonders in der zweiten Station auf. So wird der Kontext der Erzählung in der Methode „Tour durchs Bild“ spielerisch aufgelockert. Durch die Bebilderung entsteht überdies das Potenzial eines intuitiven, schüler:innennahen Einstieges, der zwar Vorwissen sammelt, es jedoch nicht voraussetzt. So hält das Material das Potenzial inne, auch für Schüler:innen ohne Vorwissen verständlich zu sein.⁴ Ferner dient auch die kontinuierliche Reflexion der Aussagegehalte und der Symbole innerhalb der Erzählung zur Anbahnung eines angemessenen Verständnisses des Erbsündenbegriffs, der einer kritischen Reflexion, wie sie hier an verschiedener Stelle vollzogen wird, standhält. Die Erzählung wird also nicht als Geschichtsbericht, sondern als Darstellung einer anthropologischen Wahrheit vermittelt, wodurch Fehlkonzeppte aufgedeckt werden können (vgl. Station 3).

Die einzelnen Aufgaben sind im Übrigen eindeutig formuliert und konkret voneinander abgegrenzt, sodass Verwirrung seitens der Lernenden vorgebeugt werden kann. Um die variierenden Sozialformen deutlich voneinander abzugrenzen, wurden darüber hinaus jeweils konkrete Arbeitsformen und Instruktionen niedergeschrieben und visuell hervorgehoben.

Das Material ist außerdem anschaulich und interessant gestaltet, obgleich die Ästhetik subjektiv zu bewerten ist. Es wurde mit Farben und Formen gearbeitet, um Inhalte hervorzuheben. Wiederkehrende Charakteristika, wie die Farbe innerhalb derselben Station, der Schrifttyp, wie auch die Symbolik, wurden verwendet, um das Gefühl von Einheitlichkeit zu suggerieren. Dabei

⁴ Zur Vertiefung der Fragen, welches Potenzial die Bezugnahme auf und die Nutzbarmachung von Kunst für den Religionsunterricht bietet, siehe: Kellermann: Zur Einbettung von Kunst in den Religionsunterricht (2021 – Kapitel 1.5 in diesem Band). An dieser Stelle sei lediglich darauf verwiesen, dass besondere Potenziale in der subjektiven Erschließung durch die analytische Reflexion eines Bildes bestehen, da sie eine visuelle Referenz zum Verständnis der Bibelstelle beisteuern und so dabei helfen, einen Inhalt vermitteln, der sonst evtl. nur schwer verständlich wäre.

wurde besonders darauf geachtet, dass es ein übersichtlicher Gesamteindruck entsteht.

Abschließend betrachtet bietet das konzipierte Material Potenziale für ein effektives Unterrichtssetting. Auch bei einem späteren Vergleich der Aufgaben im Plenum können interessante Lernsituationen dank der teilweise kontroversen Themen entstehen. Somit hat das Material auch das Potenzial, weiterführend im Unterricht genutzt zu werden.

Herausforderungen

Die Stationsarbeit ist besonders Planungs- und materialintensiv, weshalb die Vorbereitungs- und Druckzeit bedacht werden muss. Eine Herausforderung besteht ferner vor allem in der zeitlichen Koordinierung und Strukturierung, da evtl. nicht alle Stationen im Unterricht bearbeitet werden können. Es besteht zudem auch das Problem, dass die Stationsarbeit zwar versucht, das individuelle Lern- und Zeitmanagement anzuregen, dies gleichwohl aber auch dazu führen kann, dass sich Schüler:innen sich selbst überlassen fühlen. Daher werden Aufgaben manchmal motivationslos oder gar nicht bearbeitet und lediglich abgeschrieben. Deswegen halte ich die enge Betreuung der Lerngruppe in der Stationsarbeit für besonders wichtig, um Unruhen vorzubeugen und eine adäquate Lernatmosphäre zu ermöglichen.

Außerdem bestand die Schwierigkeit, den nötigen Platz für die Schüler:innen-Antworten auf den Arbeitsblättern korrekt einzuschätzen. Im Rahmen einer eigenen Bearbeitung des Materials wurde mir dahingehend bewusst, dass die Schreibfläche etwas großzügiger hätte ausfallen können. Schüler:innen orientieren sich an den vorgegebenen Mitteln und nutzen diese als Referenz, wodurch sie abgeschreckt werden können, ihre Ideen umfangreicher als von den gegebenen Linien gefordert, zu beschreiben. Lösen könnte man dieses Problem durch die Anmerkung, wenn nötig, ins eigene Heft zu schreiben.⁵

⁵ Anmerkung: Diese kritische Überlegung der Studentin floss in die Überarbeitung der Materialien im Zuge der Erstellung dieses Bandes mit ein. Auf einigen Materialien ist nun mehr Platz zum Festhalten der eigenen Gedanken gegeben, auf anderen wurde darauf verwiesen, bei Bedarf das Heft zum Festhalten der eigenen Überlegungen hinzuzuziehen. Letzteres kann die Lehrperson davon

Des Weiteren fällt es schwer, die Schwierigkeit des Materials korrekt einzuschätzen. Gewiss wurden daher verschieden komplexe Arbeitsformen verwendet, doch es kann immer vorkommen, dass Schüler:innen sehr viel oder sehr wenig Vorwissen besitzen. Dementsprechend kann die eingeplante Zeit variieren. Unerwartetes Vorwissen von Schüler:innen kann dazu führen, dass der im Zentrum stehende Lückentext ohne Bearbeitung der Stationen ausgefüllt werden kann. Trotzdem ist auf eine sorgfältige Bearbeitung aller Stationen wertzulegen. Da die beiden Stationen zwei und drei umfangreiche Texte beinhalten, kann es hier vorkommen, dass das gefertigte Material viel Lesezeit benötigt, was es ebenfalls zu berücksichtigen gilt. Überdies fällt auch auf, dass das Material die Diskussion unter den Schüler:innen anregen kann, was in den Gruppenarbeit die Herausforderung der Ablenkung (vgl. Station 3) birgt.

Partner- und Gruppenarbeiten, die zum Austausch anregen und zudem Abwechslung gegenüber der Einzelarbeit bieten sollen, können zudem dazu führen, dass Einzelne sich zurücknehmen. Auch hier ist eine Betreuung durch die Lehrperson Voraussetzung für den Erfolg des Materials.

Zuletzt erscheinen auch mögliche, weiterführende Fragen, welche im Kontext der Stationsarbeit angebracht werden können, als herausfordernd. Vorweg ist anzumerken, dass es immer positiv ist, wenn sich Schüler:innen weiterführend mit Inhalten auseinandersetzen. Es sollte der Lehrperson jedoch bewusst sein, welche Inhalte Fragen aufwerfen können, um diese beantworten zu können. Kinder und Jugendliche könnte es so bspw. interessieren, warum Gott überhaupt zugelassen hat und weiterhin zulässt, dass *der Mensch* sündigt. Da das Material nur zum Einstieg dient, können derartige Problematiken weiterführend in kommenden Stunden diskutiert werden. Die Durchführung eines Theologischen Gesprächs im Stuhlkreis mit mehreren kritischen Fragen, die vorher von der Lehrperson und den Schüler:innen gesammelt werden, scheint hier denkbar und sinnvoll.

abgesehen natürlich jederzeit anregen, sofern eine ausführlichere schriftliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten gewünscht wird.

Viel Spaß!!

Laufzettel

Station	Schwierigkeits- grad (1-10)	Erledigt? (✓)	Welche Fragen sind offengeblieben?
1			
2			
3			
4			
5			

Station 1: Die Ursprungsgeschichte

1) **Höre** dir die Audiodatei genau **an**. 

2) **Beantworte** die Aufgaben a) - c) 

a) Die Geschichte von Adam und Eva steht in folgender Bibelstelle: _____, im _____ Testament. Sie entstand um _____ v.Chr. Die Ursprungsgeschichte versucht _____ die Gegenwart, die uns jetzt begegnet, zu erklären. Die Beziehung zwischen _____ und _____ kann durch sie gedeutet werden.

b) **Nenne** in Stichpunkten, welcher geschichtliche Hintergrund der Entstehung der „Adam und Eva – Geschichte“ zugrunde liegt. 
Recherchiere die zur Zeit ihrer Abfassung gegebenen Umstände. 

c) **Deute**: Wieso entstand ausgerechnet die Geschichte von Adam und Eva im Exil? Was versucht sie zu erklären? 

3) **Lies** den Text „Mythos und Logos – Weltdeutung auf zwei Seiten einer Medaille“ von Kristina Bierich-Zipprich. 
Begründe, warum es sich bei der Sündenfallerzählung um einen *mythologischen* Text handelt. 

Mythos und Logos – Weltdeutung auf zwei Seiten einer Medaille

Der *Mythos* und der *Logos* waren zu Zeiten der Antike Versuche, die Wirklichkeit des Menschen zu deuten. Beides altgriechische Ausdrücke für „Wort“ oder „Rede“ stellten sie, äußerlich betrachtet, gegensätzliche Erklärungsmuster der Welt dar.

Der *Logos* fokussierte hierbei vor allem das „Beobachtbare“ und „Nachweisbare“ in seinem Erkenntnisstreben. Durch Logik und Vernunft wurde der Zugang zur Welt gesucht. Eine nüchterne, wissenschaftliche Betrachtung war das stetige Ziel dieser Denkbewegung.

Genau Gegenteil dazu verhielt sich die Darstellungsweise des Mythos. Dieser beschäftigt sich vor allem in *erzählerischer* Art mit der betrachteten Wirklichkeit. Durch Symbole, Metaphern und Bilder wurden grundlegende Situationen, Personen und Ereignisse beschrieben. Der Ursprung der Welt, heroische Sagen und die Götter der Natur wurden dabei beispielsweise thematisiert. Es ging weniger darum, konkrete Begebenheiten darzustellen, die sich irgendwann einmal ereignet haben, sondern vielmehr darum, allgemeingültige Einsichten und Grunderfahrungen des menschlichen Daseins zu beschreiben, die anhand des Logos allein gar nicht ausgesagt werden könnten.

Äußerlich unterscheidbar, deckten sich der Mythos und der Logos bei genauerer Betrachtung jedoch im Kern. Ähnlich wie der Mensch mit seinen Gefühlen und gleichzeitig seinen rationalen Entscheidungen, wurde die Welt hierbei aus zwei Perspektiven erfasst. Wie die zwei Seiten einer Medaille konnte keiner der beiden die alleinige Wahrheit für sich bestimmen. Das Rationale stand und steht auch heute noch dem Emotionalen als scheinbarer Widerspruch gegenüber. Beide Ansatzpunkte können jedoch bei näherer Betrachtung ineinander übergreifen – sie bleiben wie Schemen unklar umrissen.

Und auch noch heute führt der Versuch, die Wirklichkeit des Menschen endgültig zu bestimmen, zu Diskussionen und bleibt dabei, was er immer war: ein Versuch.

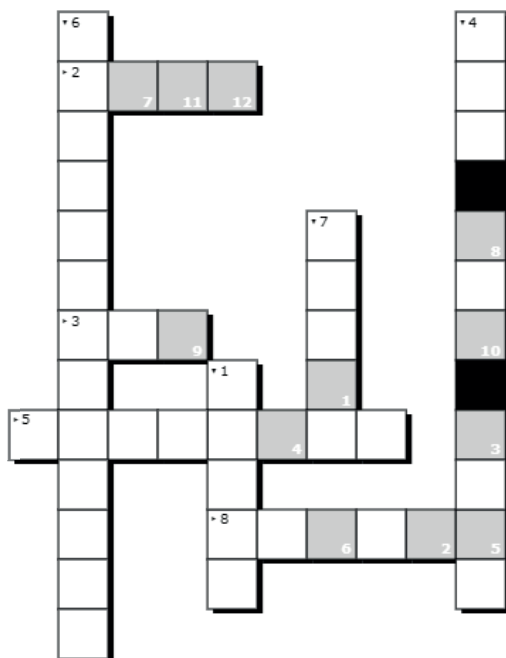
Station 2: Adam und Eva

1) Schau dir das Gemälde „Adam und Eva erhalten die verbotene Frucht“ an. 👁
Verleihe den drei Figuren jeweils eine Stimme, indem du sie ein Gespräch führen lässt. 🗣️
Notiere dieses.



Adamo ed Eva ricevono dal frutto proibito (Öl auf Leinwand) von Pietro Fachetti (1510-1563)

2) Recherchiere im Internet, um folgendes Kreuzworträtsel zu lösen.



1. Der hebräische Begriff für Ackerboden
2. Der erste Mensch
3. Mutter alles Lebendigen
4. Worüber wünschen Adam und Eva Erkenntnis?
5. Ein von einem Wall umgebener Baupark
6. Kirmes-Frucht, süß und klebrig
7. Hebräischer Gottesname
8. Gattungsart der Paradiesgeschichte



Erstellt mit XWords - dem kostenlosen Online-Kreuzworträtsel-Generator
<https://www.xwords-generator.de/de>

In Gen. 2-3 fungieren *Adam* und *Eva* nicht als Eigennamen, sondern werden in der Bedeutung „Erdmensch“ (Adam) und „Mutter alles Lebendigen“ (Eva) gebraucht.

3) **Denk über das Zitat nach:** Wieso ist der dargestellte Sachverhalt von großer Bedeutung für das Verständnis der Geschichte? 

[illegible]

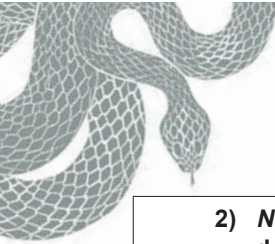


Station 3: Die Schlange

3) Erstelle eine Mind-Map: Was assoziiierst du mit einer Schlange?



Schlange



Station 3: Die Schlange

- 2) **Nachdem** du die Mind-Map erstellt hast, lies dir den Text durch. 🧠 📖
Ergänze neue Aspekte in deiner Mind-Map. 🖋️

Jahwist: Der Verfasser von Gen 2, ca. 900 v. Chr.

Die vom Jahwisten gebrauchten *mythischen* Vorstellungen vom Paradies, dem Erkenntnisbaum und der Schlange begegnen uns auch in Mythen anderer Völker des alten Orients:

Das Motiv der Schlange (hebräisch *šānān*) wurde dabei sehr verschieden als mythologische Gestalt für das Böse, aber manchmal auch für das Leben, Weisheit, Unsterblichkeit, List, Intelligenz, Sexualität, Heilkraft und Fruchtbarkeit verwendet. (Vgl. Schroer 2010, 122) Die positiven Attributzuschreibungen finden sich vor allem im jüdischen und frühchristlichen Umfeld, so nahmen die Kanaanäer, Babylonier und Ägypter kultische Verehrungen der teils sogar für göttlich gehaltenen Tiere vor. (Vgl. a.a.O., 125 f.; Willmes 2008, 3) Im Alten Ägypten wurden bspw. zwei Schutzgöttinnen mit Schlangengesicht oder als Kobra dargestellt (Vgl. Willmes 2008, 3) und Schlangen als Zierde auf Krügen oder in Gestalt der sogenannten Speikobras auf der Stirn von Pharaonen abgebildet. (Vgl. Schroer 2010, 126) In ähnlicher Weise hielten auch kanaanäische Göttinnen auf Abbildungen oft Schlangen in den Händen, die ihre „sexuellen und positiven Lebenskräfte“ (A.a.O., 125) symbolisierten. Selbst im Tempel von Jerusalem gab es bis zur Zeit des Hiskia einen Schlangenkult (Vgl. 2 Kön 18,4)⁶. Negativ dargestellt wurden die Tiere demgegenüber nicht nur im Gilgamesch-Epos⁷, in dem die Schlange dem Helden das Lebenskraut raubt, sondern auch im biblischen Kontext, in dem die Schlange oder der verwandte Leviathan durchweg als feindliche Macht interpretiert wurden, gegen die JHWH als „Schlangenspalter“ (Vgl. Ps 74; Schroer 2010, 122) antritt. Entsprechend findet sich die negative Darstellung der Schlange auch in Gen 3, in der sie die Irdenen überlistet und das göttliche Wort hinterfragt. Der Jahwist wendet sich hier von

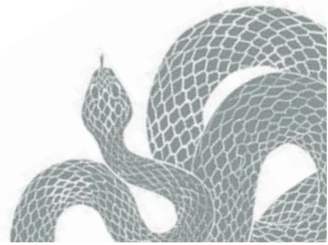
⁶ Die hier ausgewählten Bibelstellen werden gemäß der Bibelübersetzung nach Martin Luther (revidierte Fassung von 2017) zitiert.

⁷ literarisches Werk aus Babylonien

Vergöttlichungen der Schlange ab, indem er sie als Tier bezeichnet. (Vgl. Gen 3, 1) Durch diese Benennung als Geschöpf JHWHs identifiziert, wird sie ihm zweifellos untergeordnet. Diese Einschätzung mag verwundern, da auch in der Erzählung in Gen 3 die Klugheit des Tieres hervorgehoben wird, ihm menschliche Attribute, wie Sprachvermögen, List und Intelligenz, zugeschrieben werden (Vgl. Willmes 2006, 3) und es nicht unbestimmt als *eine* Schlange, sondern konkret als *die* (verehrte?) Schlange bezeichnet wird. Der Verfasser der Erzählung entmythologisiert sie jedoch und bringt ihre Gott untergeordnete Stellung auch in Gen 3,14 zum Ausdruck, wo JHWH sie zur Strafe für ihre listige Verführung verflucht. „Sie wird nicht dämonisiert, verkörpert nicht den Teufel, ist kein Widerpart Gottes, sondern dessen Geschöpf“ (Halbfas 2001, 58), das zu einer auf dem Bauch kriechenden Existenz verdammt ist. (Vgl. Gen 3, 14)

In dieser Abgrenzung des Verfassers von jeder Form der kultischen Schlangenverehrung spiegelt sich die die Bibel prägende Einsicht wider, dass neben JHWH *niemand* göttliche Macht beanspruchen kann und somit nur ER verehrt werden sollte. Auch an anderer Stelle begegnet uns diese Erkenntnis innerhalb des Textes:

Die Schlange will Adam und Eva weismachen, Gott wolle mit seinem Verbot, die Früchte des Baumes zu essen, lediglich verhindern, dass sie anschließend wie ER seien und Gut und Böse unterscheiden könnten (Vgl. Gen 3, 5), doch dieses mythologische Motiv des Götterneides (Vgl. Willmes 2008, 6) wird vom Verfasser als haltlos entlarvt, da JHWH (auch nach dem Verzehr der Frucht durch die Urmenschen) der einzige Gott des Gartens ist und bleibt. Sein Verbot, die Früchte des Baumes zu verzehren, scheint ferner nicht aus Missgunst oder der Sorge davor, dass der Mensch gottesgleich werden könnte, zu resultieren, sondern darauf abzu zielen, dem Menschen eine Grenze zu setzen, „um ihn vor dem Mißbrauch der in ihn gelegten Möglichkeiten zu bewahren.“ (Deutsche Bibelgesellschaft 1992, 11) Dieser Missbrauch wird im als *Sünde* bezeichneten Zustand der Getrenntheit von Gott, der aus der Ursünde des Menschen, seiner Selbstvergottung, resultiert, tagtäglich vollzogen. Wir denken hier bspw. an alle Handlungen und Unterlassungen des Menschen, die zur Schädigung seiner Mitschöpfung beitragen.



2) **Beantwortet** die folgenden Fragen. **Recherchiert** im Internet, falls ihr allein nicht weiterkommt.   

- a) **Kreuze an**: Die Geschichte von Adam und Eva beschäftigt sich mit...
- ☐ der Sexualität von Frau und Mann
 - ☐ der Liebe zur Natur
 - ☐ der Frage: Wie frei sind Menschen?

b) **Ergänze**: „Malum“ ist lateinisch und bedeutet: _____
und _____.

c) **Beantworte**: Worin besteht der *Sündenfall* in der Erzählung?

- d) Die Trennung des Menschen von Gott spiegelt sich in auf der Welt zu beobachtenden Notlagen wie etwa in Tyrannei, Krankheiten, Tod, Naturkatastrophen und Armut wider.

Könnt ihr einen Bezug zur Ursünde des Menschen (seiner Selbstvergottung) herstellen? Inwiefern begünstigt das Streben des Menschen danach, wie Gott zu sein, die Entstehung der genannten Notlagen?

Notiert:  

Station 5: Erkenne dich selbst!

Der Verfasser der Sündenfallerzählung erzählt von Paradies und vom Sündenfall sowie von Adam und Eva, um *allgemeine* Wahrheiten über die Menschheit und somit über jeden Menschen auszusagen. Ihm zufolge gehört es zum Menschen sein, *selbständig* zu werden, *Verantwortung* für das eigene Tun zu übernehmen und die *Konsequenzen* dafür zu tragen. Gott kann der Mensch für die Schwierigkeiten und Leiderfahrungen seines Lebens nicht verantwortlich machen. Der Schöpfer wünscht seinem Geschöpf das Paradies, entlässt ihn aber in die Freiheit; nicht ohne ihm fürsorglich die nötige Ausstattung (wärmende Kleidung) mitzugeben.

- 1) Die Erzählung lädt dazu ein:

Erkenne dich selbst in mir wieder! Du bist Eva! Du bist Adam!
Welche Erfahrungen und/oder Gefühle teilst du mit ihnen?
Nimm dir eine Tonkarton-Seite und vollende mit Edding in großer Druckschrift einen der angefangenen Sätze: 

Ich bin Eva, denn ...

Ich bin Adam, denn ...

Lasse dich, wenn du magst, mit deinem Plakat hinter der aufgezeichneten Adam- oder Eva-Figur mit der Sofortbildkamera ablichten.

Die Bilder kleben wir auf ein großes Plakat und reden später darüber.



Musterlösungen von Ulla BRANER und Julia DRUBE

Lösungsvorschläge zur Hinführung „Stationsarbeit: Adam & Eva“

Aufgabe 2): Notiere dir, welche Protagonist:innen in der Geschichte vorkommen und welche wichtige Rolle sie spielen:

Protagonist:innen: Gott, Adam, Eva und die Schlange

Verständnis ihrer Rolle je nach Textwahrnehmung individuell nuanciert.

Beispiele:

Adam: Der erste Mensch, den Gott aus Ackerboden schafft.

Eva: Sie isst vom Baum der Erkenntnis und lässt auch Adam von seinen Früchten kosten.

Schlange: Sie verführt Eva dazu, vom Baum der Erkenntnis zu essen und so Gottes Weisung zu missachten.

Lösungsvorschläge zum Laufzettel

Nachfolgend aufgelistet: Einige Beispiel-Fragen, welche die Schüler:innen notieren könnten oder seitens der Lehrperson in der Anschlusskommunikation gestellt werden können:

Station 1: Wie kam es zum babylonischen Exil? Wie muss man sich ein Exil vorstellen?

Station 2: Was genau ist eigentlich die „*Erkenntnis von Gut und Böse*“?

Station 3: Was bedeutet *Entmythologisierung*? Warum war ausgerechnet die Schlange ein in Mythen derart populäres Motiv? Wie genau wurde eine Schlangenverehrung vollzogen? Was ist der Gilgamesch-Epos? Was ist Göttereid? Was ist so schlimm daran, wie Gott sein zu wollen?

Station 4: Warum ließ Gott den Sündenfall zu und erschuf den Menschen nicht so, dass er von Anfang an frei von Sünde und auch immun gegen ihren Einfluss ist? Ist das christliche Menschenbild nicht sehr negativ, wenn davon ausgegangen wird, dass der Mensch *grundsätzlich* ein/e Sünder:in ist? Und:

Befreit ihn dieser Umstand von der Verantwortung, nach einer guten und gerechten Lebensführung zu streben? Sind Situationen bekannt, in denen Menschen in Versuchung geführt wurden, etwas Böses zu tun? Ist es mir selbst vielleicht schon einmal so ergangen? Inwiefern verfügt der Mensch über die Erkenntnis von Gut und Böse?

Station 5: Woran erkenne ich am Text, dass ich mich mit Adam und Eva identifizieren soll? Warum eignen sich die beiden Protagonist:innen auch heute noch als Identifikationsfiguren? Kann sich jeder Mensch mit Adam und Eva identifizieren?

Lösungsvorschläge zur „Station 1: Die Ursprungsgeschichte“

Aufgabe 1) a) Die Geschichte von Adam und Eva steht in folgender Bibelstelle: **Gen 2-3**, im **Alten** Testament. Sie entstand um **900** v. Chr. Die Ursprungsgeschichte versucht **symbolisch** die Gegenwart, die uns jetzt begegnet, zu erklären. Die Beziehung zwischen **Gott** und **Mensch** kann durch sie gedeutet werden.

Aufgabe 1) b) Nenne in Stichpunkten, welcher geschichtliche Hintergrund der Entstehung der „Adam und Eva – Geschichte“ zugrunde liegt: Die Erfahrungen der Vertreibung des Volkes Israels, des babylonischen Exils und der Zerstörung des zweiten Tempels erwiesen sich hinsichtlich der Entstehung der Geschichte als prägend. Die Menschen erfuhren hier eine große Entfremdung und Entwurzelung.

Aufgabe 1) c) Wieso entstand die Geschichte von Adam und Eva im Exil? Was versucht sie zu erklären?

Die Geschichte aus Gen 2-3 greift die Erfahrung des Exils auf: Adam und Eva werden aus dem Paradies vertrieben und sehen sich fortan mit Gefährdungen und Leid konfrontiert. Anhand der Geschichte wird versucht, eine Erklärung für das Leid des Volkes Israel im Exil zu finden, indem es als Konsequenz eines eigensinnigen, gottlosen Handelns gedeutet wird. Diesem Verständnis

folgend ist nicht Gott, sondern der Mensch selbst der Verursacher des Leides im Exil.

Aufgabe 3) Lies den Text „Mythos und Logos – Weltdeutung auf zwei Seiten einer Medaille“ von Kristina Bierich-Zipprich. Begründe, warum es sich bei der Sündenfallerzählung um einen *mythologischen* Text handelt.

Die in Gen 3,1-24 vorliegende Darstellung kann als ein mythologischer Text charakterisiert werden, da er relevante Merkmale ebendieser aufweist, die Kristina Bierich-Zipprich darstellt. Zu diesen Merkmalen zählen:

1) die erzählerische Verarbeitung grundsätzlicher, allgemeinmenschlicher Wirklichkeitserfahrungen, die an keinem konkreten Punkt der Weltgeschichte singulär zu verorten wären, sondern jedem Menschen widerfahren [können]
Hier konkret:

- Die Erfahrung der Getrenntheit von Gott
- Die Erfahrung der eigenen Anfälligkeit für „das Böse“/ „die Versuchung“ / das Übertreten gegebener Ge- und Verbote
- Die Erfahrung der eigenen Neugierde/ Wissbegierde/ Sehnsucht nach Grenzerfahrungen
- Das „Zurechtbiegen“ von gegebenen Ver- und Geboten
- Der Drang zur Selbstvergottung/ Die Verdrängung der eigenen Grenzen/ der Missbrauch der gegebenen Freiheit
- ...

2) das Vorhandensein einer bildhaften, symbolischen Sprache zur Darstellung der angesprochenen Grunderfahrungen des menschlichen Daseins
Hier konkret:

- das Motiv der sprechenden Schlange als der Versucherin
- das Motiv der verbotenen Frucht
- die Motive des Baumes der Erkenntnis und des Baumes des Lebens
- ...

Lösungsansätze zu „Station 2: Adam und Eva“

Aufgabe 1) Verleihe den drei Figuren im Vordergrund jeweils eine Stimme, indem du sie ein Gespräch führen lässt. Notiere dieses. Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare Antwortoptionen:

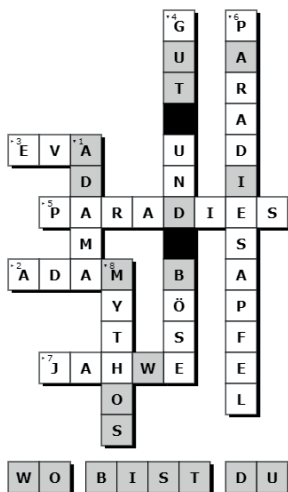
Eva (zu sich selbst): „Ach, wie schön es hier ist. Wahrlich ein Paradies! Vielleicht spaziere ich mal in die Mitte des Gartens, dort scheint ein schöner Sitzplatz zu sein.“

Schlange: „TSCHHHH. Hallo, schöne Frau. Schau mal, welch wunderbare Früchte an diesem Baum hängen, ganz saftig und rund.“

Eva: „Huch, was bist du denn? Tier oder Mensch?! Ja, die Früchte sehen sehr lecker aus, aber Gott hat Adam und mir verboten, von diesem besonderen Baum der Erkenntnis zu essen! Er hat uns sogar mit dem Tod gedroht!“

...

Aufgabe 2)



1. Der hebräische Begriff für Ackerboden
2. Der erste Mensch
3. Mutter alles Lebendigen
4. Worüber wünschen Adam und Eva Erkenntnis?
5. Ein von einem Wall umgebener Baumpark
6. Kirmes-Frucht, süß und klebrig
7. Hebräischer Gottesname
8. Gattungsart der Paradiesgeschichte

Aufgabe 3) Wieso ist der dargestellte Sachverhalt von großer Bedeutung für das Verständnis der Geschichte?

Denkbare Antwortoption:

Die Geschichte wird nur richtig verstanden, wenn begriffen wird, dass es sich bei *Adam* und *Eva* *nicht* um konkrete Personen handelt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gelebt haben. Stattdessen dienen sie als Identifikationsfiguren anhand derer allgemeinemenschliche Phänomene ersichtlich gemacht und allgemeingültige Aussagen über *den Menschen* getroffen werden können. Die Leser:innen und Hörer:innen der Geschichte können eigene Verhaltensweisen in ihnen wiederfinden und das eigene Leben sowie das Menschsein als solches reflektieren. Auf diese Weise eröffnen sich Potentiale, die verschlossen blieben, wenn die Geschichte in biblizistischer Weise als eine Art geschichtswissenschaftlicher „Tatsachenbericht“ gelesen und verstanden wird, zumal diese die Intention mythologischer Texte missachtende Lesart mit problematischen Implikationen, wie der einer inzestuösen biologischen Abstammung aller Menschen von Adam und Eva, einhergehen würde.

Lösungsansätze zu „Station 3: Die Schlange“

Aufgabe 1) und Aufgabe 2) Mindmap: Individuell zu gestalten.

Nachfolgend aufgelistet seien einige assoziative, authentische **Schüler:innenantworten** und aus dem Fachtext zu entnehmende **Beispielitems**:

- listig, weise, schlau, gefährlich, ekelig, schuppig, böse, tödlich, bedrohlich...
- Reptil
- Würgeschlange oder Giftschlange
- Das Dschungelbuch / Harry Potter: Horcrux Nagini
- gespaltene Zunge / züngeln
- Schlangenbeschwörer
- Apothekerstab
- Kobra, Klapperschlange, Python, Natter, Anakonda...
- Schlangenleder

- fressen riesige Tiere
- Inbegriff von Leben, Weisheit, Fruchtbarkeit...
- in vielen Mythen und Geschichten vorfindlich: in Babylon und Ägypten: Schlange = göttlich / im Gilgamesch-Epos: Schlange raubt dem Helden das Lebenskraut
- Bibel: will Adam und Eva weismachen, Gott wolle mit seinem Verbot vom Baum in der Mitte des Gartens zu essen, verhindern, dass sie wie ER werden und Gut und Böse unterscheiden könnten
- Jahwist bezeichnet Schlange als Tier / entmythologisiert sie: Keiner ist mächtiger als Gott!

Lösungsansätze zu „Station 4: Der Sündenfall?!“

Aufgabe 1) Was verdeutlicht die Geschichte? Was könnt ihr aus der Geschichte lernen? Individuell nuancierte Lösungen. Beispielsweise:

- Bezugnahme auf **Entstehungsbedingungen** der Erzählung (siehe Station 1, Aufgabe 1) b) und c))
- Bezugnahme darauf, dass es sich bei der Erzählung *nicht* um eine Darstellung konkreter Ereignisse handelt, die in der geschichtswissenschaftlich erfassbaren Dimension der Geschichte verankert sind, sondern um eine **mythologische** Darstellung **allgemeinmenschlicher Phänomene**. Hieraus zu gewinnende Einsichten bspw.:
 - **Der Mensch ist:** ein Geschöpf Gottes/ ein Gemeinschaftswesen/ beeinflussbar und anfällig für die allgemeine, fundamentale und mächtige Sünde
 - Die **Ursünde** des Menschen besteht in seinem Trachten danach, zu sein wie Gott. Diesem entspringt die unheilvolle Trennung des Geschöpfes von seinem Schöpfer, die dem ursprünglichen Schöpferwillen *nicht* entspricht
 - **Gott ist gerecht** und ahndet Übertretungen seines Gebotes, anstatt über sie hinwegzusehen; trotzdem liebt er seine Geschöpfe in all ihrer

Fehlbarkeit und **sorgt sich** auch angesichts ihrer Vertreibung aus dem Paradies nach wie vor um sie und ihr Wohl.

- Bezugnahme auf die **Rolle der Schlange** innerhalb der Geschichte: Die Schlange ist nicht als Gottheit anzusehen oder gar zu verehren, sondern bleibt Gott zweifelsfrei untergeordnet....

Aufgabe 2) Beantwortet die folgenden Fragen. Recherchiert im Internet, falls ihr allein nicht weiterkommt.

a) **Kreuze an**: Die Geschichte von Adam und Eva beschäftigt sich mit...

- der Sexualität von Frau und Mann
- der Liebe zur Natur
- **der Frage: Wie frei sind Menschen?**

b) **Ergänze**: „Malum“ ist lateinisch und bedeutet: **Apfel** und **böse**.

c) **Beantworte**: Worin besteht der Sündenfall in dieser Geschichte?

Adam und Eva verstoßen gegen Gottes Gebot, indem sie vom Baum der Erkenntnis essen, um so zu werden wie er. Durch diese Handlung der Selbstvergottung entfremden sie sich von IHM.

d) **Die Trennung des Menschen von Gott spiegelt sich in auf der Welt zu beobachtenden Notlagen wie etwa in Tyrannei, Krankheiten, Tod, Naturkatastrophen und Armut wider. Kannst du hier einen Bezug zur Ursünde des Menschen (seiner Selbstvergottung) herstellen? Inwiefern begünstigt das Streben des Menschen danach, wie Gott zu sein, die Entstehung der genannten Notlagen? No-tiere:**

Tyrannei: Unterdrücken Menschen einander punktuell oder strukturell, so handelt es sich dabei um konkrete Aktualisierungen ihrer Getrenntheit von Gott. Der Bezug zur egozentrischen Selbstvergottung ist hier augenfällig. Wo der Mensch primär um sich selbst und seine eigenen

Bedürfnisse kreist und seinen Nächsten aus dem Blick verliert, fällt es ihm leichter, ihn auszubeuten oder gar zu unterdrücken.

Armut/ Naturkatastrophen: Naturkatastrophen und Hungersnöte erscheinen erst einmal zufällig, können jedoch mitunter auf strukturelle Missstände und ausbeuterische Verhaltensweisen der Menschen zurückgeführt werden, die ihren Herrschaftsbefehl missachten und (primär um sich selbst und die eigenen Bedürfnisse kreisend) ausbeuterisch mit ihrer Mitschöpfung umgehen. Dass die strukturelle Ausbeutung der Mitschöpfung, wie sie sich etwa in der Regenwaldabholzung, der Massentierhaltung, der Nutzung von Anbaufläche zur Produktion von Nutztierfuttermitteln anstelle von Nahrung für Menschen und der fortschreitenden Umweltverschmutzung aktualisiert, die Entstehung von verschiedenen Wetterphänomenen begünstigt und mit dem Hungerleiden vieler Menschen zusammenhängt, ist bekannt.

Krankheit: Dieses Beispiel ist differenziert zu betrachten. Die Entstehung der meisten Krankheiten scheint zufälliger Natur zu sein, tangiert die Theodizeefrage und ist einzig mit Verweis auf die Selbstvergottung des Menschen *nicht* zufriedenstellend zu erklären, obschon die Leid erzeugende Zufälligkeit, wie sie auch zu Unfällen führt, Aspekt des menschlichen Daseins in der Getrenntheit zu sein scheint. Andere Krankheiten können wiederum auf die angesprochene Selbstvergottung zurückgeführt werden, wenn sie bspw. aufgrund ungesunder, menschenverachtender Arbeitsbedingungen entstehen oder –im Falle von psychischen Erkrankungen – bspw. auf eine Misshandlung durch andere Menschen zurückzuführen sind.

Tod: Gemeint ist hier nicht der biologische Tod als Teil der menschlichen Konstitution, sondern der Beziehungstod des Menschen in der Getrenntheit, der von seiner Mitschöpfung, seinem Nächsten und seinem Gott distanziert um sich selbst kreisend lebt. Die systematisch

theologische Unterscheidung von Beziehungstod und biologischem Tod ist hier zu thematisieren, so dies im Unterricht noch nicht vollzogen wurde.

Lösungsansätze zu „Station 5: Erkenne dich selbst!“



Denkbare Antwortansätze:

„Ich bin Eva, denn auch ich bin neugierig und möchte erkennen, was hinter den Dingen steckt.“

„Ich bin Eva, weil ich ein schweres Leben zu führen habe. Da ist so viel Schmerz und alles ist so anstrengend.“

„Ich bin Adam, weil ich mich gern zu Abenteuern anstiften lasse.“

„Ich bin Adam, weil ich nicht ewig Kind sein, sondern erwachsen werden will.“

„Ich bin Adam, weil mir zwar viel an Gott liegt, aber ihn nicht immer so dicht um mich spüren muss, sondern mich frei fühlen und meinen Weg selbst bestimmen will!“

Über das Material – Überlegungen von Ulla BRANER

Kompetenzen:

Ziel: Die Schüler:innen ordnen die **Erzählungen** aus Gen 2-3 **historisch** und **gattungsspezifisch** ein, **erfassen** und **interpretieren** ihre **mythologischen** Elemente und Symbole und setzen sich mit dem darin vermittelten **Menschenbild** kritisch auseinander.

Die Schüler:innen können den **biblischen Text Gen 3** sachgemäß **erschließen** und ihn methodisch reflektiert **auslegen**.

Die Schüler:innen können **religiöse Sprache** (hier: urgeschichtliche Mythen und in ihnen vorfindliche Symbole) von Sprach- und Ausdrucksformen, die die Wirklichkeit empirisch oder naturwissenschaftlich beschreiben (Logos), unterscheiden und deuten.

Die Schüler:innen erfassen **Adam** und **Eva** als **symbolische Menschenbilder**.

Die Schüler:innen werden in ihrem **eigenverantwortlichen** und **selbständigen Lernen** gefördert.

Inhaltsfelder:

Sünde – Sündenfall – Theologische Anthropologie – Schuld – Bibel – Schöpfung – Gott – Gottesverhältnis – Schlange – Mythos – Logos – Symbolik – Menschenbild – Exegese – Eden – Kunst – Ursünde – Bedeutung – Selbsterkenntnis – Selbstreflexion – Adam – Eva – Selbstvergottung

Didaktische Erwägungen:

Die vorgesehene Stationenarbeit nimmt – sofern alle Stationen bearbeitet werden – mehrere Schulstunden in Anspruch. Fünf Stationen müssen im Klassenraum vor Unterrichtsbeginn vorbereitet werden. Das Ziel ist es hier primär, dass die Schüler:innen den Mythos von Adam, Eva und dem Sündenfall als eine Möglichkeit, das Menschensein zu deuten, kennenlernen. Dies geschieht in Abgrenzung zum logischen Erfassen und Ausdrücken der Wirklichkeit. Um dabei Einbruchstellen im Glauben, die sich aus einem Fehlverstehen biblischer Mythologie bei Heranwachsenden ergeben können, entgegenzuwirken, setzen sich die Schüler:innen an den fünf Stationen mittels unterschiedlicher Methoden und Medien historisch-kritisch mit Gen 3 auseinander und reflektieren die Erzählung dabei kontinuierlich auf verschiedenen Ebenen. Das Material erschließt auch kreative Zugänge, sodass das eher trockene Sachwissen besser „verdaulich“ ist. Da es sich bei Gen 3 um eine Erzählung von repräsentativem Wert handelt, können die Schüler:innen anhand der Beschäftigung mit ihr lernen, biblische Erzählungen sachkundig einzuordnen und zu deuten. Die Materialarbeit an den Stationen reicht allerdings allein nicht aus, um den Lernenden die Tiefendimension und Lebensrelevanz der Sündenfallgeschichte zu erschließen. Eine Hinführung, wie das vorgeschlagene „Speed-Dating“, und eine Abschlusskommunikation, im Rahmen derer die Lerngruppe die wichtigsten kennengelernten Inhalte eingehender reflektieren kann, sind von Nöten. Wir schlagen eine Nutzung des Unterrichtsmaterials in vier Phasen vor: In einer ersten Phase, der **Vorbereitungsphase**, wird ein Planungsgespräch mit den Schüler:innen durchgeführt, um sie auf die organisatorischen und thematischen Anforderungen und den Ablauf des Unterrichtsgeschehens vorzubereiten. In der zweiten Phase, der **Durchführungsphase**, bearbeiten die Lernenden das Unterrichtsmaterial an den Stationen. Die Lehrkraft nimmt in dieser Phase eine *beobachtende* Rolle ein. In der dritten Phase, der **Anwendungsphase**, präsentieren die Lernenden ihre Ergebnisse. In der **Auswertungsphase** findet eine Reflexion

vonseiten der Lehrkraft und den Lernenden statt. Die Erfolge werden gefestigt und offen gebliebene Fragen geklärt.

Zum Ablauf:

Bevor die Stationenarbeit beginnt, dient ein „Speed-Dating“ der thematischen Hinführung, um nicht allzu unvermittelt in den Sachzusammenhang zu „schliddern“. Die Schüler:innen bewegen sich hier frei im Klassenraum und finden sich nach einem Klangsignal zu zweit zusammen, um in einen kurzen Austausch zu einer bestimmten Fragestellung zu treten. Das geschieht mehrmals; nach dem Zufallsprinzip treffen sich jedes Mal neue Paare. Gefragt werden kann etwa: Wie stellst du dir das Paradies vor? Was ist in unserer Welt ganz und gar nicht paradiesisch? Was assoziiert du mit dem Begriff Schuld/ Verantwortung/ Vertreibung/...?

Anschließend erhält jede/r Schüler:in das erste Arbeitsblatt. Zunächst lesen alle Gen 2-3 in der Bibel, um die Erzählung kennenzulernen. Danach erklärt das Arbeitsblatt die bevorstehende Stationsarbeit: Jede/r Schüler:in erhält einen Laufzettel, der an den Stationen ausgefüllt wird. Insgesamt sollten die Schüler:innen zum Schluss alle fünf Stationen bearbeitet haben.

Die Methodenwahl fiel darum auf das **Stationenlernen**, da es Lernangebote zur weitestgehend eigenständigen Bearbeitung bietet und zur Individualisierung und Leistungsdifferenzierung der Lernenden führt. (Vgl. Mattes 2011, 168 f.) An den fünf Stationen werden jeweils Teilaspekte des Lerngegenstands in Form von Material- und Arbeitsangeboten aufbereitet. Multiple Methodenkompetenzen werden gefördert. Die Stationen eins und vier zielen auf das *Hörverstehen*. Station drei unterstützt den *Umgang mit Texten*, Station zwei fördert die *Recherchekompetenz*. Da es sich beim Stationenlernen um eine Kompetenzanwendungsmethode handelt, sollten die Lernenden hier bereits über grundlegende methodische Qualifikationen verfügen. (Vgl. Mattes 2011, 168 f.) Die unterschiedlichen methodischen und medialen Zugänge zu den biblischen Texten in Gen 2-3 wirken sich auf das Lernen verlangsamernd und intensivierend aus. So wird der Gewinn eines tiefgehenden Verständnisses ermöglicht. (Vgl. Zimmermann & Zimmermann 2018, 699) Vorteilhaft ist,

dass alle Stationen und damit alle Teilaspekte des Gesamtthemas gleichzeitig zur Verfügung stehen und die Lernenden diese auch gleichzeitig bearbeiten können. Dabei können sie selbst entscheiden, mit welcher Station sie beginnen, da keine feste Reihenfolge vorgesehen ist. Die Lernenden teilen sich auf die fünf Stationen auf, sodass nicht die ganze Lerngruppe an einer Station arbeitet. Dadurch kann ein angenehmes Lern- und Klassenklima entstehen. (Vgl. Mattes 2011, 168 ff.) Das Lerntempo wird von den Lernenden weitestgehend selbst bestimmt. (Vgl. ebd.) Bestenfalls beeinträchtigen sich leistungsstärkere oder schnellere und leistungsschwächere oder langsamere Schüler:innen in ihrem Lernprozess nicht. Die körperliche Bewegung zwischen den Stationen beugt einer Ermüdung und der Entstehung von Langeweile vor. (Vgl. ebd.)

Die Arbeitsblätter sind möglichst einheitlich gestaltet. Durch eine Rahmung wurden die Arbeitsaufträge hervorgehoben. Sie wurden klar, prägnant, sprachlich korrekt sowie verständlich formuliert. Aufbau und Wortwahl sollen vorbildhaft sein. Auf eine altersgerechte Gestaltung der Arbeitsblätter wurde geachtet. Anhand der vorgegebenen Zeitangaben können die Schüler:innen die Anforderungen in den einzelnen Unterrichtsphasen gut einschätzen und zügig arbeiten. Die Überschriften informieren die Schüler:innen, um welche Station und welchen Themenaspekt es sich dabei konkret handelt. Dadurch kann ein „Durcheinanderkommen“ der Arbeitsblätter vermieden werden. Die Illustrationen dienen der Anschaulichkeit und sind dem Inhalt entsprechend ausgewählt worden.

Chancen und Herausforderungen

Chancen

Hinführendes Arbeitsblatt: Das Arbeitsblatt bereitet auf die Stationenarbeit vor und erläutert die Methode. In Stillarbeit wird Gen 3 gelesen. Benötigt werden Bibeln, mit deren Umgang die Lernenden im Idealfall vertraut sind. Als zweite Aufgabe sollen die Schüler:innen notieren, welche Protagonist:innen

in der Geschichte vorkommen und welche Rolle sie spielen. Diese Reproduktionsaufgabe prüft, ob die Lernenden alle wichtigen Charaktere und ihre Relevanz innerhalb der Erzählung erfasst haben. Sie werden so auf die fünf Stationen, die die einzelnen Figuren der Geschichte aufgreifen, vorbereitet. Danach erklärt Aufgabe drei die Arbeit an den Stationen. Die Erklärung ist knapp und verständlich. Der auf der Rückseite abgedruckte Laufzettel fungiert nun als wichtiger Begleiter. Auf ihm notieren die Schüler:innen, welche Stationen sie schon durchlaufen haben. Um in der Nachbesprechung berichten zu können, ob ihnen die Bearbeitungen der Aufgaben leicht oder schwer fielen, tragen sie den jeweiligen Schwierigkeitsgrad ein. Durch dieses Feedback kann der/die Lehrende das Material ggf. für spätere Nutzungen in anderen Lerngruppe überarbeiten oder erfasst den Leistungsstand der Lerngruppe. Die Tabellenspalte für offene Fragen ist ebenfalls sehr wichtig. Die Lernenden arbeiten selbstständig und die Ergebnisse werden erst nach der Stationenarbeit im Plenum besprochen. Es können also Verständnisfragen entstehen, die besprochen werden müssen und hier festgehalten werden können, um nicht vergessen zu werden. Im vierten Schritt erfahren die Lernenden, dass sie sich auf eine Ergebnispräsentation im Plenum vorzubereiten haben und sind dadurch motiviert, konzentriert und sorgfältig zu arbeiten. Die intrinsische kognitive Belastung, die mit den genannten Aufgabenstellungen einhergeht, ist relativ hoch, denn obwohl es sich beim „Sündenfall“ um eine recht bekannte Erzählung handelt, erfordert ihre Lektüre etwa aufgrund der fremdartigen Wortwahl eine hohe Aufmerksamkeit und die Bereitschaft, sich auf die Sprachbilder und Motive einzulassen. Das Arbeitsblatt mit seiner Aufgabe, nur ganz knapp auf die Aktant:innen der Erzählung einzugehen, sorgt für eine Entlastung hinsichtlich der extrinsischen kognitiven Belastung, sodass den Schüler:innen ausreichende germane Kapazitäten bleiben, um die neu kennengelernten Inhalte aufzunehmen, ohne dass sie bereits zu Beginn demotiviert werden.

Station 1: Die Ursprungsgeschichte: In dieser Station sollen die Lernenden hören, schreiben, recherchieren und lesen. Eintönigkeit wird dadurch

vermieden. Ein Laptop mit Kopfhörern steht den Lernenden hier zur Verfügung. Die zu hörende Audiodatei ist bereits geöffnet, die Lernenden müssen nur noch auf den Play-Button drücken. Dies soll sicherstellen, dass sie keine Zeit verschwenden, wie es der Fall wäre, wenn sie erst einen Link heraussuchen und öffnen müssten und dabei ggf. durch andere Inhalte des Internets abgelenkt werden würden. Das abzuspielende Audioformat sollte einer seriösen Quelle entnommen sein und über die historischen Rahmbedingungen zur Entstehungszeit der Sündenfallerzählung informieren. Da im Internet ein großes Angebot derartiger Dateien verfügbar ist, haben wir davon abgesehen, auf eine konkrete Datei zu verweisen. Die Lehrperson kann hier eine eigene Auswahl treffen, die den Kompetenzen, dem Vorwissen und weiteren Charakteristika der Lerngruppe entspricht. Aufgabe 2) a) ist ein Lückentext, der überprüft, ob die Lernenden die ausgewählte Audiodatei genau angehört und verstanden haben. Auch er ist allgemeiner Natur und entspricht so dem Basiswissen, das in vielen Audio- und Videoformaten vermittelt wird. In 2) b) und 2) c) sind offene Fragen zu beantworten, denen ebenfalls mit Hilfe verschiedener Audiodateien oder einer allgemeinen Internetrecherche begegnet werden kann. Die Lernenden müssen hier die gegebenen politischen und sozialen Umstände zur Entstehungszeit der Erzählung recherchieren und deuten. Der Schwierigkeitsgrad steigt dabei von 2) a) bis zu 2) c) stetig an; die Schüler:innen werden zunehmend gefordert. Aufgabe drei verlangt das Lesen eines Sachtextes, anhand dessen den Lernenden ersichtlich gemacht wird, dass und warum es sich bei der Sündenfallerzählung um einen *Mythos* handelt. Der Sachtext ist altersangemessen und beinhaltet nur wenig Fremdwörter, erfordert aber dennoch Konzentration zur Erfassung der Merkmale und Unterschiede von/ zwischen *Mythos* und *Logos*.

An der ersten Station sollen die Schüler:innen insgesamt betrachtet einen Zugang zum biblischen Text finden und verstehen, dass es sich bei ihm *nicht* um einen Tatsachenbericht im Sinne der modernen Geschichtswissenschaften, sondern um einen *Mythos* handelt, der menschliche Erfahrungen erzählend deutet. An dieser Station ist der Lerninhalt sehr komplex, das heißt die intrinsische kognitive Belastung ist hoch. Ich bemühte mich daher, die

kognitive Belastung durch die Art der Darbietung gering zu halten. Im Lückentext sind lediglich die fehlenden Worte einzusetzen und auch die offenen Fragen sind sehr zielgerichtet formuliert; die wenige Zeilen umfassenden Antwortfelder zeigen an, dass kurze Antworten ausreichen. Der Methodenwechsel soll dazu beitragen, dass sich die extrinsische kognitive Belastung in Grenzen hält und ein angemessenes Auslastungsverhältnis der Faktoren, die bei der Arbeitsgedächtniskapazität eine Rolle spielen, besteht.

Station 2: Adam und Eva: Diese Station zeichnet sich ebenfalls durch eine Vielfalt der in ihr geforderten Handlungen aus. Zunächst müssen die Lernenden das Gemälde von Facchetti betrachten. Anschließend lassen sie Adam, Eva und die Schlange in einem kreativen Schreibprozess ein Gespräch führen. Sie versetzen sich in die biblischen Figuren, spüren ihren Handlungsmotiven nach, entwickeln Empathie. Zur didaktischen Reduktion wurde dabei bewusst auf eine Bildanalyse verzichtet. Diese würde voraussetzen, dass Schüler:innen bereits Gemälde analysiert und interpretiert haben. Förderlich wäre es, wenn der/die Religionslehrer:in mit dem/der entsprechenden Kolleg:in spricht, der/die die Lerngruppe im Fach Kunst unterrichtet. Wenn das Gemälde dort fachgerecht analysiert werden würde, wäre das sicher eine sinnvolle, bereichernde Vertiefung. Das außerdem abgedruckte Kreuzworträtsel soll Spaß machen und gleichzeitig fordern. Als Lösung ergibt sich eine leicht veränderte Textpassage aus Gen 3,9: „Wo bist du Adam?“ (Vgl. Gen 3,9). Die vierte Seite des Arbeitsblattes wird separat verdeckt auf den Gruppentisch gelegt. Die Lernenden werden informiert, dass sie zunächst Aufgabe eins und zwei lösen und erst danach die vierte Seite des Arbeitsblattes bearbeiten sollen. Hier erfahren sie in einer „Informations-Sprechblase“, was die Bezeichnungen *Adam* und *Eva* bedeuten. Bestenfalls haben sie diese Information bereits durch das Kreuzworträtsel erfasst, sodass die Sprechblase lediglich als Bestätigung ihrer bereits (neu erworbenen) Kenntnisse fungiert. Die dritte Aufgabenstellung ist anspruchsvoller, da die Lernenden hier eingehender interpretieren müssen, *warum* der Verfasser der zweiten Schöpfungserzählung die bedeutungsträchtigen Namen Adam und Eva gewählt hat. Ziel

der zweiten Station ist es entsprechend insgesamt, Adam und Eva als Stellvertreter:innen der ganzen Menschheit verstehen zu lernen. An dieser Station ist die intrinsische kognitive Belastung eher gering, denn der Lerninhalt ist einfach zugänglich. Hoch ist hingegen die extrinsische kognitive Belastung; wird doch ein kreativer Schreibprozess angestoßen, der sicher nicht jeder/m Schüler:in leichtfällt. Auch das Kreuzworträtsel könnte an einigen Stellen knifelig sein.

Station 3: Die Schlange: Ziel der dritten Station ist es, dass die Lernenden die symbolische Bedeutung der Schlange und deren Entmythologisierung durch den Jahwisten erfassen. Die Lernenden halten in Form einer Mind-Map ihr Vorwissen fest und erweitern dieses mit Hilfe des Sachtextes. (Vgl. Holterhues 2013, 195) Die intrinsische kognitive Belastung ist hier hoch, denn der Lerninhalt ist komplex. Darum ist bei der Darstellungsweise in Wortwahl und Textaufbau auf möglichst viel Klarheit geachtet worden. Der Text sollte für Gymnasiast:innen der 11. Klasse verständlich sein, stellt aber auch keine Unterforderung dar, sondern fordert angemessen. Die Mind-Map generiert Vorwissen und fordert gleichzeitig die Integration der neu angeeigneten Kenntnisse.

Station 4: Der Sündenfall?! Diese Station ist inhaltlich komplex. Die wesentliche „Pointe“ der Erzählung soll herausgearbeitet werden. Deshalb wurde bewusst eine Partnerarbeit als Sozialform gewählt. Die Lernenden können ihre Ideen und ihr Wissen austauschen und sich gegenseitig unterstützen. Hier werden Kooperation und Teamfähigkeit gefördert. Die erste Aufgabe dient einem Wissenstransfer. Falls die Lernenden die Stationen eins bis drei bereits besucht haben, können sie das erlernte Wissen nutzen, um die biblische Erzählung zu interpretieren. Falls Station vier die erste Station ist, die sie bearbeiten, deuten sie die Textstelle ohne Vorwissen. Es schließt sich die Beantwortung verschiedener Fragen an, zu der das Internet bei Bedarf herangezogen werden darf. Inhaltlich enthält die Station Informationen über mögliche Auslegungen der biblischen Erzählung und ergänzt

die zuvor selbständig erarbeiteten Ergebnisse. Eine Multiple-Choice- und eine Ergänzungsaufgabe fragen das Gehörte ab. In der dritten Aufgabe müssen die Lernenden mit eigenen Worten die Bedeutung von „Sündenfall“ wiedergeben, um in der nächsten Aufgabe zu festigen, worin sich die in der Erzählung thematisierte Ursünde tagtäglich erfahrbar manifestiert. Der intrinsischen kognitiven Belastung, die also recht hoch zu bemessen ist, steht eine niedrigere extrinsische Belastung gegenüber: Zu zweit ist man motivierter, sich mit den komplexen Fragen zu beschäftigen, und kann sich gegenseitig unterstützen, sofern Verständnisprobleme auftreten.

Station 5: Erkenne dich selbst: Diese Station soll den Lerngegenstand auflockern, den Schüler:innen Spaß machen und gleichzeitig der Ergebnissicherung dienen. Ein Bettlaken wurde großformatig mit Adam und Eva bemalt und aufgehängt. Die Köpfe sind ausgeschnitten, ebenso die Hände. Die Lernenden sind eingeladen, sich dahinter zu stellen, den Kopf und die Hände in die Löcher zu stecken und dabei ein großes Blatt Papier vor sich zu halten, auf dem ein von ihnen ergänzter Satz steht: „Ich selbst bin Adam, denn ...“ bzw. „Ich selbst bin Eva, denn...“. Diese Statements verdeutlichen die Lebensrelevanz der Paradies- und Sündenfallgeschichte. Die Schüler:innen lichten sich gegenseitig mit einer Sofortbildkamera ab. Die Fotos werden auf einem Plakat befestigt. Im Plenum werden später die einzelnen Statements vorgelesen und besprochen. Im Rahmen meiner Schulpraxis habe ich die Erfahrung gemacht, dass Lernende solch auflockernde Arbeitsphasen als motivierend empfinden und sich daran am längsten erinnern können. Ziel dieser Aktion ist es, dass die Lernenden sich mit Eva und Adam identifizieren und Schlüsse für ihr eigenes Leben ziehen.

Herausforderungen

Die Methode des Stationenlernens bringt neben vielen Vorteilen auch Herausforderungen mit sich: Das größte Manko dieser Methode ist der sehr hohe Planungsaufwand. Viele Materialien und Medien müssen erarbeitet und ausgewählt werden. Auf Abwechslung ist zu achten. Die Lehrkraft muss also eine

sehr intensive Vorbereitungszeit einplanen und sich gut überlegen, ob der Lernertrag diesen Aufwand ausgleicht oder eine eher geringe Kompetenzentwicklung bei den Schüler:innen erzielt wird. (Vgl. Mattes 2011, 169) Die Methode erweckt den Anschein, dass der/die Lehrende sich während des Lernprozesses zurücknehmen kann und das eigenständige Arbeiten komplett den Schüler:innen „überlässt“. Es darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass er/sie die Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase anleitet und sich während der Durchführungsphase stets für Hilfestellungen und Unterstützung bereithält. Problematisch könnte es trotzdem sein, dass sich einige Schüler:innen damit überfordert fühlen, in hohem Maße selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Hilflosigkeit und Unsicherheit könnten sich einstellen. Zudem könnte der Umstand, dass die Stationen viel Einzelarbeit verlangen, für manche eintönig und demotivierend sein. Ich denke, dass sich die Methode des Stationenlernens vor allem für eine Lerngruppe eignet, die darin geübt oder zu schulen ist, auch autonom zu arbeiten.

Die **Erzählungen in Gen 2-3** selbst werfen Fragen auf, die nicht eindeutig oder überhaupt beantwortet werden (können), z.B. warum Gott die Menschen nicht so geschaffen hat, dass sie gegen die Macht der Sünde „immun“ sind und es ihnen gar nicht erst möglich ist, sich zu verfehlen, einander zu schaden und von IHM zu distanzieren. Die Schüler:innen können sich über derartige Fragen tiefergehende Gedanken machen und in einen Austausch treten. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass sie oberflächlich arbeiten und die Tiefendimensionen der Erzählung nicht erkannt werden. Offen gebliebene Fragen und von Schüler:innen problematisierte Aspekte sollten Beachtung finden. Der „Laufzettel“ sieht zum Festhalten ebendieser eine Spalte vor.

Die **Relevanz des Lerngegenstandes** ist den Schüler:innen eventuell nicht unmittelbar ersichtlich. Die Mehrzahl der Aufgaben zielt auf Reproduktion und Vertiefung des Textverständnisses, ohne dass den Lernenden ein konkreter Anwendungskontext vor Augen geführt wird. Die Bearbeitung der Stationen könnte deshalb weniger motivierend sein. Die Relevanz des Gegenstandes und seine existentielle Bedeutsamkeit sowie seine Bedeutsamkeit im

Gesamtzusammenhang der christlichen (systematischen) Theologie sind somit in einem anschließenden Unterrichtsgespräch noch einmal vor Augen zu führen. Erstrebenswert wäre es hier, wenn parallel zum Religionsunterricht im Deutschunterricht ein Schrifterzeugnis thematisiert werden würde, das den Adam und Eva Mythos oder die in ihm angesprochene Problematik der als Ursünde zu bezeichnenden Selbstvergottung des Menschen und seiner notwendigen Fehlbarkeit als in der Trennung lebendes Geschöpf thematisiert. Empfehlenswert wäre z.B. die Tragikkomödie „Adam und Evelyn“ von Ingo Schulze (Vgl. Schulze 2008), der die Situation der Grenzöffnung in Ungarn 1989 thematisiert und auch in der Sündenfallerzählung vorfindliche Thematiken, wie die der Wahl der Freiheit, der Hoffnung auf das Paradies, des Verbot und der Verlockung, der Liebe und der Erkenntnis, enthält.

Konkret in Bezug auf das **erste Arbeitsblatt** ergibt sich die Herausforderung, dass den Lernenden eine Bibel zur Verfügung stehen muss. Im Schulalltag ist es jedoch häufig so, dass Unterrichtsmaterialien, wie auch die Bibel, vergessen werden. Deshalb ist es wichtig, dass den Lernenden Ersatz-Bibeln zur Verfügung stehen oder sie vor der Durchführung der Stationsarbeit explizit an das Mitbringen der Bibeln erinnert werden. Die zweite Aufgabe auf dem ersten Arbeitsblatt (Lückentext) hat einen sehr niedrigen Schwierigkeitsgrad und könnte leistungsstarke Schüler:innen unterfordern. Der Laufzettel gerät evtl. in Vergessenheit. Es ist also von Nöten, dass die Lehrkraft dessen Wichtigkeit betont und begründet.

Die Arbeit an den **Station 1** ist abhängig von einem technischen Medium. Hier kann es zu unerwarteten Problemen kommen. Vor Unterrichtsbeginn ist also die Betriebsfähigkeit der Geräte zu überprüfen.⁸ Problematisch wird es zudem, wenn mehrere Lernende die Station eins gleichzeitig bearbeiten und die Audiodateien anhören wollen. Deshalb sollten je nach Ausstattung der Schule (wenn möglich) mehrere Medien bereitstehen.

⁸ Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf den Exkurs Dominic Rehbeins zur Nutzung des Mediums Film im Religionsunterricht, den Sie in Kapitel 2.5 in diesem Band finden.

Die **zweite Station** fordert Kreativität. Eventuell sind hier einige Schüler:innen überfordert. Das Gemälde enthält zudem einige Distraktoren, die zu sinnvollen Exkursen (Schlange ist halb Mensch, halb Tier), aber auch zum Abschweifen (nackte Körper, Intimbereiche = Peinlichkeit) führen können. Das Kreuzworträtsel könnte für eine elfte Klasse zu einfach sein. Außerdem wird vorausgesetzt, dass alle Lernenden ein Handy besitzen und dass sie dieses in der Arbeitsphase ausschließlich für die Lösung des Kreuzworträtsels nutzen und sich nicht ablenken lassen. Die/der Lehrende sollte dies überwachen.

Bei der Bearbeitung von **Station drei** könnte es im Rahmen der Textarbeit zu einem Konzentrationsabfall kommen, sofern die Schüler:innen die Auseinandersetzung mit dem Text als ermüdend wahrnehmen. Diese Gefahr wird dadurch bestärkt, dass es sich bei den gewählten Aufgaben vorrangig um Reproduktions-Typen handelt, was bei leistungsstärkeren Lernenden zu Unterforderungen führen kann, jedoch durch die Gestaltung der anderen Stationen kompensiert werden dürfte. Der Text wirft evtl. zudem (Verständnis)fragen auf, die im anschließenden Unterrichtsgespräch zu klären sind, die Schüler:innen in der konkreten Erarbeitungssituation allerdings ablenken könnten.

Station vier macht eine Partnerarbeit erforderlich. Diese könnte zur Entstehung von Unruhen führen. Außerdem könnte sich die Arbeitspartnersuche für manche als problematisch gestalten. Zu achten ist hier entsprechend darauf, dass sich keine unangenehmen Situationen der Ausgrenzung ereignen.

Station fünf weist offensichtlich Distraktoren auf, da sich die Lernenden als Adam und Eva, die nackt dargestellt sind, fotografieren lassen. Hier herrschen also Störvariablen. Eventuell ist diese Situation einigen peinlich und unangenehm oder es kommt zu unpassenden Späßen. Die Lehrkraft sollte darauf gefasst sein und wenn möglich einschreiten. Auch ist darauf zu achten, dass die anderen Schüler:innen sich nicht vom Geschehen an Station 5 ablenken lassen. Möglicherweise kann es hier dienlich sein, die Station vor dem Klassenraum oder im Nebenraum aufzubauen, um gegenseitige

Ablenkungen zu vermeiden und es den Schüler:innen zu erleichtern, sich in unbeobachteter Atmosphäre auf die Aufgabenstellung einzulassen.

In Bezug auf **alle Stationen** gilt, dass sich für die Lernenden innerhalb des eigenständigen Arbeitens Fragen und Unklarheiten ergeben können, die durch die Materialien nicht (hinreichend) geklärt werden können. Die Lernenden haben jedoch die Möglichkeit, diese auf dem Laufzettel festzuhalten, damit sie nicht „verloren gehen“ und anschließend, bspw. im Theologischen Gespräch, aufgegriffen werden können.

1.5 Exkurs: Zur Einbettung von Kunst in den Religionsunterricht – Anna-Lena KELLERMANN



Einführung

Das Bild und dessen Rezeptionskompetenz befinden sich in unserer zunehmend medialisierten Gesellschaft auch im *schulischen Fokus* und ist über das Fach Kunst hinweg ein mittlerweile alltäglich gewordener Unterrichtsgegenstand (Vgl. Kranhold, Paefgen & Lücke 2018, 13). In vielerlei Hinsicht ist das Bild, ob als Skizze, Fotografie, Malerei, Karikatur oder Comic im schulischen Kontext, wie auch in allen gesellschaftlichen Bereichen (Vgl. Schmidt 2012, 133) so präsent und wird neben der Vermittlung von kunst- und kulturgeschichtlichem Fachwissen auch überfachlich-methodisch verankert. Es dient hier zur Veranschaulichung, Interpretation oder zur Erleichterung des Textverständnisses (Vgl. Scholz 2007, 187; 188). Auch in der vorliegenden Veröffentlichung erfahren Bilder eine vielfältige Einbettung und erfüllen dabei verschiedene Funktionen. Dies entspricht der Omnipräsenz der durch den *iconic turn* etablierten Bebilderung in Religionsbüchern und Materialien. Begründet wird diese in verschiedenen Annahmen: Wird der aktuelle Traditionsabbruch des Christentums als zentrale religionspädagogische Herausforderung (Gärtner 2015, 18) konstatiert, rücken die Lern- und Entwicklungsziele der Schüler:innen (SuS) in den Vordergrund und fordern methodisch-multiperspektivische Unterstützung. Geht der Begriff *Bildverstehen* (Vgl. Schmidt-Maiwald & Glas 2018, 2) davon aus, dass das betrachtende Subjekt in ein Verhältnis mit dem Bild rückt, und definiert Lambert Wiesing das Bild als „Zeichen für die unsichtbaren Sichtweisen, mit denen der Mensch die gesehene Wirklichkeit strukturiert“ (Wiesing 2000, 18), ist zu vermuten, dass diese bildimmanente Offenheit evidente religionspädagogische Potenziale hervorbringen kann, die genauer analysiert werden müssen.

Eine solche Analyse erfolgt in diesem Exkurs, in welchem diskutiert wird, wie die spezifische Verwendung von Bildern im Religionsunterricht (RU) aussehen kann, was sie legitimiert und wie sie inmitten der religiösen Bildung

reüssiert. Zu Beginn soll dafür eröffnet werden, inwiefern das Bild als *Ausgleich und Vermittlung* individueller Lebenswelterfahrungen verstanden werden kann. Im Verlauf soll auf die langjährige und *tradierte Verbindung zwischen Kunst und Religion*, auch unter Berücksichtigung des Bilderverbotes, eingegangen werden, um das Bild im christlichen Verständnis zu situieren. Anschließend werden Bilder in Bezug auf den Religionsunterricht als *Medien und Methoden* thematisiert, wobei die Charakteristika von Malerei, Fotografien und Karikaturen genauer betrachtet werden. Daraufhin erfolgt die Darstellung des exemplarisch-schematischen Zugangs zur Bilderschließung des Religionspädagogen Günter Lange. Darüber hinaus soll diskutiert werden, wie Bilder *erfolgreich in den RU integriert* werden können und inwieweit ihre *motivische Vielfalt* besondere Leistungsstärke generiert. Unter Berücksichtigung der Leitfrage sollen die zusammengetragenen *Potenziale und Herausforderungen* der Arbeit mit Bildern skizziert werden. In einem abschließenden *Gesamtfazit* folgt eine Zusammenfassung der erarbeiteten Argumentation und ein religionsdidaktischer Ausblick.

Bilder im Religionsunterricht: Das Bild als Ausgleich einer theologischen Krise?

Im zeitgenössischen Religionsunterricht stellt die zunehmende Abblockung religiöser Inhalte durch Lernende eine zunehmende Herausforderung dar. (Vgl. Troue 2017, 7) Zu den Ursachen der gegebenen, eminent-veränderten gesellschaftlichen Wahrnehmung und Interaktion von und mit Glaubensfragen zählen die steigende Privatisierung von Religion, der schleichende Verlust religiöser Bedeutung und der damit korrelierende Rückgang des christlichen Sprachjargons im Alltag. Im Bereich der Vermittlung religiöser Inhalte zeigt sich ferner, dass Lernende den fachtypischen Kanon als Herausforderung betrachten, da sich dieser von deren Alltag entfremdet und ihre religiösthematische Sicherheit entsprechend abgenommen hat.

Hubertus Halbfas betont die neben einem schwindenden Kirchenbezug existierende Abnahme religiöser Relevanz in der Alltagswahrnehmung wie folgt:

„Die häusliche religiöse Erziehung fällt vielfach bereits über drei oder vier Generationen hinweg aus. Diese christlich distanzierten Jugendlichen von heute werden ihre Kinder von morgen ebenfalls nicht mehr christlich bilden und erziehen.“ (Halbfas 2011, 16)

Der Gottesglaube verliere über die Generationen hinweg seinen Stellenwert, wodurch die christliche Lebens- und Glaubenspraxis sowie die Sprache des Glaubens (Vgl. ebd.) oft lediglich fragmentarischen Charakter aufweisen.

Es stellt sich nun die Frage, wie die aktuelle Religionspädagogik dieser wachsenden Entfremdung begegnen und genuine Lebensweltbezüge herstellen kann. Zweifellos muss auf derartige Veränderungen mit der pluralistischen Eröffnungen neuer didaktischer Wege und Wahrnehmungen reagiert werden, so betonen Andrea Schulte und Ingrid Wiedenroth-Gabler, dass das Subjekt in den Fokus der Religionspädagogik rücken und demnach mit seiner eigenen Identität und Religiosität (Vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler 2003, 125) die Inhalte des religiösen Lernens bestimmen solle. Die Fokussierung religiöser Bildung auf die individuelle Wahrnehmung, ermöglicht eine reflektive Auseinandersetzung mit dem Subjekt und die ihn umgebende Welt, wobei nach Joachim Kunstmann die Religionspädagogik die Aufgabe hätte, Menschen bei ihrer religiösen Suchbewegung zu begleiten. (Vgl. Kunstmann 2010, 176; 283) Neben dem Einsatz von Filmen und Musik sowie altbewährten Methodiken rund um das Medium des Textes, können hier nach Ansicht Troues, der das religionspädagogische Potenzial von Bildern besonders hervorhebt, bildhafte Darstellungen weiterführend sein, da religiösen Inhalten in Auseinandersetzung mit ihnen mit einer „Schaulust“ (Troue 2017, 8) begegnet werden kann. Die Spannung und Ekstase der verbildlichten Inhalte schaffen neue Zugänge für die Lernenden, die aus ihrem medial dominierten Alltag mit seinen allesdurchdringenden Bildwelten bekannt sind. Im besonderen Maße haben Bilder die Fähigkeit, die Vorstellungskraft ihrer Rezipient:innen zu stimulieren. Erfahren, imaginieren, interpretieren, analysieren und kritisieren zählen dabei zu Momenten der subjektiven Wahrnehmungs- und Artikulationspraxis. Kunst und Religion können daher als „lebendige Sphären

menschlicher Selbstdeutungsvollzüge (Scholl 2014, 9)“ verstanden werden. Folglich legt sich nah: Da der Mensch die ihn umgebende Welt sinnlich erfährt, muss das Individuum zwingend nach diesem Maßstab theologisieren dürfen. Der RU bedient sich deshalb einer breiten Auswahl an Bildern, welche Lernende affektiv und kognitiv ansprechen. Der Religionspädagogik kommt hier die Aufgabe zu, didaktisch-methodische Wege zu erschließen, um die Lebenswelt und Expression der SuS aufzugreifen und mit christlichen Vorstellungen zu verbinden.

Kunst im Christentum: Zwischen religiöser Symbolik, Emanzipation und Bilderverbot

Betrachten wir die lange Tradition des christlichen Bildgebrauchs, so ist das *Zusammenspiel* zwischen Kunst und Religion als ambivalent zu charakterisieren (Vgl. Brenne 2015, 55). Aus der anfänglichen Ablehnung des Bildes im frühen Christentum aufgrund des biblischen Bilderverbots (Vgl. Ex 20, 4) erwuchs eine komplexe Bildsystematik trotz anhaltender schriftlicher Priorität. Das Konzept künstlerischer Autonomie war in der christlichen Frühzeit, mit seiner als Handwerk tradierten Malerei, noch nicht vorhanden und die redundante motivische Wahl wies für die analphabete Bevölkerung zweifellos religionsdidaktischen Charakter auf. Als Hochzeit der Produktion von christlicher Kunst muss dann das späte Mittelalter benannt werden, in welchem sich die erstarkende Kirche und deren Initiative zur Repräsentation als prägend erwies. Die innerbildliche Symbolik und Bildsprache einer christlich-ikonographischen Tradition dominierten hier. Nach diesem Hochpunkt religiöser Themen in der Kunst im 13. Jhdt. erfolgte ein feststellbarer Rückgang ihrer Relevanz, im Zuge derer das *Sakrale* durch das *Profane* der Kunst⁹ in einer zunehmenden Ablösung des kirchlichen Rahmens und einer Gewinnung künstlerischer Autonomie verdrängt wurde. Seit dem Beginn des 20. Jhdts. entwickelte sich dann eine Umstrukturierung der Betrachtung, in Folge derer Bilder nicht mehr auf ihre motivische Inszenierung reduziert werden, sondern eine

⁹ Hiermit ist der Rückgang sakraler Motive und die Hinwendung zu weltlichen Bildgegenständen gemeint, siehe dazu auch: Martin & Wendt 2004, 9.

bilddidaktische und ästhetische Eigenständigkeit emanzipiert wurde, womit die bloße Funktionalisierung der Bilder als Anschauungsobjekte theologischer Aussagen durch die Akzeptanz eines „lebendigen Gegenübers“ (Gärtner 2015, 15), abgelöst wurde. Obwohl Bilder im RU nach wie vor in ihrer Vermittlungsfunktion zwischen biblischen Texten und christlichen Botschaften wahrgenommen werden müssen, wird der Kunst somit eine Autonomie zuteil, die nicht nur die Wissensvermittlung, sondern das individuelle, sinnliche Erleben befördert. Dadurch wird das Potenzial gewonnen, eigenständige theologische Denkprozesse zu generieren. Das Bild entfaltet sich zu einem Medium, welches in seiner Rolle als Förderer von ästhetischer Erfahrung selbstständigen Charakter besitzt. Bilder stehen nicht still, sondern kommunizieren mit den Rezipierenden in einer unverfügbaren, ungesicherten und zweifellos einzigartig-individuellen Weise, sodass sie sich einer didaktisch-reduzierten Funktionalisierung entziehen. (Vgl. Aden & Brenne 2015, 27) Insbesondere die sinnliche Erfahrbarkeit, auf die sich die bildende Kunst spezialisiert hat (Vgl. Mertin & Wendt 2004, 10), schafft im RU ferner Potenziale, indem sie multiperspektivische Denkprozesse fördert.

Offen bleibt hier jedoch die Frage, wie angesichts der florierenden künstlerischen und medialen Bilderzeugnisse mit dem christlichen Bildverbot und seiner Warnung, sich kein Abbild des exklusivistischen Bündnisses mit Gott zu machen (Vgl. Burrichter & Gärtner 2014, 79), umzugehen ist.

Primär können Bilder hier als ästhetische Medien verstanden werden, die etwas Unsichtbares in die Ebene der visuellen Erfahrbarkeit rücken. Natürlich kommt das Bild der Natur Gottes und dessen Unverfügbarkeit dabei keinesfalls nah, da kein Kunstwerk Gott jemals gerecht werden könnte, sondern stets fragmentarischen Charakter besitzt (Vgl. Röhrig 2007, 27). Trotzdem nimmt das Medium der Kunst eine vermittelnde Funktion zwischen dem Endlichen und Unendlichen (Vgl. ebd.) ein, wobei Darstellungen Glaubensmomente schaffen und somit selbst einen erfahrungsbezogenen Charakter im Religionsverständnis beziehen. Nach Ulrike Baumann können wir ohnehin nicht anders, als uns *auch* das „höchste Wesen“ in Verbindung zum

weltlichen Erleben vorzustellen (Baumann 2007, 10), denn die Imagination, also *das Bild im Geistesinneren*, ist zumeist schneller konstruiert, als ein biblischer Text gelesen ist. In diesem Zusammenhang zuletzt verwiesen sei auf die Gedanken Schleiermachers:

„Anschauen des Universums, ich bitte befreundet Euch mit diesem Begriff, es ist der Angel meiner ganzen Rede, er ist die allgemeinste und höchste Formel der Religion, woraus Ihr jeden Ort in derselben finden könnt, woraus sich ihr Wesen und ihre Gränzen aufs genaueste bestimmen laßen. (Schleiermacher 2001, 81)“

Schleiermacher nimmt an, dass der Prozess des Anschauens einen Zugang zum Unendlichen generiere. Das Universum in seiner ununterbrochenen Tätigkeit offenbare sich und jeden Augenblick (A.a.O., 82), was die Einbindung sinnlich-visueller Medien in den RU legitimiert, da durch das Betrachten des Universums erhebliche Erkenntnisse über die Religion gewonnen werden. Das Angeschaute selbst hat direkten Einfluss auf die Betrachter:innen und deren Erfahrungen, wird selbst jedoch *nicht* zum Gegenstand der Verehrung, sondern Ausdruck und Spiegel relevanter Fragen des Individuums.

Ergänzend schließlich: Das auf der polytheistischen Umgebung und der Nomadentradiition Israels fußende Bilderverbot spricht keine Abwertung einer pittoresken Beschäftigung mit religiösen Fragen aus, sondern eine Gottesfrage in pluralistischer Gegenwart (Vgl. Burrichter 2015). Dabei erinnert es nicht zuletzt an die Dimensionen der Unverfügbarkeit Gottes.

Nicht nur das Bild und dessen Motiv, sondern die sinnbildende Erfahrung des Beobachtungs- und Auseinandersetzungsprozesses mit ebendiesen repräsentieren entscheidende Lernprozesse, die religionspädagogisch zu reflektieren und wahrzunehmen sind, wobei die individuelle Aneignung christlicher Religion (Vgl. Gärtner 2021, 108) in den Fokus rückt. Dies hat für die Bilddidaktik zur Folge, dass Bilder für den Lernprozess als relevant, jedoch nicht „religiös“ angesehen werden (Burrichter 2015), wodurch sie als Medien *sui generis* definiert werden.

Bilder im RU? Der religionsdidaktische Umgang mit Bildern in der Unterrichtspraxis

Bildmedien- und Methoden des religiösen Lernens

Wir sahen: Medien sind zentraler Bestandteil des Alltags und auch des Religionsunterrichts und dienen hier zur schwerpunktmäßigen Auseinandersetzung mit und Aneignung von religiösen Inhalten, was sich trotz bestehendem Bildverbot als legitim erweist. Die herangezogenen Lernformen sowie Methoden des Religionsunterrichts können dabei sowohl erfahrungsbezogener, praktischer, sprach- und textbezogener, zugleich ästhetischer Natur sein. Ihre Wahl darf jedoch nicht beliebig ausfallen, sondern muss sich an dem Inhalt und dem intendierten Lernziel des RU orientieren (Vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler 2003, 149). Im unterrichtlichen Umgang mit Bildern und der Vermittlung fachspezifisch-religiöser sowie ästhetisch-sinnlicher Inhalte ist ferner darauf zu achten, dass die Medien – dies hat vorrangig für visuelle und ästhetische Ausdrucksformen zu gelten – nicht funktionalisiert oder zu Gunsten einer vermeintlich eindeutigen Aussage instrumentalisiert werden (Vgl. a.a.O., 150). Es ist elementar, dass ein Bildmedium stets die eigenständige und offene Reflexion der Lernenden als Prozess ihrer subjektiven Erfahrung fördert und nicht nur als Katalysator von Fachwissen erfahren wird. Keinesfalls sollten Bilder in eine marginale oder untergeordnete Rolle gedrängt werden, obschon ihnen nach dem lutherischen Grundsatz der Bildtheologie keine direkte Bedeutung für den Glauben, sondern eine überwiegend didaktische Funktion ohne Anteilnahme am theologischen Diskurs (Vgl. Hoeps 2015, 39) zukomme. Erinnt sei hier an den zugestandenen Eigenwert aller Medien im Religionsunterricht, von denen besonders das Bild mehrdimensionalen, subjektiven und identitätsfördernden Charakter hat. Folgerichtig muss zwischen der Verwendung von Bildern und deren Funktionalisierung im Unterrichtskontext sowie der Autonomie innerbildlicher Botschaften vermittelt werden.

Es besteht hier nun die Frage, wie sich SuS im Allgemeinen mit den komplexen narrativen und stilistischen Besonderheiten von Bildern altersgemäß und

fachspezifisch beschäftigen können, ehe im weiteren Verlauf der Darstellungen konkrete Annäherungsmöglichkeiten dargestellt werden.

Denken wir an visuelle Ausdrucksformen wie Fotografie und Malerei, so sehen wir, dass diese die Lernenden dazu auffordern, sowohl an der künstlerischen Praxis als auch am Diskurs teilzunehmen. In ihrer Rolle als *Rezipient:innen* von Kunst werden sie bestärkt, die Dimension der erdachten Realität des Mediums zu durchdringen und nach eigenen Empfindungen zu interpretieren. Als *Produzent:innen* von Kunst können Lernende individuelle Vorstellung expressiv durch Zeichnungen, Fotografien, Collagen oder kreative Texte kommunizieren. Damit kann der RU infolge der Rezeption und Produktion von Bildern seinem subjektorientierten Apriori nachkommen.

Ferner ist zu konstatieren, dass die emotionalen Komponenten religiöser Inhalte individuell recht unterschiedlich gut vermittelt und verbalisiert werden können, worin sich widerspiegelt, dass tradierte Inhalte eher lehrbar erscheinen als eine plakative „Transzendenz- Empfänglichkeit¹⁰“. In diesem Zusammenhang ermöglichen Bildmedien im RU ein Vergleich divergenter Positionen und Expressionen. Emotionalität und individuelle Wahrnehmungen können diskutiert werden. Auf Charakteristika der jeweilige

visuellen Ausdrucksformen soll hier eingegangen werden:

Die *Malerei* bezeichnet zunächst Darstellungen im „zweidimensionalen Raum“ (Wetzel 2019, 19) auf Bildträgern, die mit verschiedenen Maltechniken, zu denen bspw. Öl-, Aquarell- und Acrylfarben gehören, visualisiert werden. Die bemalte Fläche (Vgl. Ilg 2019, 78) ist mittels Linien, Farbe und Formen konstruiert und kann dabei systematisch nach Gattungen und Gegenständen der Darstellung getrennt werden, wobei sie zumeist eine innerbildliche Formsprache tradiert. In der Bildrezeption können SuS durch eine intensive Betrachtung und die Berücksichtigung verschiedener künstlerischer

¹⁰ Mit dem „Unterrichten“ von Gefühlen und transzendenter Feinfühligkeit korreliert nach Englert eine gewisse Skepsis, da diese Prozesse nicht operational steuerbar sind, siehe dazu auch: Englert 2008, 211.

Epochen direkte Erfahrungen mit religiösen Inhalten und der Erschließung des innerbildlichen Kontextes machen.

Fotografien halten den Moment ihres Entstehens als direktes Abbild fest und machen diesen so transparent für individuelle Auseinandersetzungen (Vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler 2003, 155). Sie sind statische Momentaufnahmen, die allerdings dazu einladen, aus den Erfahrungen der SuS den Bildinhalt zu kontextualisieren. Folgebemäß können sie für die SuS einen dokumentarisch-sachlichen, anthropologisch-relevanten, künstlerischen, kommerziellen, journalistischen und illustrativ-auflockernden Charakter inmitten ihrer Divergenz suggerieren (Vgl. Troue 2017, 13).

Um die Lebenswelt der Lernenden aufzugreifen, erscheint ferner eine Orientierung an ebendiesen und den in ihnen vorfindlichen medialen Tendenzen ratsam. Auch Comics, Karikaturen, Werbung, digitale Medien und Plattformen sind so bei der Bildauswahl zu berücksichtigen:

Karikaturen ermöglichen eine überspitzte künstlerische Ausformulierung einer kontroversen These, anhand ihrer satirischen Topoi, die gesellschaftliche, politische und religiöse Begebenheiten kritisch beleuchten. Sie vermitteln in ihrer bildlich-zeichnerischen Form überwiegend satirische Hintergründe. Demnach ist ihre bewusst übertriebene Darstellung zumeist als Kritik wahrzunehmen und durch ein gemeinsames Gespräch im Religionsunterricht möglichst präzise zu analysieren, um die intendierte Aussage ermitteln zu können. Gleichzeitig können Lernende ihre individuellen Empfindungen in die Deutung integrieren.

Comics definieren sich ebenfalls durch ihre überspitzten Darstellungen. Darüber hinaus können sie Geschichten illustrieren und deren Inhalt unterstützend als fortlaufende Sequenzen abbilden. Ihre humoristischen und sarkastischen Wendungen können die Thematisierung auch diffiziler Inhalte auflockern.

Motivische Berücksichtigungen und Ansprüche an Bilder in einem erfolgreichen RU

Die visuellen Bildmedien sind Teil des gegenwärtig verfügbaren, digitalen und analogen Bildangebotes. Mit wenigen Klicks steht eine Vielzahl an Bildern unmittelbar zur Verfügung. Doch mit dieser Verfügbarkeit tritt auch eine visuelle Überflutung in Erscheinung, wodurch sich die Frage stellt, welche Bilder für einen erfolgreichen RU überhaupt geeignet scheinen. Was müssen Religionspädagog:innen bei der Selektion von Motiven beachten?

Zunächst ist anzubringen, dass der *erfolgreiche RU* nach Schulte und Wiedenroth-Gabler mit den Interessen und Bedürfnissen der SuS korreliere und die auf Funktionalität und Leistung beruhende Routine der schulischen Institution durch den Bezug auf das Individuum, dessen Wissenstransfer und Problemlösungen (Vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler 2003, 120) zunehmend aufbreche. Die entwicklungsrelevante Herausbildung der eigenen Identität mit toleranter Rücksichtnahme auf Fremdeindrücke basiert dabei auf der Schaffung eines sicheren Lernraumes, in welchem Erfahrungen, Deutungen, Interessen und Fragen ausgetauscht und analysiert werden können. Die spezifischen Kriterien des ästhetischen Religionsunterrichts bestünden ferner in der Offenheit, dem Prozesscharakter sowie der Handlungsorientierung an Bedürfnissen und Ausdrucksmöglichkeiten der SuS (Vgl. Röhrig 2007, 29). All dies gilt es bei der motivischen Wahl zu berücksichtigen.

Betrachten wir nun das Religionsverständnis von Paul Tillich und seinem Begriff des Unbedingten, so rückt bezüglich der Frage nach der motivischen Bildauswahl *das* in den Fokus, was durch seinen *unbedingten* Charakter für unser Leben Priorität hat. Tillichs novellierter Religionsbegriff definiert Gott und dessen Offenbarung in der Welt als *etwas, was uns unbedingt angeht*, wobei das Unbedingte der schöpferische Grund allen Seins sei, der in der bedingten, menschlichen Existenz erfahren werden könne. (Vgl. Tillich 2017, 118) An alle Bildmotive wird somit der legitime Anspruch gestellt, die in der Welt erfahrbare Religion zu tangieren und Lebensweltbezüge zu vermitteln.

„Es gibt keine Wirklichkeit, kein Ding und kein Ereignis, das nicht Träger des Seinsgeheimnisses werden und in die Offenbarungskorrelation eintreten kann.“ (Tillich 2017, 126)

Die Wahrnehmung sowie Deutung der theologischen Topoi, sollten in jedem Fall mittels der Bilder gefördert werden (Vgl. Gärtner 2015, 13). Muss das nicht zwingend bedeuten, dass prinzipiell alle Bilder auf das Seinsgeheimnis hinweisen und religiöse Erfahrung bilden können? Wir wissen: Es müssen nicht zwingend eindeutige, aber aussagekräftige Bilder sein, die einen Inhalt gerecht symbolisieren, andeuten, kritisieren oder plakativ und damit existenzielle und somit religiöse Fragen anstoßen. Auch vermeintlich neutrale Motive können den Alltag der SuS spiegeln. Insbesondere das Kriterium der Offenheit hebt die Individualität des Sichtbaren entschieden hervor. Dabei fällt auf, dass der Kontext des Bildes eine größere Rolle spielt als der Bildinhalt an sich. Angesichts der Situationsabhängigkeit sind prinzipiell *alle Bilder* geeignet einen vereinenden theologischen Diskurs zu initiieren. Gegenständliche und abstrakte Bilder können spirituelle Erfahrungen, unabhängig von ihrer medialen Form als Fotografie oder Malerei, gleichermaßen generieren. Damit ist die Auswahl der Bilder immer *situativ-zweckgebunden*, ohne sie oder ihren Wert damit verzwecken zu wollen. Eine Bewusstwerdung über die divergente Rezeptions- und Wirkungsweise unterschiedlicher Motive ist für uns zentral: *Symbolisch-mehrdeutige* Bilder wie die Fotografie eines Steines ermöglichen viele Assoziationen. Wird ein Stein oberflächlich betrachtet, ist dieser grau, schwer und hart. Inmitten eines transzendenten, reflexiv-individuellen Momentes kann er jedoch zu einer Metapher für das eigene Sein, die erlebte Last, Trägheit oder Stärke werden. Damit übertrifft er seine Gegenständlichkeit, während mit der offenen Symbolik komplexe Denkprozesse erwachsen. *Narrativ-textgebundene* Bilder, die eine Geschichte auf ihren Kerninhalt reduzieren, wie die Rückkehr des verlorenen Sohnes von Rembrandt van Rijn, orientieren sich hingegen an konkreten Erzählungen der biblischen Schrift. Abstrakte Motive erscheinen mehrdeutig erfahrbar, obwohl nicht von einer strengen Trennung der Bildwirkung auszugehen ist.

Daraus folgt: Eine generelle Eingrenzung von Bildern ist abzulehnen und dem, nach Ingvalde Scholz ausgesprochenen Anspruch, das „Wesentliche“ für alle SuS erkennbar zu machen (Scholz 2007, 190) zumindest im Bereich des RU zu widersprechen, da *alles*, insbesondere das Unbekannte und Unbestimmte Potenzial hat, einen theologischen Diskurs auszulösen. Françoise Barbe-Gall äußert bzgl. der Limitierung von Bildern ganz ähnlich, dass es keinen Nutzen habe, den Bildinhalten und Motiven Grenzen zu setzen, was sie durch die prägnante Aussage „any picture has the power to speak to a child [...]“ (Barbe-Gall 2005, 17) hervorhebt.

Muss nicht aber die große *Heterogenität der Bildmasse* zwingend zu einer motivischen Verwirrung und Unentschlossenheit, wenn nicht sogar zur opportunen Beliebigkeit führen?

Werden Bilder leider oft neben dem zu vermittelnden Inhalt angesiedelt, muss die subjektbezogene Selbstbestimmung und Partizipation berücksichtigt werden. Gärtner postuliert, dass Kunstwerke *mehrdeutig* zu erfahren seien und an die motivationalen, affektiven und kognitiven Lernvoraussetzungen der SuS auf individueller Ebene anschließen würden, ohne dabei beliebig oder operationalisierbar zu sein. Für die Bildauswahl bedeutet dies eine kontextbezogene, zielorientierte und bewusste Selektion mit Hinblick auf entwicklungsspezifische Interessen der SuS.

Zur Konkretion der bisher angeführten Überlegungen erfolgt eine schärfende Auseinandersetzung mit einem konkreten methodischen Zugang zur Bildrezeption:

„Den christlichen Glauben vor Augen führen“ – Ein methodischer Zugang zur Bildrezeption nach Günter Lange

Insbesondere die Methodik zur Rezeption von Bildern im Kunstunterricht, welche im Folgenden genauer erschlossen werden soll, schult die geforderte Betrachtung, Besprechung und Analyse von Bildern. Die Varianz des methodischen Spektrums ist dabei hervorzuheben, da Bilder *Einstiege* durch

stumme Impulse, Schreibgespräche, Bildvergleiche und Meldekettenschaufen, zugleich aber *weiterführende Funktionen* infolge ausführlicherer Bildbeschreibungen und Bildanalysen von Farben, Formen und Symbolen erfüllen können. Hierbei eignen sich Bilder gleichermaßen für eine eigenständige Erarbeitung wie für Gespräche im Plenum, können schriftlich wie auch mündlich erschlossen werden. Gleichwohl Religionsdidaktik heutzutage eng mit der Bilddidaktik verbunden ist, muss jedoch berücksichtigt werden, dass viele Lehrkräfte den Umgang mit Bildern und konkret mit Methoden des Kunstunterrichts nicht erlernt haben (Vgl. Schmidt 2012, 131). Daher muss hinterfragt werden, wie Bildgegenstände methodisch erschlossen werden können, ohne sie pragmatisch zu verzwecken.

Der Theologe Günter Lange zeigt in diesem Zusammenhang, dass Bilder als eigenständige Vermittler von theologischen Erkenntnissen und kulturellen sowie traditionellen Errungenschaften zu verstehen seien, die den christlichen Glauben mittels ihrer Zuhilfenahme „vor Augen führen“¹¹. Nicht selten öffne das Bild eine Möglichkeit zur komplexen Beschäftigung mit der spezifischen Glaubenswirklichkeit der Lernenden. In diesem Kontext bietet Lange ein auf Stufen basierendes Modell der *Bildbegegnung für die Unterrichtsgestaltung im RU* an: Der Prozess beginnt mit der *spontanen Rezeption des Werkes* (1), welche eine oberflächliche und ungezwungene¹² Beobachtung intendiert. So soll vorerst geklärt werden, was auf dem Bild zu sehen ist. Es folgt eine *Analyse der Formsprache* (2), die sich auf die Organisation der Bildfläche samt deren systematischer Gestaltung konzentriert. Nach der Auffassung des Formbestandes dokumentiert die *individuelle Betrachtungsweise* (3) Emotionen und Assoziationen, wobei der Inhalt des Bildes, anhand Ikonografie und Historie, weiter durch eine *Analyse des Bildgegenstandes* (4) erschlossen

¹¹ G. Lange beschreibt eine Vertiefung des Glaubensinhaltes durch die Interpretation von Bildinhalten und ihrer diskursiven Partizipation, siehe dazu auch: Lange 1988, 7.

¹² Lange spricht hier von den unzensurierten Äußerungen der Rezipient:innen und definiert die erste Begegnung als unkonventionellen „Spaziergang“ durch die Bildebenen. Insofern stellt das Verharren im Bildraum eine erste Annäherung und höchst individuelle Sinnersfahrung dar, welche über dem Wissen der dargestellten Inhalte stünde und somit das Faktum der Gestalt unterstütze, siehe dazu auch a.a.O., 10.

wird. In diesem Schritt werden demnach Bezüge zur Bildsemantik und Textauszügen hergestellt, um die *Auseinandersetzung des Subjektes* „abzuschließen“ (5).

Die gegebene, akribische Klärung der Formsprache verweise nach Burrichter auf den Wunsch, dem Kunstwerk als Medium sui generis gerecht zu werden (Vgl. Burrichter 2007, 221). Das Modell nach Lange zeichne sich ferner durch die Verknüpfung von Bilderfahrung, Reflexion und Ergebnissicherung aus¹³. Verläuft die Bildbetrachtung immer nach einem den aktuellen Kontext integrierenden Habitus, müssen zugleich spontane Bildassoziationen und deren Vorläufigkeit berücksichtigt werden, die infolge von Ergänzungen ertragreich werden. Langes Modell lässt im Selbstverständnis eine viable Flexibilität bzgl. der Reihenfolge und Ausarbeitung der einzelnen Punkte zu. Da es um die Vermittlung von fremden oder unklaren Elementen und deren Öffnung geht, muss eine mögliche Ablehnung und Irritation in den Lernprozess miteinkalkuliert werden. Trotz der starken Individualisierung von Erfahrungseindrücken, darf die kontextuelle Wurzel des Bildes allerdings nicht abgeschnitten werden. Die Ausprägung einer singulären Meinung fördert noch keinen langfristigen Dialog, aber muss argumentativ entwickelt werden, um die Toleranz und Öffnung gegenüber dem, was fremd erscheint, nicht zu stereotypisieren oder funktionalisieren. Daher ist ein kontextbasierter Zusammenhang zentral, um das Element der *eigenen Wahrnehmung* mit dem *reflexiven Zugriff* zu vereinen.

Nach Lange übertreten Bilder zusammenfassend den bloßen didaktischen Rahmen und können als Medien religiöser Erkenntnis, zugleich als locus theologicus (Hoeps 2015, 41) verstanden werden. Andererseits ist das Bild nicht als selbsterklärender Religionersatz zu verstehen, denn obgleich Elemente wiedererkannt und rezipiert werden können, sollte doch besonders im Christentum deutlich werden, dass dessen Inhalte über dem Bestimmbaren, Verfügbaren und genau Verortbaren aufzufinden sind. Welche Charakteristika

¹³ Die ästhetische Erfahrung definiere sich hier immer durch eine aktuelle Erfahrung, was die Bildbegegnung zu einem stetigen Novum mache, siehe dazu auch ebd..

außerdem im unterrichtlichen Umgang mit Bildern zu beachten sind, soll im Folgenden, durch eine Analyse der Stärken und Schwächen ihrer Nutzung, dargestellt werden:

„Den Glauben sichtbar machen“ – Potenziale der Bildarbeit im RU

Wie bereits dargestellt, nehmen die Digitalisierung und Medialisierung (Vgl. Süss, Lampert & Wijen 2010, 14) einen erheblichen Einfluss auf die Kommunikation und Interaktion der SuS als Teile einer „digital native“ Generation und durchdringen dabei nicht nur die Ebene der Freizeit, sondern zudem die der Unterrichtsgestaltung. Eine große Relevanz kommt dabei bildhaften Darstellungen zu, welche – wie gezeigt – durch ihre Eigenständigkeit Impulse zur Erfahrung und Orientierung bieten und zur Festigung und Reflexion von Inhalten herangezogen werden können. Dies gilt auch für die Inhalte des Religionsunterrichts, da Religion als Teil des „Menschseins“ zwingende Bezüge zur eigenen Lebenswirklichkeit aufweist, die überwiegend in visuellen Reizen erfahren wird.

Aus der den im Unterricht zu behandelnden Bildern innewohnenden Kraft und ihrer Fähigkeit, sowohl individuelle als auch rollenspezifische Wahrnehmungsmodelle zu übernehmen und übertragen, ergeben sich vielfältige, bisher mitunter noch nicht explizit dargestellte, didaktische und speziell religionspädagogische Potenziale:

Wie angesprochen, können Bilder bekannte, alltagsbezogene, aber auch neue, zur Reflexion anregende¹⁴ Elemente aufgreifen und insofern das Potenzial schaffen, ethische, gesellschaftliche, christliche und soziologische Gespräche zu initiieren.

¹⁴ Bilder können somit anhand ihrer fremd anmutenden Elemente dazu ermutigen, sich mit schwer zugänglichen, verborgenen Inhalten zu befassen. Besonders das Potenzial, die Sehgewohnheiten aufzubrechen und umzugestalten, ist hier relevant. Dabei können sowohl zeitgenössische als auch traditionelle Darstellungen neue Sichtweisen durch Irritation, Veränderung und Provokation, jedoch auch durch Beeindruckung und Faszination ermöglichen, siehe dazu auch Burrichter & Gärtner 2014, 18.

Zu diesem Ziel können sie im Religionsunterricht abwechslungsreich und flexibel verwendet werden. Standbilder, stumme Impulse, Bildbeschreibungen, Impulskarten, Bildinterviews und Rollenspiele ermöglichen divergente Zugänge in die Bildwelt, unterstützen und vertiefen dabei das Lernen und lassen *unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen* zu. Konkret eignen sich Bilder dabei als Anreiz zur (kontroversen) *Meinungsäußerung*, da sie bei verschiedenen Betrachter:innen niemals deckungsgleiche Assoziationen hervorrufen, sondern diese immer durch vielfältige, subjektive Faktoren der Rezipierenden beeinflusst werden. Im Prozess des Sehens berühren, irritieren, erfreuen und provozieren die Bilder sie und rufen – gemäß der Aussage „*Ich sehe etwas anderes als du!*“ – vielfältige Reaktionen hervor. Genau hier greift das ambivalente Potenzial der Kunst, ein unabschließbarer, lebendiger Sinnbildungsprozess zu sein, der niemals komplett „abgearbeitet“ werden kann. In der Kommunikation, der Toleranz und Akzeptanz von Abweichungen, besteht hier das Potenzial dieser Kontraste¹⁵, die keineswegs negativ aufgefasst werden dürfen. Vielmehr entstehen oft ein angeregter *Austausch*, gemeinsame, konstruktive *Antwortsuchen* und kontroverse *Diskussionen*. Bilder führen demgemäß zu einer Förderung der *Kommunikations- und Diskussionsfähigkeit*, wobei auch die nonverbale Kommunikation von Relevanz sein kann, da etwa Schweigen bewusst als Moment der Einkehr verstanden werden kann, in dem die innerbildliche Gestaltungen mit der eigenen Religiosität verbunden wird. Bilder substantiieren zusammenfassend eine Beschäftigung mit religiösen Themen durch Kommunikation aber auch „jenseits der Sprache.“ (Aden & Brenne 2015, 32)

Mit dem sich ergebenden Ausbruch aus dem single-choice Konstrukt der Lehrer-Schüler-Interaktion entsteht insbesondere in Fächern, in denen die subjektive Auseinandersetzung mit Inhalten intendiert wird, folglich das Potenzial, mit einem divergenten Meinungshorizont zu arbeiten. Dies liegt bereits

¹⁵ Nach Burrichter werden ästhetische Erfahrungen gemeinsam gemacht, auch wenn sie persönlich und subjektbezogen wirken. Sie stärken demnach nicht die Differenz zwischen Lernenden, sondern die aktuelle Empfindung gegenüber der Bildwirkung. Im Kontext des gemeinsamen Unterrichts entsteht dabei das Potenzial, die Sensibilität der SuS für die Differenz anderer Sinneserfahrungen zu stärken und eine Pluralität zuzulassen, siehe dazu auch Burrichter 2007, 222; 224.

im Gegenstand begründet: Bilder folgen keinem herkömmlichen Sinne von *richtig* und *falsch*, sondern ermöglichen *Subjektwerdung* und *-formung*. Genau hier kann das Potenzial aufkeimen, *alle SuS* in den Lernprozess *einzubinden* und die Angst vor Fehlantworten und Interpretationen zu hemmen.

Im (kontroversen) Gespräch kann nun eine ausführliche Auseinandersetzung mit Sinnkontexten erfolgen, wenn die SuS sich im Sinne einer ästhetischen Bildung durch die sinnliche Wahrnehmung und deren Sinnstiftung und Deutung (Peez 2018, 27) persönlich mit einem ästhetischen und religiösen Inhalt auseinandersetzen. Bilder ermöglichen hier oft eine *exemplarische Darstellung von biblischen Erzählungen*, wobei aus der vollzogenen *Reduktion auf Kerninhalte* und wesentliche Momente der Erzählung als Klimax weitere Potenziale eröffnet.

Berücksichtigt werden muss hier, dass ein Übersetzungsmoment von Schrift zu Bild stattgefunden hat. Die daraus entstandene Metaphorik spitzt Glaubensinhalte zu und legt den biblischen Text mittels des Habitus von Gestik und Mimik in akribisch-narrativen Arrangements der Bildelemente aus. Indem sie betrachtet, reflektiert und analysiert werden, befähigen Bilder und ihre individuellen Motive und Darstellungsweisen folglich dazu, individuelle theologische Perspektiven auszubauen und Deutungsmöglichkeiten zu öffnen, die sonst verschlossen bleiben würden. (Vgl. Hoeps 2015, 45) Fragen nach inszenierten oder ausgelassenen Informationen sowie direkte Vergleiche mit den biblischen Texten scheinen hier sinnvoll. Weiter noch birgt die kunstgeschichtliche *Vielfalt der Bilder* das Potenzial, einen Topos, bspw. den des Kreuzes, anhand der Darstellungen verschiedener Künstler:innen kennenzulernen. Die *Kreuzaufrichtung* (1633) von Rembrandt skizziert den unmittelbaren Moment *vor* der Kreuzigung während Mathias Grünewalds *Isenheimer Altarbild* (1512-1516) die bereits vollzogene Handlung inszeniert. Caspar David Friedrich erinnert mit seinem Bild *Kreuz an der Ostsee* (1815) ebenfalls, jedoch ohne den Leib, an christliche Allegorien. Folglich schaffen die Bilder, je nach Motiv und Medium, *unterschiedliche Zugänge*, die wegen ihrer

jeweiligen Reduzierung der Inhalte und der daraus resultierenden Anschaulichkeit und „Akzentuierung“ (Troue 2017, 8) auffallen. Die Inhalte der durch sie dargestellten Texte können durch ihre Untersuchung vertieft und verknüpft werden. Aufgrund der „*dualen Kodierungs- und Verknüpfungsprozesse*“ (Gärtner 2021, 107), wird die Erinnerung an das Gelernte durch die *gegenseitige Komplettierung von Bild und Text* bestärkt. Doch auch unabhängig vom konkreten Lerninhalt nehmen die behandelten Bilder Einfluss auf die Lernenden. Nach Hans Schmidt archiviere der Mensch so im Verlauf seines Lebens eine biografisch-intrinsische Bildgalerie, bestehend aus aktuell-gegenwärtigen und vergangenen Bildern, welche mitgetragen und von Zeit zu Zeit aktiviert werden würden. (Vgl. Schmidt 2012, 134) Sie bleiben demnach auch nach der eigentlichen Betrachtung immanent und bieten Ankerpunkte der Erfahrung.

„Ich kann mit Kunst nichts anfangen!“ Herausforderungen der Bildarbeit im RU

Trotz der dargestellten Potenziale können Bilder in der didaktischen Verwendung des RU verschiedene *Herausforderungen* provozieren und Lehrpersonen einschüchtern, welche aufgrund inhaltlicher und didaktischer Probleme mit dem Medium (Vgl. Gärtner 2015, 268) einen ambivalenten Umgang mit künstlerischen Werken pflegen. Als herausfordernd kann sich so erweisen, dass die *Autonomie* der Werke konzidiert werden muss. Wie gezeigt können Bilder nämlich *keine Darstellungen religiös-universaler Äußerungen* sein (Vgl. Aden & Brenne 2015, 32), da das Christentum und sein Glaube von keinem Bild vollends dargestellt oder repräsentiert werden kann.

„Zwar kann man Künstler beauftragen, christliche Geschichte(n) zu malen und dabei hoffen, dass sie den christlichen Glauben möglichst präzise ins Bild setzen. Aber Künstler haben eine eigene Vorstellung davon, wie ein Bild auszusehen hat, sie schmücken Szenen aus, wandeln sie ab, heben dies oder jenes in den Vordergrund [...]“ (Mertin & Wendt 2004, 13)

Der religiöse Inhalt wird, und das soll im erweiterten Sinne für alle Formen der Bildmedien gelten, also nicht unmittelbar durch das Bild vermittelt, da er segmentiert in Erscheinung tritt und von den Rezipient:innen und Künstler:innen und ihren Wahrnehmungen und Intentionen beeinflusst wird. Wie angesprochen, hängen das Imaginieren, die Entschlüsselung der Bildmetaphorik und die Herausarbeitung einer christlichen Aussage so vom Vorwissen, Interesse und der sozialen sowie gesellschaftliche Prägung des Individuums ab (Vgl. Gramzow 2000, 24), das Bilder mit Blick auf die eigene Religiosität erschließt.

Folgemäßig ergeben sich, insbesondere im Kontext des Unterrichts, *keine universalen Interpretationsmomente*. Ein Bild hat, trotz ikonologischer Topoi, immer verschiedene Möglichkeiten gedeutet zu werden, die mit kulturellen und soziologischen Faktoren korrelieren (Vgl. Wiesing 2000, 13). Dies wird besonders anhand von Gegenwartskunst deutlich, die sich gegen eine eindeutige interpretative Festlegung ihres Inhaltes wehrt. Es ergibt sich, dass es ungenügend ist, ausschließlich den biblischen Bezugstext zu einem Bild herauszuarbeiten, und „in den Bildern lediglich die Spiegelung eines ihnen vorgegebenen, im Text fixierten Gehalts zu sehen“ (Hoeps 2015, 44), ohne auf mögliche Unterschiede der beiden Darstellungen durch Wort und Bild einzugehen, da sich in gerade dieser Differenzierung wiederum das Potenzial zur Analyse der unterschiedlichen Gestaltungsformen mittels Sprache und Bild findet. (Vgl. Lange 1988, 8) In keinem Fall dürfe ein Bild ferner gar als Ersatz für die Heilige Schrift gewertet werden. Vielmehr handelt es sich bei ihnen um eigenständige Träger von Wissensinhalten, deren komplexe Bildsprache keinesfalls immer eindeutig ist.

Die notwendig nicht nur oberflächliche, sondern analytische Auseinandersetzung mit den Bildern bürgt nun die weitere Herausforderung, dass die *Lehrperson* dazu fähig sein muss, sich mit ihnen auf religiöser und künstlerischer Ebene auseinanderzusetzen. In diesem Kontext bildet sie einen zentralen neuralgischen Punkt zwischen der adäquaten Bildöffnung, Vermittlung und Reflexion des Inhaltes. Ohne eine angemessene Handhabung besteht die

Gefahr, dass das Bild nur noch als Zierde fungiert. Doch „Kunst soll im Religionsunterricht *nicht konsumiert* werden, sondern kann auf Grund ihrer Fremdheit gewohnte Sichtweisen aufbrechen und kontrastieren.“ (Schulte & Wiedenroth-Gabler 2003, 154) Sie kann nur dann adäquat behandelt werden, wenn sie nicht „inhaltlich-thematisch“ inmitten der Religionspädagogik verzwackt wird. (Burrichter 2007, 223)

Als herausfordernd erweist sich dabei, dass gerade die Andersartigkeit von Kunst, welche im Oberen als Potenzial definiert wurde, von SuS oftmals nicht wahrgenommen wird, da sie Bildelemente nur selektiv analysieren. (Vgl. Gärtner 2015, 270) Die Mehrdeutigkeit der Bilder, welche ebenfalls als Potenzial ausgelegt wurde, wirkt auf die SuS angesichts der *veraltet wirkenden*, bildimmanenten *Denkmodelle*, die im ersten Moment nicht mit ihrer Lebenswelt diffundieren, ferner oft ebenso überfordernd, wie die Komplexität und Vielschichtigkeit einiger Bildelemente. Differente Interpretationen sollten hier explizit hervorgehoben werden, wobei der Ausbruch aus einem festgefahrebenen *Frage-Antwort Spiel* angestrebt wird, der sich aber als anspruchsvoll erweisen kann. Es muss dabei berücksichtigt werden, dass Zugänge zu Bildern und innerbildlichen Symbolen nicht immer offenstehen, sondern oft erst geschaffen werden müssen. Die vermeintlich simple Frage „*Was ist auf dem Bild zu sehen?*“ kann in diesem Zusammenhang bei SuS bereits zu *Überforderung* führen, da das Sehen – eine mutmaßlich allgegenwärtige Ausübung der Sinne – für viele banal erscheint, obgleich insbesondere das Beschreiben der Seherfahrung komplex und herausfordernd sein kann.

Es verhärtet sich zudem der Verdacht, dass einige SuS durch die *Inflationierung* visueller Medien via Smartphones und Computer zunehmend verlernen, ein Bild langfristig und konzentriert zu betrachten sowie Inhalte erst zu beschreiben und nicht vorschnell zu deuten, woran ihr multiperspektivisches Potenzial zerbricht. Bilder sind im Kontext des Unterrichts auf den *sprachlichen Diskurs* angewiesen und *müssen* in diesen integriert werden. Zwar sind methodische Alternativen gegeben, so können SuS bspw. Bildeindrücke verschriftlichen, jedoch lebt die aktive und fluide Wahrnehmung vom Austausch.

In diesem Zusammenhang scheint nicht zuletzt das *fehlende bildsprachliche Vokabular* eine große Barriere darzustellen, da dieses gemäß Lange für viele Adressat:innen einer Fremdsprache gleiche (Vgl. Lange 1988, 10). Diese könne entsprechend eine Verschließung und Abschreckung provozieren und muss, genau wie das Sprechen über Bilder als solches, erst erlernt werden. Deswegen bietet es sich bei erstmaligen Bildbeschreibungen an, Vokabeln der Bildsprache- und Wirkung – auch in Kooperation mit dem Kunstunterricht – zu etablieren.

Sollen in konkreten Unterrichtssituationen sowohl Bildern als auch Texte berücksichtigt und bearbeitet werden, kann dies außerdem einen Konzentrationsverlust bei den Lernenden provozieren, da Bildmedien durch ihre Präsenz-, Form- und Farbsprache die Aufmerksamkeit insistent auf sich ziehen. Bei der Erstellung und Auswahl von Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblättern muss die gemeinsame Wirkungsweise von Text und Bildmedien daher bedacht werden.

Im Allgemeinen bleibt zudem zu bedenken, dass Bildmotive und die Art und Weise, wie wir diesen begegnen, nicht statisch, sondern spontan und unkontrollierbar sind. Seheindrücke sind fluide, individuelle und mitunter auch emotionale Wahrnehmungen, die im Unterricht als solche respektiert werden müssen. Dies erweist sich auch mit Blick auf die in der Schule vorzunehmende Leistungsmessung als herausfordernd, da genuine Such- und Erfahrungsprozesse nicht oder nur bedingt von dieser erfasst werden können. (Burrichter & Gärtner 2014, 23) Nicht alle Lernenden können genau das formulieren, was sie empfinden und auszudrücken ersuchen. Es wäre falsch von Lernenden, zu erwarten, dass die SuS aus jedem Bild wie aus einem offenen Buch lesen. Vielmehr müssen sie sich im RU ausprobieren dürfen und lernen, wie sie mit dem Medium interagieren.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass der Erfolg der Integration bildtheologischer Inhalte in den Unterricht ferner von der *technischen Ausstattung* der Schule – hier konkret von den Mitteln zur Präsentation des Bildes –

abhängt. Naheliegender kann die schlechte Darstellung des Bildes, bspw. aufgrund der unzureichenden Größe einer Beamer-Projektion oder eines schwarz-weißen Druckes eines farbigen Gemäldes, die Qualität des Gesprächs sowie die Möglichkeiten zur weiterführenden Erfahrung beschneiden. Für den konkreten Unterricht sollten neben der Gewährleistung einer allgemeinen Sichtbarkeit des Bildes zur optimalen Untersuchung ferner auch grundlegende Informationen zum Kunstwerk vorliegen¹⁶.

Obleich die Nutzung von Bildern sich positiv auf die Motivation und den Erkenntniszuwachs der Lernenden auswirken kann, erkannten wir zusammenfassend gewisse Herausforderungen und Grenzen, da die Methode der Bildinterpretation nicht nur zeitaufwendig, sondern zusätzlich mit Anstrengung verbunden ist.¹⁷ Bereits das Sehen muss, so zeigt auch Böhm, ähnlich einer Fremdsprache erst erlernt werden¹⁸, weswegen der Prozess der Bildbetrachtung zeitintensiv ist und zudem einer stetigen Wiederholung der Vokabeln bedarf. Entsprechend erscheint es ratsam, den reflektierten Umgang mit Bildern anhand einzelner, ausführlicher Bildanalysen zu fördern, statt lediglich oberflächliche Auseinandersetzung vorzunehmen. (Vgl. Scholz 2007, 191)

Fazit und Ausblick

Ausgehend von der breiten Eröffnung der Potenziale und Herausforderungen von Bildern im Religionsunterricht kann zusammengeführt werden, dass Bilder Alternativen für das religiöse Lernen bieten, an denen Denkprozesse erwachsen können. Sie ergreifen, schockieren und erfreuen ihre Rezipient:innen mit den ihnen innewohnenden Bildthematiken und eignen sich somit als vermittelndes, gleichwohl eigenständiges Medium religiöser Erfahrung. Anhand der Methode zur Bildbegegnung nach Lange wurde deutlich, dass

¹⁶ Damit ist auch die Vermittlung des Kontextes eines Bildes gemeint, der durch allgemeine Information über die Künstler:innen, die Bildgröße und die Technik hergestellt werden kann. So kann es sinnvoll sein, im Voraus einige Informationen über das Bild mit den Lernenden zu teilen, siehe dazu auch: Mertin & Wendt 2004, 89.

¹⁷ Auch Gärtner eröffnet, dass Bilder den Zugang zu Inhalten für viele SuS erleichtern würden, jedoch einige die Bildanalyse als besonders herausfordernd empfinden. Vgl. Gärtner 2015, 103.

¹⁸ Beim Erlernen werden nicht nur Wissen, sondern auch die Sinne kultivierend geschult, was geübt, aber nicht traditionell-didaktisch gelehrt werden kann, siehe dazu auch: Boehm 1990, 475.

besonders die Identifizierung mit dem Bild sowie dessen Subjektivierung im Vordergrund des Verständnisses stehen sollten. Lernende setzen sich so anhand innerbildlicher Welten mit Bildinhalten und ihrer eigenen Lebenswelt auseinander, woran sich religiöse Erfahrungen substantzieren lassen. Das Bild kann dabei neben der didaktisch-sinnvollen Reduktion von Inhalten Bildgegenstände vermitteln, welche sonst nicht zu sehen/ zu zeigen wären (Wiesing 2000, 10), und die Freiheit der Kunst kann die sie dazu befähigen, ihre eigenen Glaubenserfahrungen neu zu formulieren und zu deuten.

Dennoch ist zu beachten, dass Bilder im Religionsunterricht zugleich mit Herausforderungen konfrontieren, die zumeist infolge ihrer inadäquaten Bearbeitung hervorgerufen werden. Wird ihr offener Charakter durch eine Funktionalisierung oder aus zeitlichen Gründen beschnitten, können sie ihre vollen Potenziale nicht entfalten.

Für die Bildbetrachtung müssen ferner didaktische Grundlagen betrachtet werden, zu denen die nötige Aneignung des geeigneten bildsprachlichen Vokabulars und eine reflexiv-offene Grundhaltung zählen.

Auch ist es die Pflicht der Religionslehrer:innen, neben dem Wissen über Störfaktoren der Bildarbeit nicht nur Inhalte zu vermitteln, sondern die inneren Bildungsprozesse der SuS zuzulassen und den richtigen Rahmen zur Bearbeitung zu schaffen. Wie Barbe-Gall anmerkt, ist es wichtig, den Kindern Freiraum im Umgang mit den Bildern einzuräumen und sich als Lehrperson zurückzunehmen, da den jungen Rezipient:innen sonst ein eigener Zugang verwehrt bleibe. (Vgl. Barbe-Gall 2005, 13) In einer konkreten Anwendungssituation müssen deswegen auch Stille und eigene Denkprozesse zugelassen und befördert werden.

Es ist zudem bedeutsam, Zugänge zu Bildinhalten und Alltagsbezügen zu generieren, wobei neben dem Vorwissen auch die nötigen technischen Voraussetzungen zu beachten sind.

Inwieweit die Etablierung von Bildern in den RU mit Blick auf ihren Nutzen als Spiegel religiöser Emotionalität und Konzeptbildung gelingt, hängt

abschließend natürlich auch von den persönlichen Voraussetzungen der Lernenden und der Lehrenden ab. Letztere sorgen mit einer adäquaten Öffnung und Eingliederung von Bildmedien durch Hintergrundinformationen zum Werk, dem Wissen des bildlichen Eigenwertes und der strukturierten Analyse von Bildinhalten dafür, dass sich Erfahrungsprozesse an ebendiesen entzünden können. Mit den eröffneten Herausforderungen kann dann professionell umgegangen werden, wenn die neuralgischen Faktoren Beachtung finden, wobei es wichtig ist, dass Medium wertzuschätzen und didaktisch einbringen zu können. Das bedeutet konkret: sich von der lückenfüllenden Funktion von Bildern zu verabschieden und sich ihrer Bearbeitung und Analyse hinzuwenden.



Stummer Bildimpuls

Zeitlicher Aufwand



10-15 Minuten

(Der zeitliche Aufwand variiert je nach Bildauswahl)

Arbeitsform



Gespräch im Plenum,
geeignet zum **Einstieg** in ein Thema

Ausführung der Methode:

Bei einem sogenannten „stummen Bildimpuls“ wird den SuS unkommentiert ein Bild, bspw. eine Karikatur, Fotografie oder Malerei, präsentiert. Die Lehrperson nimmt eine passive und nonverbale Rolle zur Begleitung des Bildbetrachtungsprozesses ein, für den eine ruhige Arbeitsatmosphäre vorausgesetzt wird. Die Lernenden sollen dadurch dazu angeregt werden, das Bild genau zu betrachten und die aufkommenden Assoziationen eigenständig verbal oder schriftlich festzuhalten. Zwar ist die Zurückhaltung der Lehrenden gefordert, doch können Hilfestellung durch Gestik und Mimik erfolgen.

Didaktische Erwägungen:

Die SuS werden aufgefordert, sich sorgfältig mit dem Bild auseinanderzusetzen, um dessen Inhalt zu erschließen. Dabei wird das ganze Bild genau betrachtet und erfasst. Diese Bildmethodik ist besonders zum Einstieg in die Unterrichtsstunde geeignet, da sie eine freie und impulsgesteuerte Beschäftigung mit der Thematik zulässt, wobei besonders die emotionale und subjektive Wirkung fokussiert werden. Der stumme Impuls ermöglicht so eine Öffnung für die behandelte Thematik, die im weiteren Verlauf des Unterrichts vertiefend ausgeweitet werden kann.



Tagebucheintrag

Zeitlicher Aufwand



15 Minuten

(Der zeitliche Aufwand variiert je nach Bildauswahl)

Arbeitsform



Einzelarbeit,

geeignet zur thematischen **Vertiefung** und als Impuls für weitere **Diskussionen** im **Plenum**

Ausführung der Methode:

Für die Methode des Tagebucheintrages schlüpfen die SuS in die Rolle der Bildfiguren und übernehmen deren Perspektive. Innerhalb einer intensiven Bildbetrachtung werden sie damit konfrontiert, welche gesellschaftliche und symbolische Rolle die von ihnen gewählte Figur inmitten des Bildkontextes einnimmt und wie sie mit ihrer Umgebung interagiert. Auch ihre Empfindungen sollen reflexiv aufgegriffen werden. Basierend auf den beobachteten Bildeindrücken schreiben die SuS das durch die Figur Erlebte in einem Tagebucheintrag auf. Hierbei sollte bei der Bildauswahl darauf geachtet werden, dass möglichst viele interessante Charaktere zu Verfügung stehen, damit die Lernenden zwischen den Figuren wählen können.

Didaktische Begründung: Bei der Methode des Tagebucheintrags soll primär ein Perspektivenwechsel erfolgen. Dadurch wird die genaue Betrachtung des Bildes sowie die Auseinandersetzung mit einer abgebildeten Person angesteuert. Hierfür eignen sich besonders Bilder, die eine komplexe biblische Geschichte akzentuieren. Durch die Perspektivübernahme kann der Inhalt heruntergebrochen und verstanden werden. Die schriftliche, kreative Auseinandersetzung mit der Person ermöglicht neben der Annahme ihrer Rolle und der Auseinandersetzung mit den Inhalten ferner die Schulung der Verbalisierungs Kompetenzen.

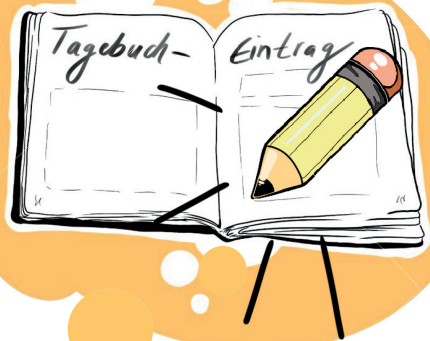


Bild - Impulskarten

Zeitlicher Aufwand



20-25 Minuten

(Der zeitliche Aufwand variiert je nach Klassengröße)

Arbeitsform



Gespräch im Plenum

Ausführung der Methode:

Bild-Impulskarten eignen sich besonders für eine individuelle Positionierung der SuS zu christlichen Glaubensfragen. Zur Vorbereitung sammelt der/die Lehrende möglichst unterschiedliche Bilder, die zum zu unterrichtenden Thema passen. Das umfangreiche Deutungsangebot in Form der Impulskarten wird inmitten eines Sitzkreis drapiert, woraufhin sich die Lernenden ein oder mehrere Bilder aussuchen, die ihnen persönlich zusagen. In einer anschließenden Vorstellungsrunde können sie auf die Bilder Bezug nehmen. Die Methode eignet sich besonders für die individuelle Auseinandersetzung und die Eröffnung eines neuen Inhaltes.

Didaktische Begründung:

Durch die eigene Auswahl können SuS lernen, sich zu positionieren und ihre Wahl zu begründen. Die Motive schaffen Anreize, sich mit unterschiedlichen Aussagen und Themen auseinanderzusetzen. Ziel des Gespräches besteht in der Verbalisierung religiöser Deutungen sowie in der Reflexion der Verschiedenheit der Wahrnehmungen innerhalb der Lerngruppe, die auf Toleranz und Akzeptanz abzielt.



II. Das Reich Gottes



2. Das Reich Gottes – den Unterrichtsmaterialien dieses Buches zugrundeliegende fachwissenschaftliche Erwägungen

Zusammengestellt von Leonie HERBORTH

„Das Kommen des Reich Gottes geschieht durch Jesus, denn durch ihn handelt Gott. Er ist das vollkommenste Zeichen der eschatologischen Zuwendung Gottes zu den Menschen, er verkündet und verkörpert das Heil“ (Dürr, 2004, 326)

Mit diesen Worten definiert der Theologe Walter M. Dürr das Reich Gottes und stellt dabei die Botschaft und das Handeln Jesu in das Zentrum seiner Bedeutung. Gott bleibt zwar Heilstifter, doch erst durch Jesus Christus kommt das Reich Gottes zu den Menschen. In dem vorangehenden Zitat wird zudem eine weitere zentrale Dimension des Reich Gottes Begriffs deutlich, nämlich die Spannung zwischen der bereits bestehenden Herrschaft Gottes und seiner noch zukünftig ausstehenden Realisierung. (Faix 2013, 17 ff.) Während Dürr die Wichtigkeit des Terminus herausstellt, weist der evangelische Theologe Günter Meckenstock auf ein mangelndes Verständnis des Reich Gottes hin und zeigt auf, dass der Begriff keine Relevanz mehr für den christlichen Glauben habe. Stattdessen begegne er uns lediglich in Texten und gehöre „in den Predigten zu den Bestandteilen, die erläutert werden müssen.“ (Meckenstock 1999, 4)

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass der Begriff des Reiches Gottes einen der komplexesten theologischen Begriffe darstellt und demnach durchaus erklärungsbedürftig ist. Trotz der schwer zu durchdringenden Vielschichtigkeit ist es aber eine der Quintessenzen des christlichen Glaubens und bildet den zentralen Inhalt der Botschaft Jesu. Somit wird der Begriff zu einem „Schlüsselwort biblischer Theologie, aber ein Fremdwort heutiger Theologie.“ (Söding 2014, 9)

Die vorliegende Sachanalyse soll nun den komplexen Reich-Gottes-Begriff näher erläutern. Zu diesem Zweck wird zunächst die Bedeutung des Königtums im Alten Testament sowie in der frühjüdischen Tradition aufgegriffen, um die nähere Begriffsherkunft zu klären. Darauf aufbauend soll auf das Reich Gottes im Neuen Testament eingegangen werden. Im Fokus stehen die Botschaft Jesu und damit einhergehend die Attribute des Reiches Gottes, die aus den Gleichnissen und Wundern Jesu ableitbar sind. Daneben wird die entscheidende Frage nach der Nähe des Reich Gottes thematisiert und die Spannung zwischen dem „*schon*“ und dem „*noch nicht*“ seines Kommens problematisiert. Abschließend erfolgt ein kurzer Ausblick auf den Zusammenhang von Lebensgestaltung und Reich Gottes.

1. Das Königtum im Alten Testament und in den frühjüdischen Schriften

Das *Königreich Gottes* markiert einen fundamentalen Gegenstand in der Verkündigung Jesu. Zu seinem Verständnis ist es jedoch erst einmal unerlässlich, die Verwendung des Begriffs im Alten Testament sowie in den frühjüdischen Schriften zu erörtern. In diesem Zusammenhang ist zunächst ein Blick auf die Begriffsbedeutung zu werfen: Im Alten Testament wird der konkrete Terminus „Reich Gottes“ in dieser Formulierung nicht verwendet. Das im Alten Testament vorzufindende hebräische Wort *mal'kūt* lässt sich vielmehr als „Königsherrschaft“, „königliche Herrschaft“ oder „Regieren Gottes“ übersetzen. Der Begriff verhält sich ähnlich wie der griechische βασιλεία Begriff, auf den im Zuge der neutestamentlichen Untersuchung später noch eingegangen wird, und beschreibt, zusammen mit dem Namen eines Königs, dessen Herrschaft. Wird der Begriff ohne besonderen Zeitindikator verwendet, bekommt er zudem eine territoriale Bedeutung und bezeichnet auch den Herrschaftsbereich des Königs. Entsprechend kann der Terminus schließlich analog für den Herrschaftsbereich Gottes verwendet werden. (Vgl. Koch 2004, 202; Gäckle 2018, 17 ff.)

Bevor näher auf die *Reich-Gottes-Bedeutung* im Alten Testament eingegangen wird, soll nun ein kurzer Einblick in die Wahrnehmung des Königtums Jahwes im alten Israel gegeben werden: Unterschieden wurde hier zwischen dem sakralen Königtum und dem über allen weltlichen Belangen stehendem Königtum Gottes. Das sakrale Königtum beschrieb die Einsetzung des irdischen Königs von göttlicher Seite aus. Die Herrscher beschrieben und verstanden sich so als von Gott Geschaffene, die ihre Macht von ihm verliehen bekommen haben, um als König über die Menschen zu regieren. (Vgl. Leuenberger 2012) Jahwe galt hingegen als der über ihnen stehende König, dessen Königsherrschaft allein sich über Himmel und Erde, sowie über alle Götter und alle Völker erstreckt. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Stadt Jerusalem zu, da der Königsgott Jahwe hier zentral verortet wird. Zum zeitlichen Rahmen seiner Gottesherrschaft lässt sich sagen, dass diese seit jeher besteht und sowohl die Gegenwart als auch die Zukunft umfasst. (Vgl. a.a.O., 2012) „Innerhalb dieses Schöpfungsrahmens vollziehen sich dann die geschichtlichen Realisierungen des Königtums Jahwes wie die Herrschaft über die Völker (s.o.) oder die Durchsetzung einer Rechts- und Gerechtigkeitsordnung [...]“ (Ebd.)

In Bezug auf das Alte Testament ist nun zu erkennen, dass nur sehr selten explizit vom *malkût* Gottes gesprochen wird; viel öfter, wie etwa in den Jahwe-König-Psalmen, ist von Gott als König die Rede. Den Mittelpunkt dieser Psalmen bildet die von der Prophetie erwartete, sichtbare Königsherrschaft Jahwes als eine neuen Wirklichkeit, die von der gegebenen Wirklichkeit zwar klar unterschieden, aber dennoch auf sie bezogen wurde. So hat im Kult „der neue Aön bereits begonnen und hier wird die Erneuerung von Menschen, Gottesbund und Schöpfung [...] schon als gegenwärtig gepriesen.“ (Gäckle 2018, 18) Dieses Verständnis findet sich auch später in den frühjüdischen Schriften, den Sabbatliedern und dem Qumran. (Vgl. a.a.O., 17 f.)

In den apokalyptischen Texten des Alten Testaments wird die Gottesherrschaft hingegen entweder mit der Erwartung eines endzeitlichen Gerichts über die Heiden oder mit der finalen Zuwendung der Heiden zu Gott

verknüpft. Beides könne – so wurde angenommen – im Kontext der Errichtung der Herrschaft Gottes jedoch auch gleichzeitig geschehen. Verwiesen sei bspw. auf das Buch Daniel. Hier zeigen sich sogar drei unterschiedliche Bedeutungen des *malkût*. Die erste Bedeutung ähnelt dabei der in den König-Psalmen, so wird die Herrschaft Gottes als bereits gegenwärtige Wirklichkeit (Vgl. Dan 2,47; 2,21; 4,14.22.29; 5,21)¹⁹ und zugleich als eine „ewige Herrschaft“ (Gäckle 2018, 21) dargestellt, welche jedoch an irdische Könige stellvertretend weitergegeben werden kann. (Vgl. 4,14.22.29; 5,21). Die zweite Bedeutung ist die einer verborgenen Herrschaft Gottes, die sich nur den Frommen, Propheten und Apokalyptikern zeigen wird. Im Sinne der dritten Bedeutungskomponente wird das zukünftige Reich Gottes als eine Heilswende hin zu einer sichtbaren Herrschaft verstanden, die alle irdischen Herrschaftsstrukturen überwinden wird. Der Ursprung dieser Wende ist nur Gott allein und zielt auf sein zukünftiges Reich, das allumfassend sein und ewig dauern wird (Dan 2,44; 7, 14.27; Vgl. Gäckle 2018, 21-24; Söding 2014, 9 ff.; Härle 1999, 11 f.)

Als letzten Teil dieses Kapitels soll nun ein kurzer Blick auf die Bedeutung des Reich Gottes in der frühjüdischen Literatur geworfen werden. In diesem Zusammenhang ist vorab zu sagen, dass es keine einheitliche Verwendung des Terminus gibt. Somit wäre es fehlerhaft von *der einen* frühjüdischen Begriffsverwendung zu sprechen. In den Sabbatliedern wird der Begriff *malkût* so etwa zum einen im Sinne einer Eigenschaft Gottes, als „Königlichkeit“, oder aber auch räumlich, also als „Herrschaftsbereich Gottes“, verstanden, der im Himmel verortet wird. Hier ist der Herrschaftsbereich Gottes bereits Gegenwart geworden, der auf der Erde noch als „Heilszukunft“ (Gäckle 2014, 6) erwartet wird. Das noch ausstehende Reich Gottes auf Erden wird allerdings ungeachtet dessen mitunter bereits als gegenwärtig gepriesen. (Vgl. ebd; Gäckle 2018, 34; Söding 2014, 9 ff.) In den apokalyptischen Texten wiederum wird eine endzeitliche Durchsetzung des erwarteten Gottesreichs

¹⁹ Die hier ausgewählten Bibelstellen werden gemäß der Bibelübersetzung nach Martin Luther (revidierte Fassung von 2017) zitiert.

präsentiert: Das Reich Gottes, welches im Himmel bereits Realität ist, werde so in Form eines apokalyptischen Einbrechens über die Menschen „zugunsten seines Volkes und zum Gericht über die Heiden“ (Gäckle 2018, 34) kommen.

Neben der Apokalyptik und den Sabbatliedern liegen, bspw. in den rabbinischen Schriften, den Benediktionen oder der Targume, weitere Deutungsansätze vor, die hier allerdings nur angerissen seien. In den rabbinischen Schriften findet sich so eine eher individuell-ethische Deutung des Reich Gottes: „Der Fromme nimmt in Form von Gebet [...] die Herrschaft Gottes auf sich und realisiert sie auf diese Weise.“ Während die Targume hingegen eine zeitlose Deutung des Reich Gottes vornimmt, sprechen die Benediktionen wiederum von Gott als einem ewig herrschenden König. (Vgl. a.a.O., 34; Avemarie 2004, 203-204)

Aus dem vorhergegangenen Einblick lässt sich bereits erkennen, dass sehr unterschiedliche Deutungsversuche des Reiches Gottes in den frühjüdischen Schriften vorfindlich waren. Besonders relevant scheinen vor allem die präsentierten Bilder und Vorstellungen in den Sabbatliedern und der Apokalyptik, da hier die Spannung zwischen dem bereits bestehenden Reiches Gottes und seinem noch ausstehenden, endgültigen Kommen beschrieben wird. Im folgenden Kapitel spielt dieses eine zentrale Rolle und wird noch einmal näher beleuchtet.

2. *Das Reich Gottes in der Botschaft Jesu*

Ehe eine nähere Darstellung des Reich Gottes in der Verkündigung Jesu erfolgt, soll zunächst aufgegriffen werden, worin der Unterschied ebendieser zum erläuterten frühjüdischen Begriffsgebrauch liegt. Während in der frühjüdischen Literatur der Terminus des *malkût* – wie dargestellt – oft in seiner apokalyptischen Begriffsverwendung genutzt wurde, hat der von Jesus verwendete Begriff des *Βασιλεία τοῦ Θεοῦ* eine durchaus abweichende Bedeutung. Bei Jesus lassen sich so nur wenige apokalyptische Formulierungen finden. Stattdessen spricht er vom Kommen, Eingehen oder Empfangen des Reich Gottes und verwendet somit Termini, die dem apokalyptischen

Sprachgebrauch fremd sind. Darüber hinaus benennen die Evangelien, anders als die Jahwe-Königpsalmen, Gott grundsätzlich nur sehr selten als König. Eine Ausnahme bilden die Gleichnisse vom Schalksknecht und vom großen Hochzeitsmahl. Stattdessen dominieren Verweise, die von Gott als Vater sprechen.

Eine weitere Differenz besteht darin, dass das *Βασιλεία τοῦ Θεοῦ* in der Verkündigung Jesu keine politische Dimension innehat, wie sie in der frühjüdisch-apokalyptischen Literatur – im Sinne einer sichtbar einbrechenden Herrschaft, die alle irdischen Herrschaftsstrukturen ersetzen wird – häufig belegt ist. (Vgl. Gäckle 2018, 41-46)

Trotz der dargelegten Unterschiede fällt auf, dass die Zeitgenossen Jesu den veränderten Begriffsgebrauch den Evangelien zufolge scheinbar dennoch verstehen konnten, da nirgends Missverständnisse oder Rückfragen belegt sind. Die Adressat:innen Jesu mussten also mit seiner Begriffsverwendung bereits vertraut gewesen sein. Gäckle weist in diesem Kontext daraufhin, dass dies ein Indiz dafür sein könne, dass die Bedeutung des *Βασιλεία τοῦ Θεοῦ* zur Zeit Jesu wesentlich vielschichtiger ausgefallen sei, als es die frühjüdischen Texte es darstellen. (Vgl. ebd.)

2.1 Die Verkündigung Jesu

Wirft man einen Blick in das Neue Testament, fällt auf, dass trotz der 154 Erwähnungen des Reich-Gottes-Begriffs keine eindeutige biblische Definition ebendessen zu finden ist. Eine Möglichkeit für das Fehlen einer solchen Definition dieses „schillernden und multidimensionalen Begriffs“ (Böttigheimer 2020, 26) liege laut Faix in den Grenzen der Sprache und des menschlichen Denkrahmens begründet. Die menschliche Sprache sowie die Vorstellungskraft seien begrenzt und können weder Gott noch sein Reich angemessen beschreiben. Daher übersteige das Konzept des Reich Gottes unser menschliches Wirklichkeitsverständnis, denn letztendlich gilt „was wir nicht ausdrücken können, können wir auch nicht denken.“ (Faix 2013, 20) In der Annäherung an die Bedeutung des Begriffs stellt sich somit nun zunächst die Frage,

wie der neutestamentliche Terminus des *Βασιλεία τοῦ Θεοῦ* überhaupt zu verstehen ist und verwendet wurde.

Lange wurde der griechische Begriff so zur Darstellung einer aktiven Herrschaft Gottes verwendet; also nicht als ein Raum, oder gar eine Zeitperiode, sondern als Handeln eines Regierenden. (Vgl. Gäckle 2014, 6). Würde man diesem Verständnis weiter folgen, so wäre der Begriff des Reich Gottes ethisch geprägt, da er einen menschlichen Gehorsam gegenüber dem Herrschenden implizieren würde. Dies ist eine der Gründe, warum die Begriffsdeutung im Sinne eines Königsregiment heute nicht mehr konsensuell vertreten wird und viele Exeget:innen stattdessen für ein räumliches Verständnis des Begriffs plädieren, da es sich bei „*Βασιλεία τοῦ Θεοῦ* in erster Linie um einen Raumbegriff handelt, der einen Heilsraum beschreibt.“ (A.a.O., 7) Näher konkretisiert wird dieser ausgehend vom Auftreten Jesu sowie seiner Verkündigung:

Nach Böttigheimer ist das Anliegen Jesu „Verkündigung der bedingungslosen liebenden, gnadenvoll rettenden Zuwendung Gottes zu den Menschen die Zusage seiner unbedingten Versöhnung und ihre Aufnahme in seine heilvolle Gemeinschaft.“ (Böttigheimer 2020, 19) Die Zusage Gottes gilt dabei uneingeschränkt *allen* Menschen und die aus ihr resultierende Gerechtigkeit ist *universal* gültig. Dies geht nicht zuletzt aus dem Gleichnis von den Weinbergarbeitern oder dem Gleichnis vom verlorenen Sohn hervor, die jedoch zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer betrachtet werden sollen. Ihre Gültigkeit erhält die besagte Zusage Gottes dadurch, dass es Jesus ist, der sie verkündet, denn Jesus beschreibt das Reich Gottes nicht nur, sondern in ihm, seinen Werken und Taten, wird das Reich Gottes bereits für die Menschen erfahrbar. „Ähnlich entfalten auch die Gleichnisse als Geschehensereignisse der *Βασιλεία* ihren Sinn nur aus der Erfahrung, die sich aus dem Wirken ergibt: Die bedingungslose Vergebung und Versöhnung durch Gott.“ (A.a.O., 19) Damit lassen sich das Anliegen Jesu sowie die Sinnmitte seiner Verkündigung auf einen Begriff bringen: *Βασιλεία τοῦ Θεοῦ*. Inhaltlich konkreter verkündet Jesus das Reich Gottes als „Fülle des eschatologischen Heils“

(Böttigheimer 2020, 22 f.) und knüpft an die alttestamentlichen Verheißungsglauben an. Obgleich sich seine Botschaft im Anschluss an die jüdische Tradition bewegt, überwindet Jesus die alttestamentliche Vorstellung eines Gerichts über die Heiden jedoch und predigt stattdessen einen bedingungslos liebenden Gott, der sich *jedem*, sogar dem Sünder, zuwendet. Diese Unbedingtheit zeigt sich schließlich auch in Jesu Handeln. Er begibt sich direkt in die Lebenssituationen der Menschen, verurteilt nicht und differenziert nicht, sondern behandelt jede/n gleich. Dieser extreme Egalitarismus ist das absolute Gegenteil von dem, was man erwartet hatte, und markiert das Außergewöhnliche an Jesu Botschaft. (Vgl. a.a.O., 23 f.)

Streben wir eine noch eingehendere Charakterisierung des Gottesreiches an, so differenziert Gäckle in diesem Zusammenhang zwischen dem Reich Gottes als *Raum* des Heils, als *Gabe* des Heils und als *Zeit* des Heils. Das räumliche Verständnis wird durch zahlreiche biblische Belege gestützt, die von einem „Hineingehen“ oder „Eintreten“ in das Reich Gottes berichten. Dadurch entsteht die Vorstellung von einem Raum, in den man eintreten und aus dem man auch wieder hinausgeworfen werden kann. (Vgl. Mt 8,12; 22,13). Ein weiterer Beleg findet sich im Gespräch Jesu mit dem Schächer am Kreuze, in dem es heißt: „Und er sprach: Jesus, gedenke an mich, wenn du in dein Reich kommst! Und Jesus sprach zu ihm: Wahrlich, ich sage dir: Heute wirst du mit mir im Paradies sein.“ (Lk 23, 42 f.) Hier kommt nicht nur ein räumliches Verständnis, sondern auch ein futurisches und postmortales Verständnis zum Tragen. Dasselbe findet sich auch im Bilde des endzeitlichen Festmahls. Diesen Belegen zufolge kann das Reich Gottes also als ein „futurischen Ort endzeitlicher Heilsvollendung“ (Gäckle 2014, 9) verstanden werden und knüpft dabei an die frühjüdischen Sabbatlieder an, in denen bereits die irdische Realisierung eines Ortes der Heilsvollendung erwartet wurde. (Vgl. a.a.O., 8 f.) Auch Böttigheimer stimmt dem räumlichen Verständnis des Reich Gottes zu und beschreibt es als etwas von Gott Geschaffenes, „in das man eintreten kann; eine vom Heils- und Erlösungswillen Gottes gestaltete Wirklichkeit.“ (Böttigheimer 2020, 29) Dem fügt er ergänzend hinzu, dass das Reich Gottes

als soziale Realität und als Beziehungswirklichkeit verstanden werden könne. Soziale Realität meine eine neue Schöpfung, in welcher Gottes Heilswille verwirklicht und alle Ungerechtigkeiten und alles Schlechte überwunden werde. Dabei gelten keine menschlichen Maßstäbe, denn Gottes Wesen allein sei der einzige Maßstab. Damit einher geht auch die Vorstellung vom Reich Gottes als Beziehungswirklichkeit. Gott selbst sei hier anwesend und sein Reich sei entsprechend von seiner Präsenz bestimmt. Diese wird schließlich inmitten des Einzelnen und der Gemeinschaft Wirklichkeit. (Vgl. Böttigheimer 2020, 30 f.)

Weiter spricht Gäckle vom Reich Gottes als Gabe des Heils. Die Bedeutung einer Gabe bekommt das Reich Gottes überall dort, wo es von Menschen gesucht und empfangen wird. Dies lässt sich exemplarisch an Mk 10, 14 f. sehen: „Wahrlich, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen.“ Das Reich Gottes wird hier als eine Gabe verstanden, die nur jener/m zukommt, der/die sie als solche empfängt. Durch die Bedeutung einer Gabe wird an dieser Stelle auch der präsentische Charakter des Reich Gottes deutlich. „Während [...] der Eintritt in die *Βασιλεία* in allen sog. „Eintritts- bzw. Einlass-Logien“ erst in der Zukunft möglich ist, hat sie als Gabe bereits eine präsentische Relevanz.“ (Gäckle 2014, 11)

Darüber hinaus kann *Βασιλεία τοῦ Θεοῦ* in diesem Kontext äquivalent zum ewigen Leben gesehen werden. Analog ist hier das Gleichnis vom großen Weltgericht (Mt 25,31-46) zu nennen, in welchem sich ein äquivalenter Gebrauch vom Ererben des Reich Gottes und dem Eingehen in das ewige Leben erkennen lässt. Sowohl das Reich Gottes als auch das ewige Leben können ererbt werden und man kann in es ferner hineintreten. In diesem Zusammenhang kommt es hier zu einer Überlagerung vom Reich Gottes als Raum und als Gabe oder Geschenk. (Vgl. Gäckle 2014, 67 f.)

Anknüpfend daran soll nun ein Blick auf einige weitere Gleichnisse geworfen

werden. Diesen ist hinsichtlich der Verkündigung Jesu eine hohe Relevanz zuzusprechen, da er seinen Hörer:innen mit ihrer Hilfe Aussagen über das Reich Gottes vermittelte. (Vgl. Faix 2014, 20 f.)

2.2 Das Reich Gottes in den Gleichnissen

Die Gleichnisse (als das zentrale sprachliche Medium Jesu) machen verständlich, dass und vor allem *wie* sich das Reich Gottes im Alltag der Menschen zeigt. Als erstes zu nennen sind hier die „Wachstums- und Kontrastgleichnisse“, die davon berichten, wie „aus kleinen Anfängen etwas Großes entsteht.“ (Vanoni & Heininger 2002, 79) Zu diesen Gleichnissen zählen Das Gleichnis vom Senfkorn (Vgl. Mt 13,31-32; Lk 13,18–19; Mk 4,30-32) und Das Gleichnis vom Sauerteig (Vgl. Mt 13,33; Lk 13,20-21). Die im Gleichnis vom Senfkorn präsentierte Divergenz vom unscheinbaren Anfang (kleines Senfkorn) und dem mächtigen Ende (große Senfpflanze) gilt auch für das Reich Gottes: Selbst wenn man auch am Anfang noch wenig zu sehen vermag, hat der Prozess doch bereits begonnen, „an dessen Ende Gott ohne Einschränkungen regiert.“ (Vanoni & Heininger 2002, 80) Das Gleichnis erschließt sich dabei vom Ende her. Es beschreibt das endzeitliche Reich Gottes als Ort des Heils und der Herrschaft Gottes: Ein Reich der vollkommenen Gerechtigkeit, Freiheit und Liebe. Dieser Ort in all seiner Herrlichkeit und Größe steht im Zusammenhang mit dem so unscheinbaren Senfkorn (Vgl. Gäckle 2018, 84 f.), das sein verborgenes Ansetzen symbolisiert. Der Kontrast zwischen dem unscheinbaren Anfang und dem mächtigen Ende gilt auch für Das Gleichnis vom Sauerteig, wobei hier aus einem zu damaligen Zeit typischen „Arbeitsbereich“ der Frauen berichtet wird. Die Kraft des Sauerteigs entspricht der unscheinbare Wirkung des Wortes Jesu im menschlichen Herzen, welches am Ende eine mächtige Wirkung entfaltet und erst dann aller Welt offenbar werden wird. (Gäckle 2018, 89) Jesus spricht hierbei auch die Skepsis der Hörer:innn bezüglich seiner Verkündigung an und zeigt, dass die gegenwärtige noch unscheinbare Reich-Gottes-Verkündigung, den Keim für etwas Großes bildet und dass deshalb kein Zweifel an dem Kommen der Herrschaft Gottes besteht. (Vgl. Gäckle 2018, 80 f.)

Ferner ist auch das Gleichnis vom Sämann (Mk 4, 3-9; Lk 8, 4-8; Mt 13, 3-9) zu nennen, welches ebenfalls den Fokus auf den oben präsentierten „hyperbolischen Kontrast“ (Vanoni & Heiningen, 2002, 81) legt. Gäckle zeigt, dass der Samen hier als Wort oder Botschaft interpretiert wird und der Acker als das Herz des Menschen. Entscheidend für das Gleichnis sei dabei die Dynamik zwischen dem Wort Gottes bzw. des Reiches und dem menschlichen Herzen. Die Dynamik des Wortes kann im negativen Fall unterdrückt und im positiven Fall empfangen werden und sich entfalten. Die oben genannte Deutung des Reiches Gottes als Gabe des Heils wird hier erkennbar: Durch die Verkündigung Jesu vom Reich Gottes wird bereits in der Gegenwart im Herzen des empfangsbereiten Menschen das Heil gewirkt. (Gäckle 2018, 76 f.)

Einen zusätzlichen Aspekt greift das Gleichnis von der selbstwachsenden Saat aus dem markinischen Sondergut (Vgl. Mk 4, 26-29) auf. Die zentrale Aussage liegt hier darin, dass (wie die selbstwachsende Saat) so auch das Reich Gottes ganz von selbst kommen wird und ferner nicht durch menschliche Mithilfe herbeigebracht werden kann. Die Pointe liegt also zum einen in der anfänglichen Unscheinbarkeit des Geschehens und zum anderen in der Selbstwirksamkeit des Reich Gottes. (Vgl. Vanoni & Heiningen 2002, 79 f.; Gäckle 2018, 78 f.)

Neben den Wachstumsgleichnissen lässt sich auch aus vielen anderen Gleichnissen Weiteres über das Reich Gottes erfahren. In diesem Zusammenhang sind etwa die Gleichnisse vom Schatz im Acker und der kostbaren Perle zu nennen (Mt 13,44; Mt 13,45 f.) Wer sich auf die Reich-Gottes-Verkündigung Jesu einlässt, „dem ergeht es wie dem verborgenen Schatz auf dem Acker oder wie jenem Kaufmann, der eine besonders wertvolle Perle entdeckt“ (Vanoni & Heiningen 2002, 81) Dem Finder begegnet einer einmaligen Gelegenheit und er/sie gibt alles dafür her, da das Reich Gottes als „das große Los“ (A.a.O., 8) jeden Einsatz wert ist.

Jesus verweist mit den Gleichnissen ferner auf die Welt, wie sie ist, und zeigt dann, wie sie sein sollte/ sein wird. Anzuführen ist etwa das Gleichnis vom Richter und der Witwe (Lk 18, 1-8). Auf der einen Seite steht hier ein korrupter

Richter, auf der anderen Seite eine arme Witwe. Entgegen jeder Erwartung bekommt die Witwe Recht. Die „extravagante Erzählzüge“ Jesu (Vanoni & Heininger 2002, 82), die auf das endzeitliche Reich Gottes übertragen werden können, stehen somit im extremen Kontrast zu den normalen, alltäglichen Erwartungen seiner Hörer:innen. (Vgl. ebd.)

Als Letztes soll nun noch einmal auf jene Gleichnisse Bezug genommen werden, die bestimmte „Handlungssouveräne“ (Ebd.) darstellen. Dazu gehören das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20, 1–16) und das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 11–32). Sowohl der Weinbergbesitzer als auch der Vater bestimmen in den beiden Gleichnissen das Geschehen und stehen stellvertretend für Gott. Außergewöhnlich ist dabei, wie Jesus diese Figuren präsentiert. Der Weinbergbesitzer handelt so wider jede ökonomische Logik: Alle Arbeiter bekommen gleich viel. Derjenige, der nur eine Stunde gearbeitet hat, bekommt genauso viel wie jener, der den ganzen Tag in der Sonne schuften musste. Nach geläufigem menschlichem Verständnis ist dies absolut unfair. Doch nicht die Logik der Menschen bestimmt das Gleichnis, sondern die Logik Gottes, der zufolge es keinen Ersten oder Letzten gibt und kein Unterschied zwischen den Menschen gemacht wird. Der Zusammenhang von Leistung und Lohn, der die Gesellschaft bestimmt, wird radikal überworfен. (Vgl. Vanoni & Heininger 2002, 82 f.) Weitergedacht würde sein Verhalten den Weinbergbesitzer irgendwann in den finanziellen Ruin treiben, was impliziert, dass der hier präsentierte Gott den Ruin in Kauf nimmt. Ähnlich auch wie der Vater des verlorenen Sohnes „verzichtet [dieser Gott] auf die ihm zustehenden Schulden und richtet [...] ein rauschendes Fest aus, um die Rückkehr eines Sohnes zu feiern, der sein Vermögen mit Dirnen durchgebracht hat.“ (A.a.O., 83)

Insgesamt lässt sich in Bezug auf die Darstellung des Reiches Gottes in den Gleichnissen festhalten, dass die Wachstumsgleichnisse nicht nur die Herrlichkeit des Reich Gottes beschreiben, sondern auch seinen unscheinbaren Ursprung. Dabei werden verschiedene Bilder verwendet, welche die Botschaft Jesu bzw. das Evangelium symbolisieren und eine verborgene

Wirkung entfalten, die erst am Ende öffentlich sichtbar wird. (Vgl. Gäckle, 2018, 90) In den weiteren Gleichnissen zeichnet Jesu zudem das Bild einer Wirklichkeit, die im extremen Gegensatz zum Alltagsverständnis der Menschen steht und so die Differenz zwischen menschlichen Wert/maßstäben und der Herrlichkeit des endzeitlichen Reich Gottes aufzeigt.

2.3 Zwischen „schon“ und noch nicht“ – Die Nähe des Reich Gottes

Nachdem eine allgemeine Darstellung der Reich-Gottes-Verkündigung Jesu erfolgte, widmen wir uns der Frage nach der Nähe des Reich Gottes. Gäckle betont in diesem Zusammenhang mit Verweis auf die bisherigen Erkenntnisse: „Während [...] der Eintritt in die βασιλεία in allen sog. `Eintritts- bzw. Einlass-Logien´ erst in der Zukunft möglich ist, hat sie als Gabe bereits eine präsentische Relevanz.“ (Gäckle 2014, 11) Hierin wird erneut deutlich, dass das Reich Gottes in einer Spannung zwischen dem „*schon*“ und dem „*noch nicht*“ steht. Während es einerseits bereits präsentisch erfahrbar ist, ist der Eintritt in es doch erst zukünftig möglich.

Gäckle diskutiert diese Spannung unter seinem Punkt „Das Reich Gottes als Zeit des Heils“. Der temporale Aspekt sei seines Erachtens überall dort zu erkennen, wo vom Kommen des Reiches Gottes gesprochen wird. Gäckle spricht sich somit klar dafür aus, dass das Reich Gottes – trotz einiger Gegenwartsaussagen – stets als futurische Größe verstanden werden müsse, die sich erst in der Zukunft realisieren wird. (Vgl. a.a.O., 9 f.) In Anknüpfung an diese These ist zu untersuchen, welche *Gegenwarts*aussagen sich zum Reich Gottes finden lassen und wo demgegenüber im Zusammenhang mit ihm von einer eindeutig *zukünftigen* Größe gesprochen wird.

Im Hinblick auf die Gegenwartsaussagen weist Böttigheimer darauf hin, dass stets genau hinterfragt werden müsse, ob es sich beim Thematisierten wirklich um das Reich Gottes handle. Exemplarisch verweist er auf die Perikope in Lk 7, 22, in der eben gerade nicht vom Reich Gottes die Rede sei, sondern stattdessen von der rettenden Zuwendung Gottes. (Vgl. Böttigheimer 2020,

48 f.) Ähnliches gelte auch für die neutestamentlich bezeugten Heilungen, welche bekanntlich zumeist als Zeichen dafür gedeutet werden, dass das Reich Gottes schon jetzt bereits erfahrbar sei. In diesem Kontext müsse, so Böttigheimer, hinterfragt werden, ob im Zusammenhang mit den Heilungen ausdrücklich vom Reich Gottes gesprochen werden kann oder ob sie nicht vielmehr allgemein als „wirksame Zeichen der bevorstehenden Neuschöpfung“ (A.a.O., 49) zu verstehen seien. Explizit erwähnt wird das Reich Gottes hingegen im Zusammenhang mit den ebenfalls neutestamentlich dargestellten Dämonenaustreibungen, welche durchaus als „Geschehensereignis des Reich Gottes“ (Ebd.) angesehen werden können, da das Anbrechen der βασιλεία in der Austreibung des Satans durch Gott, erkennbar ist. Die „Göttliche Heilsinitiative stößt in die Gegenwart vor.“ (A.a.O., 50)

In diesem Zusammenhang erklärt Böttigheimer, dass das Reich Gottes als eine Neuschöpfung zu verstehen sei, die nicht an die bestehende Zeit anknüpft. In ihm existiere weder das Böse noch die Dunkelheit, weshalb die Dämonenaustreibungen schwerlich als ein Beweis für die *Gegenwärtigkeit* des Gottesreichs angeführt werden können. Stattdessen seien sie als Zeichen für das zukünftige Anbrechen des Reiches im Sinne eines „aufblitzen“ der Gottesherrschaft zu verstehen.

Als letzte *Gegenwarts*aussage betrachtet sei Lk 17, 20: „Denn sehet, das Reich Gottes ist mitten unter euch.“ Im Griechischen heißt es hier ἐντὸς ὑμῶν, was so viel heißt wie *im Gefühl* bzw. *in der Erfahrung des ganz anderen* oder *in der intersubjektiven Wirklichkeit zwischen den Menschen*. Martin Luther übersetzte die Wendung hingegen bekanntlich mit *inwendig in euch* und nahm damit eine Spiritualisierung des Begriffs vor. Ungeachtet dessen, welche der genannten Übersetzungsalternativen letztlich präferenziert wird, wird allerdings klar, dass das Reich Gottes die Gegenwart – der verwendeten Wendung entsprechend – in irgendeiner Form bereits erfasst. „Mit der Konzentration auf die Gegenwart der göttlichen Heilsinitiative verbindet sich das Erfüllungsbewusstsein, von dem das ganze Neue Testament [...] beherrscht wird.“ (Böttigheimer 2014, 56). Dieser präsentischen Vorzeichen zum Trotz

erinnern die lebensweltlich erfahrbaren, deutlichen Heilsdefizite jedoch daran, dass das Reich Gott noch nicht eingetreten sein kann. (Vgl. ebd.)

Den neutestamentlichen Befund dominieren diesen Gegenwartsbezügen gegenüber ferner die Aussagen darüber, dass das Reich Gottes gegenwärtig erst noch unmittelbar bevorstehe. Ein erster Beleg für diese Zukunftsorientierung findet sich in den bereits genannten Wachstumsgleichnissen, deren Pointe genau darin besteht, dass sich das Gottesreich gegenwärtig noch – für die Augen der Welt verborgen – im Kommen befindet. Gedacht sei ferner an die Vaterunser-Bitte „Dein Reich Komme“ sowie an den Abendmahlsbericht (Mk 14, 25), der davon zeugt, dass Jesus erst im Reich Gottes wieder Wein trinken wolle und dass er trotz seiner bedrohlichen Situation und dem Wissen, dass er sterben wird, an der Reich-Gottes-Botschaft festhielt. (Vgl. Vanoni & Heiningen 2002, 86 f.; Böttigheimer 2020, 42 f.)

Zuletzt verwiesen sei auf das Doppelgleichnis vom Schatz im Acker und vom Perlenkaufmann. Auch dieses zeugt davon, dass das Reich Gottes noch aussteht und im Eschaton schließlich offenbar wird. Gleichzeitig wirkt es aber *schon jetzt* so stark in die Gegenwart hinein, dass diejenigen, die es entdecken, sich vollkommen nach ihm ausrichten.

Folgt man diesen Belegen, so lässt sich Gäckles These bestätigen, dass das Reich Gottes als absolute *zukünftige* Größe zu verstehen sei, obschon es die Gegenwart – dies bleibt zu bedenken – bereits berührt. Böttigheimer spricht in diesem Kontext von einer Art Verschmelzung der beiden Größen: Das eschatologische Heil des Reich Gottes sei schon so nah, sodass „es nicht mehr mit zeitlichen Kategorien gefasst werden kann.“ (Böttigheimer 2020, 42) Entsprechend greifen die beiden zeitliche Kategorien der Gegenwart und der Zukunft ineinander und das Einbrechen des Gottesreichs wird als zukünftiges Ereignis charakterisiert, das aufgrund seiner Nähe schon jetzt zu spüren ist. (Vgl. Böttigheimer 2020, 42)

3. Handeln im Kontext des Reich Gottes – Ein Ausblick

Im letzten Kapitel dieser Sachanalyse soll ein kurzer Ausblick auf den Zusammenhang vom Reich Gottes und einem ethischen Handeln gegeben werden. In diesem Zusammenhang ist zunächst auf die Paulusbriefe hinzuweisen, da in diesen besonders hervorgehoben wird, dass das Reich Gottes stets als Orientierung für das ethische Verhalten der Gemeindemitglieder gelten soll. (Vgl. 1 Kor 6,9 f. & Gal 5, 21) Auch hier wird das Reich Gottes als futurische Größe verstanden, dessen Heilswirklichkeit im extremen Gegensatz zu den Lastern der Hörer:innen steht. Paulus fordert diese deshalb dazu auf, das eigene ethische Handeln an der Heilswirklichkeit des Reich Gottes auszurichten und ermahnt sie vor „Götzendienst, Zauberei, Feindschaft, Hader, Eifersucht, Zorn, Zank, Zwietracht, Spaltungen, Neid, Saufen, Fressen und dergleichen [...denn] Die solches tun, werden das Reich Gottes nicht erben.“ (Gal 5, 20-21) Auf diese Weise wird das futurisch eintretende Reich Gottes bereits in der Gegenwart zur Referenzgröße des eigenen ethischen Handelns. Daneben zeigt sich, dass das Verhalten der Menschen als eine Art „Einstiegskriterium“ in das Reich Gottes gesehen wird und dass ein ethisches Fehlverhalten zu einem Ausschluss des Reich Gottes führt. (Vgl. Gäckle 2018, 153 f.) Gäckle weist darauf hin, dass diese Vorstellung vor allem in der nachkanonischen christlichen Literatur des zweiten Jahrhunderts vorherrschend war, in welcher der Gedanke eines ethisch angemessenen Verhaltens als Eintrittsbedingung in das Reich Gottes massiv verstärkt wurde. Gleichzeitig trat der Aspekt der Gnade Gottes in den Hintergrund. Auf diese Weise wurde schließlich auch der Geschenkcharakter des Reiches Gottes als Gabe des Heils unterbetont. (Vgl. a.a.O., 238 f.)

Ähnliche Gedanken finden sich auch in den Evangelien, so heißt es in Mk 1, 15: „Die Zeit ist erfüllt, und das Reich Gottes ist nahe herbeigekommen. Tut Buße und glaubt an das Evangelium!“ (Mk 1,15) Auch hier wird deutlich, dass das Reich Gottes mit ethischen Forderungen einhergeht – konkret mit der Aufforderung zur Umkehr und zur Buße. Ergänzend wird an dieser Stelle je-

doch auch zum Vertrauen und Glauben an das Evangelium aufgerufen. (Vgl. Söding 2014, 25 f.)

Es lässt sich so nun zusammenfassend festhalten, dass der Gedanke an das Reich Gottes als futurische Größe der endzeitlichen Heilswirklichkeit die Menschen schon in der Gegenwart zu einem dieser Heilswirklichkeit entsprechenden Verhalten auffordern soll. Wie genau dieses Verhalten aussehen soll, wird ferner am Ethos Jesu deutlich, denn ausgehend von ihm werden „weite Felder des all- und festtäglichen Lebens als paradigmatische Konkretionen vorgestellt.“ (A.a.O., 25) Dem Handeln und den Predigten Jesu lässt sich also entnehmen, wie gehandelt werden soll. (Vgl. a.a.O., 15 f., Böttigheimer 2020, 31 f.)

Abschließend soll nun auf ein häufiges Missverständnis hingewiesen werden, dass im Zusammenhang mit dem Reich Gottes als ethische Orientierungsgröße auftritt. Es ist hier wichtig, zu verstehen, dass ein angestrebtes Handeln im Sinne des Reiches Gottes eben *nicht* automatisch zum (beschleunigten) Einbrechen ebendessen führt. Das Reich Gottes kann – genauso wenig wie das ewige Leben oder das endzeitliche Heil mit ihm – durch menschliches Verhalten herbeigezwungen werden. Es kann deshalb kein Ziel sein, durch ethisches Handeln das Reich Gottes auf die Welt bringen zu wollen. (Vgl. Gäckle 2014, 12 f.)

Aber: „Diese notwendige Abgrenzung schmälert nicht die Bedeutung diakonischen und sozialetischen Engagements als einem ureigenen Ausdruck christlichen Glaubens.“ (A.a.O., 13)

4. Schlussbetrachtung

„Ein „weder noch“; das Reich Gottes ist also weder ganz physisch fassbar noch rein geistlich zu verstehen. Das Reich Gottes ist als anbrechendes Ereignis zu verstehen, welches sich auf der Beziehungsebene zwischen Gott und Mensch ereignet.“ (Faix 2014, 24)

Dieses Fazit zieht Tobias Faix im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung des Reiches Gottes. Das Reich Gottes als ein „weder noch“ in der Spannung zwischen *jetzt* und *noch nicht*, zwischen erkennbar und unsichtbar. Auch meine Untersuchungen haben gezeigt, dass es nicht möglich ist, den Begriff „Reich Gottes“ auf eine einzige Definition zu reduzieren. Dies mag nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass es unser Wirklichkeitsverständnis und unsere menschliche Sprache übersteigt und wir es somit gar nicht in Worte fassen können. Dennoch lassen sich einige Merkmale zusammenfassen; so ist das Reich Gottes als eine räumliche Größe und als ein Ort endzeitlicher Heilsvollendung zu verstehen, in den man eintreten kann. Des Weiteren ist es stets futurisch zu denken, da es sich noch nicht vollendet hat und sein Hereinbrechen noch aussteht. Gleichzeitig lässt sich jedoch nicht von der Hand weisen, dass es bereits jetzt – in der Gegenwart – erfahrbar ist. Schon jetzt sollen die Menschen ihre Herzen entsprechend nach ihm ausrichten und sich ihm vollkommen öffnen, um es empfangen zu können. Dementsprechend kann das Reich Gottes als eine Gabe oder ein Geschenk erkannt werden, das von den Menschen empfangen werden kann. Als Letztes ist schließlich darauf hinzuweisen, dass es eine verborgene, nicht sichtbare Größe ist, die sich dem menschlichen Einfluss entzieht. Obgleich wir unser moralisches und sozialetisches Handeln nach dem Reich Gottes ausrichten sollen, so kann es dadurch dennoch nicht herbeigezwungen oder in seinem Hereinbrechen beschleunigt werden.

Das Kommen des Reich Gottes liegt dabei ausnahmslos in der Hand Gottes. Er allein kann es vollenden und sichtbar machen.

Den folgenden Unterrichtsmaterialien zugrundeliegende Bibelbezüge:

Mt 5,1-12; 6,31-44; 8,23-27; 15,32-39; 20,29-34; 22,34-40

Mk 1,15; 4,30-32.35-41; 8,1-10; 10,13-16.46-52, 14,13-21

Lk 8,22-25; 9,10-17; 12,32; 17,20-21; 18,35-43

Joh 6,1-13

2.1 Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Reich Gottes Thematik in der Grundschule

Materialien und Kommentar von Vanessa BARTESCH

mit Ergänzungen durch **Nina McLEAN**

Zeitreise: „Die Lebensumstände zur Zeit Jesu“

Die Lehrperson liest vor: 

Ich möchte jetzt mit dir eine Zeitreise machen. Setz dich dafür bequem hin und schließe deine Augen. Du wirst ganz leise und hörst deinen Atem und deinen Herzschlag. (Pause)

Wir reisen etwa 2000 Jahre zurück. In die Zeit als Jesus noch gelebt hat. Du bist in Israel in einer großen Stadt und gehst durch die Straßen. Der Boden ist sehr heiß, hart und sandig, da die Sonne scheint und es noch keine richtigen Straßen gibt. Auf unserem Spaziergang durch diese große Stadt begegnest du verschiedenen Menschen. Viele von ihnen tragen dreckige oder zerrissene Kleider. Manche müssen schwere Lasten tragen und sehen von der vielen, harten Arbeit sehr hungrig und erschöpft aus. Andere sind verletzt oder krank und müssen betteln, weil sie nicht arbeiten können. Gleichzeitig siehst du Menschen in edlen Gewändern, die einfach an den bettelnden Menschen vorbei gehen, ohne sie anzusehen. Du gehst noch ein paar Straßen weiter und biegst um eine Ecke. (Pause)

Nun stehst du auf einem großen Platz; dem Marktplatz der Stadt. Hier gibt es viele Stände, an denen Menschen das von ihnen geerntete Obst oder Gemüse verkaufen. Andere verkaufen selbst hergestellte Dinge, wie Tonkrüge, Kleidung oder Teppiche. Auch manche von ihnen haben mit Problemen zu kämpfen. Du sprichst eine Verkäuferin an und sie beginnt zu berichten. Du hörst aufmerksam zu. Sie erzählt: „In meiner Gegend gab es einen großen Sturm. Viele Menschen haben nun kein Haus mehr.“

Auch unser Getreide wurde zerstört. Wegen der Hitze und dem fehlenden Regen können wir kein neues Getreide anbauen. Wenn es nicht bald regnet, werden viele von uns hungern müssen.“ Du verabschiedest dich und gehst langsam weiter. Nach wenigen Schritten bleibst du stehen und hältst inne. Nimm dir einen Moment Zeit, um über das Gesehene nachzudenken. (Pause)

Gehe in dich und überlege, wie es dir geht. Welche Gefühle löst diese Reise in dir aus? (Pause)

Du spürst, wie du wieder in unser Klassenzimmer zurückkehrst. Du öffnest langsam deine Augen und nimmst die gerade erlebten Eindrücke und Gefühle mit.



Illustrationen: „Lebensumstände zur Zeit Jesu“
[im Unterricht variabel einsetzbar]



Illustrationen: „Lebensumstände zur Zeit Jesu“
[im Unterricht variabel einsetzbar]



Die Wünsche der Menschen zur Zeit Jesu



The page contains three large, stylized thought bubbles arranged vertically. Each bubble has a scalloped border and three horizontal lines inside for writing. Small circles of varying sizes trail from the bottom of each bubble, suggesting a flow of thought or a sequence of ideas.

Illustrationen: „Die guten Taten Jesu“
[im Unterricht variabel einsetzbar]



Illustrationen: „Die guten Taten Jesu“
[im Unterricht variabel einsetzbar]



Klasse:	Name:	Datum:
---------	-------	--------

Die guten Taten Jesu

1) Gib den Bildern eine Überschrift!



2) Beschreibe, wie Jesus durch seine guten Taten in der negativen Situation geholfen hat:



Klasse:

Name:

Datum:

Die guten Taten Jesu

1) Gib den Bildern eine Überschrift!



2) Beschreibe, wie Jesus durch seine guten Taten in der negativen Situation geholfen hat:



Klasse:

Name:

Datum:

Die guten Taten Jesu

1) Gib den Bildern eine Überschrift!



2) Beschreibe, wie Jesus durch seine guten Taten in der negativen Situation geholfen hat:



Das Gleichnis vom Senfkorn



In der Zeit, als Jesus auf der Erde war, gab es viele Probleme. Oft herrschten Hungersnöte und die Armen wurden unterdrückt. Vieles war schon damals ungerecht. Kranke und Beeinträchtigte wurden zum Beispiel oft ausgeschlossen.

Genau in dieser Zeit erzählte Jesus ganz viel vom Reich Gottes. Er sagte: Dort wo Menschen von ihren Sorgen und Krankheiten befreit werden, Traurige wieder neue Hoffnung schöpfen können und Leute einander helfen, ist das Reich Gottes schon ganz nah.

Jesus erklärt es den Menschen damals ungefähr so: „Das Reich Gottes ist so wie ein Senfkorn. Wenn es gesät wird, ist es noch ganz klein. Es ist sogar noch kleiner als die anderen Samenkörner auf der Erde! Aber dann geht es langsam auf und wächst und wächst. Es wird größer als alle anderen Sträucher und bekommt so große Zweige, dass sogar Vögel in ihnen wohnen können.“



Name:

Klasse:

Datum:

Das Reich Gottes heute

**So sieht die Erde aus, wenn
das Reich Gottes noch nicht
da ist:**

**So könnte das Reich Gottes
aussehen:**

Das gibt es hier:

Das gibt es hier:

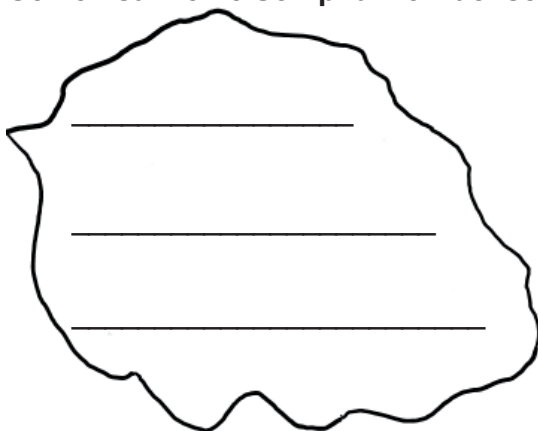
Klasse:

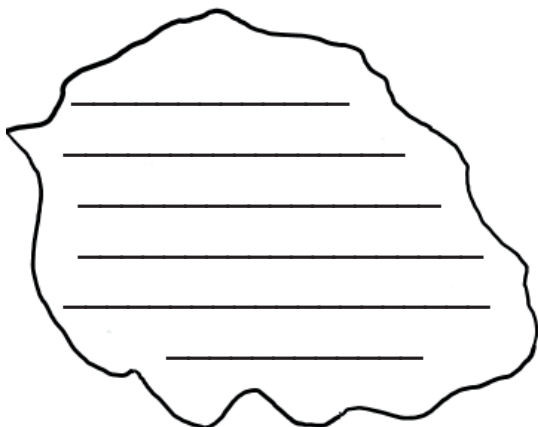
Name:

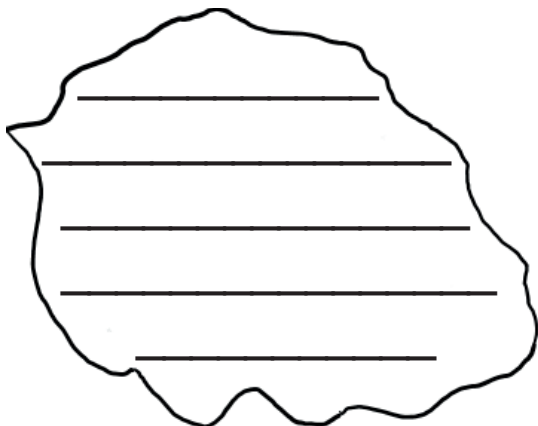
Datum:

Das Reich Gottes ist für mich... **So wäre das Reich Gottes für mich:****So sollten wir uns dort verhalten:**

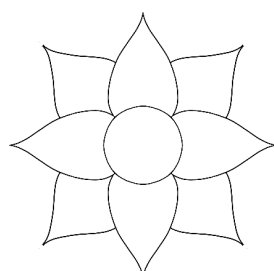
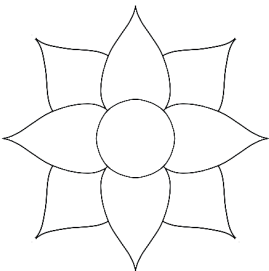
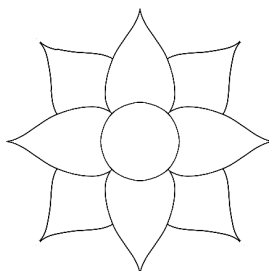
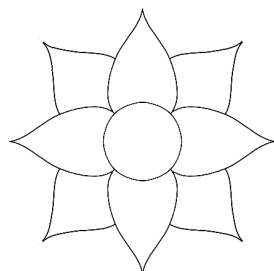
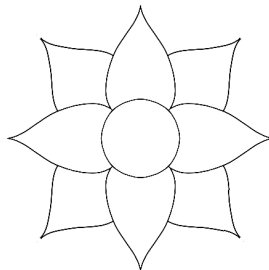
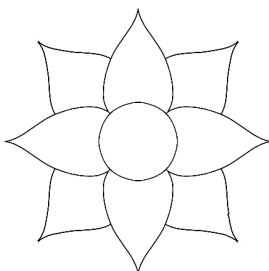
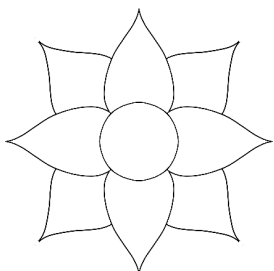
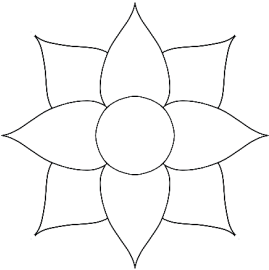
Gemeinsam eine Senfpflanze wachsen lassen... 







Gemeinsam eine Senfpflanze wachsen lassen...



Kann man das Kommen des Gottesreichs erzwingen? - ergänzendes Material von Nina McLEAN -

Nachdem Jesus schon nicht mehr auf der Erde war, gab es eine Gruppe von Menschen, die versucht hat, zu erzwingen, dass das Reich Gottes schneller anbricht.

Sie dachten, das Reich Gottes wird kommen, wenn sie alle Menschen dazu zwingen, sich an ihre Gesetze zu halten. Mit Gewalt gingen sie gegen die Römer vor und wollten sie vertreiben.



Aufgabe 1) Meinst du, Jesus hätte ihr Verhalten gut gefunden?
Begründe deine Meinung:



Musterlösungen von Vanessa BARTESCH, Julia DRUBE und Nina MCLEAN

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Die Wünsche der Menschen zur Zeit Jesu:

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

Sie wünschen sich, dass:

- sie genug Nahrung haben/ nicht hungern müssen
- sie keine Ernteauffälle durch Naturkatastrophen haben (z.B. Dürren, Sturm, Überschwemmungen)
- sie genug Geld verdienen, um sich die wichtigsten Güter kaufen zu können
- sie ein Dach über dem Kopf haben
- keiner erkrankt

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Die guten Taten Jesu I“:

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

Aufgabe 1) Gib dem Bild eine Überschrift: Jesus verteilt Essen an die Menschen

Aufgaben 2) Beschreibe, wie Jesus durch seine guten Taten in der negativen Situation geholfen hat:

- Jesus gab den Menschen Essen. Jeder erhielt etwas und keiner musste hungern.

Dichter an biblischen Erzählungen (bspw. Mt 14,13-21; 15,32-39, Mk 6,31-44; 8,1-10, Lk 9,10-17, Joh 6,1-13) orientierte Ansätze:

- Menschen haben sich versammelt, um Jesus zuzuhören, und bekamen Hunger
- es war offenbar nicht genug Nahrung da, um alle Anwesenden zu sättigen
- Jesus ließ in einem Korb sammeln, was zur Verfügung stand (es waren nur kleine Mengen, die nicht ausreichten, um alle zu sättigen)
- Die Jünger teilten das Essen unter allen Anwesenden auf

- Alle wurden satt und es blieben sogar mehrere Körbe voller Nahrung übrig

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Die guten Taten Jesu II“:

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

Aufgabe 1) Gib dem Bild eine Überschrift: Der große Sturm

Aufgabe 2) Beschreibe, wie Jesus durch seine guten Taten in der negativen Situation geholfen hat:

- Jesus sorgte dafür, dass der Sturm sich legt, der die sichere Bootsfahrt gefährdete

Dichter an der Erzählung von der Sturmstillung (Mt 8,23-27; Mk 4,35-41; Lk 8,22-25) orientierte Ansätze:

- Jesus und seine Jünger wollten nach einer langen Predigt über den See fahren und Jesus schlief dabei ein
- Es kam ein großer Sturm auf, doch Jesus schlief ungestört weiter
- Die Jünger bekamen Angst und weckten Jesus
- Jesus gebot dem Sturm, sich zu legen, und fragte die Jünger, warum sie Keinen Glauben/ kein Vertrauen hatten

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Die guten Taten Jesu III“:

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

Aufgabe 1) Gib dem Bild eine Überschrift: Eine wundersame Heilung

Aufgabe 2) Beschreibe, wie Jesus durch seine guten Taten in der negativen Situation geholfen hat:

- Jesus sorgte dafür, dass ein blinder Mann wieder sehen konnte Dichter an den biblischen Blindenheilungen, hier konkret an der Heilung des/der Blinden von Jericho (siehe Mt 20,29-34; Mk 10,46-52; Lk 18,35-43) orientierte Ansätze:
- Jesus kam nach Jericho und begegnete dort einem/zwei blinden Bettler/n
- Der/die Bettler rief/en Jesus und bat/en ihn, ihm/ihnen zu helfen

- Jesus heilte den/die Blinden und sagte ihm, dass sein Glauben ihn geheilt habe

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Das Reich Gottes gleicht einem Senfkorn

Individuell nuancierte Schüler:innenlösungen. Die rechte Spalte dient v.a. der Darstellung sozial erwünschter Verhaltensweisen und verschiedener Hoffnungsbilder

Das Senfkorn ist...

klein
unscheinbar
zerbrechlich
dazu fähig, etwas Großes zu werden
unterschätzt



Das Reich Gottes ist...

jetzt noch sehr klein
nur erkennbar, wenn man ganz genau hinsieht
wachsend
schon jetzt da
oft übersehen

Das Senfkorn keimt, wenn...

man es gießt
die Sonne scheint
man geduldig wartet
im Boden genügend Nährstoffe sind



Das Reich Gottes keimt, wenn...

man füreinander da ist
man sich nach einem Streit wieder verträgt
man miteinander lacht
man keine Vorurteile hat
man teilt

Die Senfpflanze wächst, wenn...

man geduldig wartet
man sie weiterhin gießt
und vielleicht düngt
man dafür sorgt, dass
sie vor Umwelteinflüssen geschützt ist



Das Reich Gottes wächst, wenn...

man an sein Kommen glaubt
man in Hoffnung wartet
man sich füreinander einsetzt
man respektvoll miteinander umgeht...

Wenn die Senfpflanze ausgewachsen ist, dann...

trägt sie Früchte
spendet sie Schatten
und dient Vögeln als Zufluchtort/ Schutz
macht sie die Menschen durch ihre Schönheit glücklich
ist sie groß/ stark und stabil



Wenn das Reich Gottes ausgewachsen ist, dann...

sind alle Menschen sicher
muss niemand mehr hungern, dürsten oder frieren
ist alle Ungerechtigkeit und aller Hass besiegt
gibt es keinen Krieg mehr
sind alle gesund

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Das Reich Gottes heute“:

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

So sieht es auf der Erde aus, wenn das Reich Gottes noch *nicht* da ist:

Die Welt ist sehr vielfältig. Es gibt arme und reiche Menschen, Krankheiten und Gesundheit, Mängel und Fülle. Die Welt bietet viele wunderbare Möglichkeiten, aber weist auch viele Missstände und Schattenseiten auf. Es gibt Gewalt, Tyrannei und Hass, aber auch Liebe, Freundschaft und Glück. Denkbar sind auch Ansätze, die auf eine biographische Wahrnehmung abzielen („So lebe ich/ So ist meine Welt!“) oder geographische Aspekte in den Vordergrund stellen. („Es gibt viele verschiedene Länder mit ihren je eigenen klimatischen Bedingungen/ Tier- und Pflanzenwelten/ Kulturen,...“)

Das gibt es hier: s.o. / auch die dezidierte Aufzählung negativer Attribute im Kontrast zum Reich Gottes ist denkbar. Beispielitems: Hunger, Naturkatastrophen, Krankheiten, Krieg, Trauer,...

So könnte das Reich Gottes aussehen: Alles ist hier idyllisch und schön/hell. Die Menschen leben friedlich miteinander und streiten sich nicht. Die gegenwärtig existenten Missstände und Trennung erzeugenden Faktoren existieren nicht mehr. Der Mensch ist bei Gott und trifft auch seine verstorbenen Verwandten wieder. „Charakteristische Vorstellungen“, die an kindliche Jenseitsvorstellungen angelehnt sind: Die Menschen leben gemeinsam mit Gott „auf Wolken“/ „im Himmel“.

Das gibt es hier: s.o. / auch die dezidierte Aufzählung positiver Attribute im Kontrast zur Darstellung des Ist-Zustandes der Welt ist denkbar. Beispieltens: Liebe, Freude, Glück, Freunde, Familie, Gesundheit, Nahrung, einen sicheren Wohnort,...

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Das Reich Gottes ist für mich...“

So wäre das Reich Gottes für mich:

Individuelle Schüler:innenlösungen. Beispielimens:

- Wenn es mir und meiner Familie gut geht
- Wenn ich ein Haustier bekomme
- Wenn meine Freunde nett zu mir sind
- Wenn ich in der Schule gute Noten schreibe
- Wenn ich anderen Menschen helfen kann
- Wenn das Wetter gut ist und ich draußen Fußball spielen kann
- ...

So sollten wir uns dort verhalten:

- nett zueinander sein
- aufeinander aufpassen
- miteinander Spaß haben
- einander helfen
- anderen eine Freude machen
- nicht streiten

- einander/ die Natur nicht ausbeuten
- ...

Lösungsvorschläge zum Material „Gemeinsam eine Senfpflanze wachsen lassen“

Welches Verhalten lässt das Reich Gottes wachsen?

Individuelle Schüler:innenlösungen. Antwortoptionen:

- nett zu den Geschwistern sein
- anderen helfen
- sich nach einem Streit wieder vertragen
- teilen
- sich entschuldigen
- niemanden beleidigen

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Kann man das Kommen des Gottesreiches erzwingen?“

Aufgabe 1) Meinst du, Jesus hätte ihr Verhalten gut gefunden? Be-gründe deine Meinung: Jesus hätte das Verhalten der Zeloten nicht gut gefunden.

Begründungsansätze:

- Jesus wollte, dass die Menschen friedlich sind und sich vertragen. Er war gegen Gewalt und Hass. Er hat Menschen nie dazu ermutigt, einander zu bekämpfen
- Jesus hat selbst gesagt, dass das Reich Gottes wie ein Senfkorn ist und nur langsam wächst
- im Reich Gottes kann es keine bösen Taten und keine Gewalt geben. Es ist also falsch, es auf diese Weise herbeiführen zu wollen
- Jesus selbst hat auch keine Gewalt ausgeübt, um das Reich Gottes herbeizuführen

Über das Material – Überlegungen von Vanessa BARTESCH mit Ergänzungen von Nina MCLEAN

Kompetenzen:

Die Schüler:innen...

...arbeiten mit verschiedenen **biblischen Textgattungen**.

...erhalten einen Einblick in **Jesu Umwelt** und die zu seiner Zeit vorherrschenden **Lebensumständen** und erkennen sie in biblischen Erzählungen wieder.

...schulen ihre **Empathiefähigkeiten**, indem sie sich in die Menschen zur Zeit Jesu hineinversetzen und sich über ihre Bedürfnisse Gedanken machen.

...lernen das **theologische Konzept des Reiches Gottes** und die **Reich-Gottes-Verkündigung Jesu** kennen und begreifen, dass diese eine **hoffnungsspendende Dimension** aufweist.

...lernen die **Textgattung** der **Gleichnisse** kennen und verstehen, wie Jesus sie nutzt, um seinen Zuhörer:innen vom Reich Gottes zu erzählen.

...verstehen **bildliche Sprachformen** und **Vergleiche** (konkret das Bild des Senfkornes und des kontinuierlichen Wachsens) als **Ausdrucksformen** für komplexere Zusammenhänge.

...verknüpfen **vorhandenes Vorwissen** um biblische Erzählungen mit der **Reich-Gottes-Verkündigung Jesu**, wodurch die Entstehung eines **vernetzten Wissens** angebahnt wird.

...erfahren, dass Taten der **Nächstenliebe** und Momente des **Zusammenhalts** im christlichen Kontext als **Zeichen** für das Anbrechen des **Reiches Gottes** beurteilt werden.

...reflektieren, dass es Dinge im Leben gibt, die man **nicht herbeizwingen** kann, sondern die **erwartet** werden müssen.

...erproben sich darin, **religiöse Vorstellungen** und **Hoffnungsbilder** zu **verbalisieren** und/oder **künstlerisch zu gestalten/ im Austausch** mit anderen Menschen zu **erweitern**.

...verstehen, dass **religiöse Vorstellungen vielseitig** sein können und es sich bei ihnen stets nur um Annäherungen – aber nie um letztgültige, unveränderliche Antworten handelt.

...reflektieren, wie ein **friedvolles** und **harmonisches Miteinander** gestaltet sein kann/sollte und was jede/r einzelne zu seiner **Verwirklichung beitragen** kann.

Inhaltsfelder:

Bibel – Jesus – Leben Jesu – Wunder – Gleichnisse – Gattungen – Gerechtigkeit – Reich Gottes – Eschatologie – Hoffnung – Senfkorn – Reich-Gottes-Verkündigung – Wachstum – Geduld – Empathie – Helfen – Das wahre Leben – Senfpflanze – Erzwingen – Verantwortung

Didaktische Erwägungen:

Das vorliegende Material widmet sich dem Themenbereich „Reich Gottes“, der für die Grundschule aufbereitet wurde. Allgemein sind die Materialien mit der rechteckigen Rahmung als klassische Arbeitsblätter, die in den Arbeitsphasen an jedes Kind ausgeteilt werden, konzipiert. Die Materialien ohne Rahmung sind entweder als unterstützendes Material für die Lehrkraft oder als Kopiervorlagen, gedacht. Zur Einführung und Kontextualisierung der Reich Gottes Thematik bietet sich eine **Zeitreise** zu den Lebensumständen zur Zeit Jesu an. Hierbei wird der Fokus auf die zur damaligen Zeit bestehenden Missstände (wie Hunger, Unterdrückung, Ausgrenzung von Kranken und Ausbeutung) gelegt. Das Eingehen auf mögliche **Wünsche** der Menschen damals dient zur Überleitung zu der Vorstellung Gottesreiches, die konzeptuell davon geprägt ist, dass die erarbeiteten Missstände in ihm nicht länger vorfindlich sind. Konkret daran anschließend wird am Beispiel **verschiedener biblischer Texte** die Vorstellung aufgegriffen, dass das Reich Gottes schon gegenwärtig nahe ist, wo Menschen Heilung erfahren oder satt werden und

Außenseiter:innen in die Gemeinschaft integriert werden. Hierbei geht es auch darum, dass die Lernenden sich an die möglicherweise zuvor schon einmal behandelten Geschichten erinnern oder diese in groben Zügen vorgestellt bekommen und die Reich Gottes Thematik somit in einer mit anderen Unterrichtselementen vernetzten Weise Aneignung findet. Daraufhin wird der Umstand, dass Jesus in Gleichnissen vom Reich Gottes erzählt hat, aufgegriffen, da dieser auch von jungen Lerner:innen nachvollzogen werden kann. Exemplarisch wurde hier das **Gleichnis vom Samenkorn** ausgewählt, da dieses für die Kinder greifbar zu sein scheint.

Grundschulkinder fühlen sich oft noch zu klein im Vergleich zu älteren Geschwistern oder Erwachsenen. Das Gleichnis vom Senfkorn zeigt ihnen nun in anschaulicher Weise, dass aus etwas ganz Kleinem mal etwas ganz Großes werden kann. (Vgl. Müller 2008, 124) Zudem ist die Metapher des „Wachsens“ sehr gut geeignet, um gemeinsam mit den Kindern durch die Frage „Wann kann das Reich Gottes wachsen?“ eine Verbindung zu den zuvor thematisierten Inhalten herzustellen. Auch können hier Bezüge zum eigenen Verhalten hergestellt werden, dessen Folgen dem stillen Wachsen eines Senfkorns gar nicht so unähnlich sein können. Manchmal sind bei kleine Taten, wie zum Beispiel dem gegenseitigen Helfen, im ersten Moment noch keine Auswirkung erkennbar, aber sie können dazu führen, dass die Person, der geholfen wurde, wieder neuen Mut und Selbstvertrauen fasst und die scheinbar banale Hilfshandlung für sie und ihr Leben höchst relevant wird. Vielleicht werden sie wiederum sogar dazu ermutigt, anderen Menschen zu helfen, sodass die anfänglich banale Tat weitreichende Folgen mit sich bringt. Gemeinsam mit den Kindern kann somit am Beispiel des wachsenden Samenkorns über die genannten Aspekte hinreichend ganz praxisorientiert nachgespürt werden, ob es in ihrem Leben Situationen gab, in denen sie etwas (nicht) getan haben und erst nach etwas längerer Zeit die **Auswirkungen** dieses Handelns/Unterlassens erlebt haben.

Zur Vertiefung der kennengelernten Inhalte erfolgt eine **kreative Gegenüberstellung** des Reiches Gottes mit der Welt, wie wir sie alltäglich wahrnehmen. Zuletzt sollen die Kinder überlegen, was sich auf der Erde noch ändern

müsste, damit das Reich Gottes weiterwachsen kann, ohne dass dadurch impliziert wäre, dass die Menschen für die Herbeiführung des Reiches Gottes verantwortlich wären. Zur Begegnung dieses Fehlkonzepts und zur Vertiefung des Verständnisses der Kinder wurden die vorfindlichen Materialien um eine letzte Aufgabenstellung ergänzt, im Zuge derer die Kinder anhand des **Negativbeispiels** der Zeloten reflektieren sollen, ob das Reich Gottes (gewaltsam) herbeigezwungen werden kann. Die verschiedensten Facetten des Themas werden somit anhand unterschiedlicher, aufeinander aufbauender aber auch für sich selbst behandelbarer Bereiche in kindgerechter, kreativer Weise angeeignet und reflektiert.

Chancen und Herausforderungen

Chancen

Allgemeines: Eine zentrale Chance des Materials sind die offenen gestellten Aufgaben. Diese lassen verschiedene Lösungen zu, was den Kindern die Möglichkeit gibt, frei ihre Meinungen zu schildern, kreativ zu werden oder ihren eigenen Glauben zu verbalisieren.

Bei den Arbeitsaufträgen wurde dabei auf kurze und präzise Formulierungen geachtet, die die Arbeitsschritte der Bearbeitung darstellen. Die bewusst kurz gehaltenen Anweisungen tragen dazu bei, Überforderungen oder ein Vergessen des Arbeitsauftrages zu vermeiden. Indem die Schüler:innen kontinuierlich dazu aufgefordert werden, sich und ihre Gedanken darzustellen, stellt sich mitunter das Phänomen der Ausbildung einer „inneren, aus sich selbst entstehende[n] Motivation“ (Höhne 2015) ein, die bekanntlich auch als intrinsische Motivation bezeichnet wird. Sie entsteht, wenn Menschen Aufgaben gerne erledigen, weil sie Spaß machen, sie interessieren oder herausfordernd sind. (Vgl. ebd.) Außerdem wird durch die durch die Aufgabenstellungen herausgeforderte Vielfalt der entstehenden Antworten eine Grundlage für einen differenzierten Austausch gebildet. Die Kinder werden neugierig auf die Ergebnisse ihrer Klassenkamerad:innen, was zur Anschlusskommunikation

anregt, in der die Kinder erproben können, ihre Gedanken zu verbalisieren, einander zuzuhören und im Rahmen der persönlichen Meinungsbildung den eigenen Glauben zu reflektieren. Zudem ist es durch die offenen Aufgaben auch möglich, dass alle Kinder gemeinsam auf unterschiedlichen Niveaus denselben Lerngegenstand erarbeiten. (Vgl. Primakom 2015) Dieses Konzept nennt sich „natürliche Differenzierung“ (Ebd.) und äußert sich in meinem Material darin, dass jedes Kind den Umfang und die Komplexität seiner Antworten je nach bestehenden Kompetenzen selbst bestimmen kann.

Die letzte allgemeine Chance des Materials besteht darin, dass das Material vollständig meinen Vorstellungen im Religionsunterricht vorzulebender Werte entspricht. Offenheit und Toleranz sind mir im Klassenraum sehr wichtig und dies spiegelt auch mein Material wider. Es ist offen bezüglich der Lösungswege und tolerant in Bezug auf die individuellen Meinungen der Kinder. Auch gibt es ihnen den Freiraum, eigenständig zu arbeiten, sodass alle Kinder ihre eigenen Stärken ausspielen können. Unterstützt werden sie dabei durch die im Material durchgängig verankerten Illustrationen, den klaren und schlichten Aufbau, die verständlich formulierten Aufgabenstellungen und die weiteren gegebenen Gliederungs- und Layoutelemente, wie bspw. die zur Veranschaulichung und Unterstützung gewählten Tabellenformen vieler auszufüllender Arbeitsblätter.

Chancen der einzelnen Aufgaben:

Der **Zeitreisentext** dient der gedanklichen und emotionalen Einführung in die Thematik und soll den Kindern beim Vorstellen der Lebensumstände und dem Hineinversetzen in die Menschen zur damaligen Zeit helfen. Damit grenzt er sich von üblichen Traumreisetexten ab, die primär die Funktion haben, die Kinder zur Ruhe kommen zu lassen. Er weckt Interesse für eine doch ziemlich fremde Welt und schafft einen Lebensweltbezug zu den Lernenden, indem er den Spaziergang und den Marktplatz, etwas den Kindern Bekanntes, nutzt und mit dem Fremden verbindet. So wird den Kindern der Perspektivwechsel erleichtert und sie können sich in die Menschen zur damaligen Zeit besser hineinversetzen. Auf diese Weise erfüllt das Material eine

Vorbereitungsfunktion auf den folgenden Materialeinsatz: Vgl. Martial & Laldenthin 2005, 159) Auch beim zweiten Material zum ersten Thema, den **Denkblasen**, ist ein Perspektivwechsel und Empathie zum Verbalisieren der fremden Gefühle und Wünsche von Nöten. Die beigefügten **Illustrationen** können (während oder nachdem der Text zur Zeitreise vorgelesen wird) zur Visualisierung gezeigt werden. Sie können den Kindern zudem dabei helfen, das Gehörte in ihren eigenen Worten zu wiederholen und so zu festigen. Außerdem können sie dazu beitragen, dass es den Kindern leichter fällt, sich in die Menschen aus der Zeitreisegeschichte oder auf den Bildern hineinversetzen und mögliche Wünsche ebendieser in den abgedruckten **Denkblasen** niederzuschreiben. Diese dienen zur Fixierung ihrer Überlegungen und ermöglichen eine freie Nutzung und Gestaltung, da die Denkblasen sowohl als Arbeitsblatt verwendet als auch ausgeschnitten und (mit den Illustrationen zusammen) aufgehängt werden können. Die Kinder können eigenständig (und je nach ihrem Kompetenzniveau und ihren Ideen) über die Anzahl der auszufüllenden Denkblasen entscheiden oder von der Lehrperson dazu aufgefordert werden, eine vorgegebene Anzahl zu bearbeiten. Gemessen an den Maximen Bahrs entfalten die angesprochenen Materialien somit ein großes Potential für einen gelingen Religionsunterricht, denn sie wecken Interesse und verdeutlichen die Lebensrelevanz des Themas, eröffnen ein Variantenreichtum an methodischen Zugängen und regen die Eigenaktivität der Lernenden an. (Vgl. Bahr 2012, 487 f.) Gefördert wird dabei nicht nur die Wahrnehmungs- und Beschreibungskompetenz der Kinder, indem sie an der Fantasiereise teilnehmen und ihre Gefühle und Wahrnehmungen anschließend verbalisieren, sondern auch ihre Fähigkeit zur Reflexion und Anteilnahme, die dann zum Tragen kommt, wenn sie sich in die Menschen zur Zeit Jesu hineinversetzen, ihre Wünsche hinterfragen und den dafür erforderlichen Perspektivwechsel vollziehen.

Der Einstieg in den nächsten Themenbereich geschieht erneut mithilfe von **Bildern**, durch die im Zusammenhang mit den zuvor betrachteten Illustrationen biblische Erzählungen und Gleichnisse kennengelernt oder rekonstruiert

werden können, die im Unterricht ggf. schon behandelt wurden oder den Kindern aus anderen Kontexten bekannt sind.²⁰ Eine implizite Vorwissensaktivierung ist somit gegeben, sofern Vorwissen vorhanden sein sollte.

Inhaltlich dient die Thematisierung der verschiedenen biblischen Texte erneut der Annäherung an den Themenkomplex Reich Gottes, wobei insbesondere die Wundertaten Jesu als Zeichen seines Anbrechens fokussiert werden. Bestenfalls erkennen die Kinder hier, dass den auf der Welt vorfindlichen, zuvor thematisierten Missständen durch Akte der Nächstenliebe begegnet werden kann, wie dies etwa im Wirken Jesu geschah, das als das besagte Anbrechen des göttlichen Reiches gilt. Diese und andere Erkenntnisse können auf den beigefügten **Arbeitsblättern** festgehalten und somit gesichert werden. Zum Tragen kommen hier vor allem die Potentiale des dezidierten und strukturierten Behandeln und Reflektierens religiöser Themen, die Konstruktion einer schlüssigen Unterrichtseinheit in der zuvor behandelte Inhalte aufgegriffen werden, und die Ermöglichung einer Selbsttätigkeit der Lernenden. (Vgl. Bahr, 2012, 487 f.) Außerdem verbessern diese durch die Darstellung der guten Taten Jesu ihre Beschreibekompetenz. Indem diese Taten – etwa im Theologischen Gespräch – mit dem Konzept des Reiches Gottes in Verbindung gebracht werden, erfolgt zudem eine Transferanwendung.

Das dritte Material fokussiert das **Gleichnis vom Senfkorn**, das – begleitet von einem kontextualisierenden Einleitungstext der Studentin Nina McLean – zum Nachlesen abgedruckt und mit Illustrationen versehen wurde, die das Wachstum einer Senfpflanze verdeutlichen. Das Material und seine Bebilderung fungieren so als Informationsgrundlage, anhand derer die Kinder sich unter den im Gleichnis aufgenommenen Bildern und Vergleichen etwas vorstellen können, selbst wenn sie selbst noch nie eine Senfpflanze gesehen haben. Alternativ könnte man den Kindern auch Senfkörner mitbringen, damit sie die Größe dieser anschauen können, oder sogar gemeinsam Körner einpflanzen und über ein paar Wochen hinweg beobachten, was sich aus den kleinen Samen entwickelt. Dieses Vorgehen könnte sich als chancenreich

²⁰ Die Speisung der 5000 bzw. 4000, Die Heilung eines Blinden, Die Sturmstillung.

erweisen, da das Wachsen von Pflanzen besonders von Grundschulkindern mit großer Aufmerksamkeit und Begeisterung verfolgt wird und ihnen auf diese Weise der Prozess des Wachsens und Werdens veranschaulicht werden kann, der in Jesu Gleichnis im Zentrum steht und veranschaulicht, dass das Reich Gottes nicht herbeigezwungen werden kann und man sich deshalb in Geduld üben muss. (Vgl. Müller 2008, 123) Alternativ könnte auch ein Plakat mitgebracht werden, auf welchem eine Senfpflanze abgebildet ist, wie sie Jesus in seinem Gleichnis beschrieben hat. Die Lernenden, die sich möglicherweise noch nicht richtig vorstellen können, wie groß drei Meter in der Realität sind, hätten so eine konkrete Visualisierung vor Augen. Der abgedruckte **Text** spricht unterstützend und an die Traumreise anknüpfend noch einmal kurz die zur Zeit Jesu vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse an und geht dann auf den Inhalt der Botschaft Jesu ein, ehe das Gleichnis vom Senfkorn nachgelesen werden kann. Die wichtigsten Gedanken – auch der Traumreise – sind somit für die Schüler:innen gesichert und können (selbst dann, wenn die Traumreise nicht mehr präsent ist) erneut noch einmal nachvollzogen werden.

Zur Gewinnung eines tieferen Verständnisses des Gleichnisses schließt sich ein **tabellarisch aufgebautes Arbeitsblatt** an, welches es aufgreift und durch vorgegebene Satzanfänge und Illustrationen versucht, Hilfestellungen zu geben, durch die Kinder die Parallelen zwischen dem Gleichnis und dem Reich Gottes herstellen können. Diese Parallelen werden durch die Gegenüberstellung in Form der Tabellenspalten visualisiert, sodass die so erzeugte, strukturelle Parallelität der gegebenen inhaltlichen Parallelität des Gegenstandes entspricht. Um den Kindern verschiedene Anknüpfungspunkte zu bieten, wird der auf dem Arbeitsblatt geforderte Arbeitsschritt des Herausstellens von Parallelen des Wachstums des Kornes und der Ausbreitung des Reiches Gottes für alle vier Stadien des Wachstums der Senfpflanze wiederholt. Somit erfolgt eine erste Deutung des Gleichnisses in Bezug auf das Reich Gottes durch die Kinder. Das neu kennengelernte Bild des aufkeimenden Samenkorns wird hier also auf vielfältige Weise mit dem Konzept des Reiches Gottes in

Verbindung gesetzt, das für die Schüler:innen auf diese Weise noch verständlicher wird.

Die Materialien „**Das Reich Gottes heute?**“ und „**Das Reich Gottes ist für mich...**“ bringen die bisher im Unterricht konstruierte Reich Gottes Vorstellung auf eine ganz neue, vertiefende Ebene, indem sie die Kinder nicht nur dazu auffordert, die sie umgebende Welt mit dem Reich Gottes zu kontrastieren, sondern sie zusätzlich dazu anregt, eigene Vorstellungen des Reich Gottes zu entwickeln und zu visualisieren, die darauf abzielen, wie das Reich Gottes für sie wäre und wie man sich dort verhalten sollte. (Vgl. Dreiner; Perar; Voß 2016, 135) Als Hilfestellung können die Ergebnisse der zuvor bereits bearbeiteten Materialien zurate gezogen werden, die auf diese Weise noch einmal praktisch angewendet werden und eine erneute Festigung erfahren. (Vgl. Martial & Ladenthin 2005, 159 f.) Denkbar wäre es anschließend, die ausgefüllten/ bemalten Arbeitsblätter und auch die gestalteten Denkblasen im Klassenraum aufzuhängen, bei einem Rundgang Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und so die Vielfalt der Darstellungs- und Vorstellungsmöglichkeiten zu bestaunen. Dies stellt eine Würdigung der Arbeit der Lernenden dar und bietet möglicherweise Anreize zur Anschlusskommunikation über die verschiedenen Vorstellungen. Die Kinder erfahren dabei, dass es keine letztgültige und allumfassende Vorstellung vom Reich Gottes, sondern stets nur vorläufige, perspektivisch gebrochene Annäherungen an es geben kann, die individuell abweichen und mit Vergleichen arbeiten, wie auch die Gleichnisse Jesu zeigen. Schon früh können die Kinder auf diese Weise ein Verständnis von der Freiheit der individuellen Interpretation entwickeln (Vgl. Müller 2008, 113), insbesondere in Bezug auf theologische Erkenntnisgegenstände lernen, dass Wahrheit als einen Prozess des Suchens sowie des Verstehens zu verstehen ist und nicht als Doktrin (Vgl. Müller 2008, 117), und ihre Kommunikationskompetenzen im Allgemeinen stärken. Wichtig ist es dabei selbstverständlich, dass die Lehrperson möglichst offen, wertschätzend und respektvoll mit den Beiträgen der Kinder umgeht, sodass diese nicht den Eindruck vermittelt bekommen, dass einige Vorstellungen und

Hoffnungen „besser“ als andere seien, nur weil sie der Lehrperson eventuell in besonderem Maße zusagen.

Betrachten wir die Aufgabenstellung des Materials insgesamt, kann zusammenfassend trotz der genannten Einschränkungen festgehalten werden, dass neben der erneuten dezidierten Auseinandersetzung mit dem theologischen Erkenntnisgegenstand auch das Potential dessen zum Tragen kommt, dass die Schüler:innen möglicherweise die auch sie und ihre Lebensführung tangierende Relevanz des Unterrichtsgegenstandes erkennen können, da sie dazu aufgefordert werden, sich selbst, ihre Umwelt, ihre Vorstellungen vom Reich Gottes sowie – ganz alltagsnah – ihr Verhalten gegenüber anderen Menschen zu reflektieren. Im Zuge des Gestaltens und Austausches bietet sich neben dieser Chance zum Nachdenken über Gott, die Welt und die Relevanz der Unterrichtsgegenstände für den eigenen Glauben zudem die allgemeine Möglichkeit zum Erleben positiver Erfahrungen im Religionsunterricht, in welchem die Schüler:innen sich als selbsttätig erfahren. (Bahr 2012, 487 ff.)

Das Material der **selbst zu gestaltenden Senfpflanze** ist sogar noch stärker auf die persönliche Aneignung des Themas durch die Kinder ausgerichtet. Sie sollen hier – ausgehend von den Überlegungen, was für sie das Reich Gottes wäre und wie man sich dort verhalten sollte – mögliche Verhaltensregeln – auch für das jetzige Leben – ableiten, die einem harmonischen und friedlichen Miteinander dienen. Diese werden auf Blättern einer stilisierten Senfpflanze festgehalten, die anschließend zu einer Senfpflanze zusammengefügt an der Wand befestigt werden können und so die Kinder immer wieder an die Thematik und friedvolle Umgangsformen erinnert. (Vgl. Hensel 2015, 12) Auf diese Weise wird nicht nur die Feinmotorik und Kreativität der Schüler:innen geschult, die die einzelnen Komponenten der Senfpflanze ausschneiden, beschriften und anordnen müssen, sondern auch eine vertiefte Reflexion des Reich Gottes Konzepts angeregt, das nun auf das Verhalten in der eigenen Lerngruppe übertragen wird. Somit stärkt das Material das Gemeinschaftsgefühl, lässt die Kinder sich als Schöpfer:innen ihres eigenen

Miteinanders erfahren und ermöglicht ihnen die Partizipation an der Gestaltung des gemeinsamen Miteinanders. Die Lernenden erleben sich erneut als selbsttätig und haben – je nachdem, wie gerne sie sich selbst künstlerisch ausdrücken – möglicherweise sogar Freude an der gemeinsamen Gestaltungsaufgabe. Zudem bietet die so entstehende Senfpflanze großes Potenzial zur Anschlusskommunikation, vor allem, da sie als gemeinsames Projekt über längere Zeit im Klassenraum sichtbar bleibt.

Durch die Gestaltung der Senfpflanze erfolgt insgesamt betrachtet somit ein erneuter Wissenstransfer von der bisherigen, theoretischen Ebene auf die praktische Ebene des Miteinanders in der Lerngruppe, welcher einen ganz konkreten Lebensweltbezug des behandelten Lerngegenstandes ersichtlich macht. Binnendifferenziert werden kann im Zuge der Gestaltungsaufgabe, da die zu beschreibenden Senfblätter eine unterschiedliche Anzahl vorgegebener Linierungen aufweisen. Die Schüler:innen können sich entsprechend (je nachdem, wie viel sie schreiben können/ wollen) die Vorlage mit der gewünschten Linienzahl aussuchen.

Daran anschließend soll das Verständnis der Schüler:innen vom Reich Gottes mit einem **Negativbeispiel** vertieft werden. Die gegebene Illustration spielt auf die Zeloten an, welche durch mitunter gewaltsame Handlungen gegen die römische Besatzungsmacht versuchten, das Sich-Durchsetzen des Reiches Gottes schneller herbeizuführen. Die Lernenden erhalten hier nun die Aufgabe, sich zu überlegen, ob dies im Sinne der Botschaft Jesu gewesen ist. Bei dieser Aufgabe steht im Vordergrund, dass sich die Kinder vergegenwärtigen, wie Jesus das Reich Gottes verkündigte, und dies mit dem Beispiel der Zeloten und ihren Handlungen vergleichen. In einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch kann dann reflektiert werden, ob Jesus ihr Verhalten wohl gutgeheißen hätte und welche möglichen Gründe sie für ihr Verhalten gehabt haben können. Auch kann abschließend reflektiert werden, wie man sich denn nun zum Reich Gottes zu verhalten habe, wenn man es nicht aktiv „herbeizwingen“ kann, und es kann kritisch hinterfragt werden, ob diese Einsicht das Streben nach einem Handeln im Sinne der Nächstenliebe, wie es anhand

der konkreten Handlungen und Unterlassungen auf den Senfblättern charakterisiert wurde, nicht eigentlich überflüssig macht.

Herausforderungen:

Die erste allgemeine Herausforderung, die auf nahezu alle konzipierten Materialien dieses Sets zutrifft, ist die zuvor als positiv herausgestellte Offenheit der formulierten Arbeitsaufträge und die sich aus ihr ergebende große Vielfalt möglicher Antwortoptionen der Kinder. Diese wird zur Herausforderung, wenn den Kindern dieses Aufgabenformat nicht bekannt ist und sie stets durch Rückversichern nach der Richtigkeit ihrer Antwort fragen. Die Schüler:innen sollten zudem darin geübt sein, eigenständig zu arbeiten und ihre Gedanken zu verschriftlichen. Auch fällt die Bearbeitung offener Aufgabenstellungen insbesondere den Kindern, die keine Vorerfahrung und kein Vorwissen in Bezug auf ein Thema aufweisen, oft schwer, was besonders dann zutrifft, wenn konkrete Anknüpfungspunkte, wie bspw. ein Lückentext sie bieten kann, nicht gegeben sind. Diesem Problem wurde allerdings begegnet, indem immer wieder versucht wurde, den Schüler:innen – etwa durch die Traumreise oder den das Gleichnis kontextualisierenden Text – elementares Grundwissen und zur Bearbeitung der Aufgaben benötigte Informationen zu vermitteln.

Des Weiteren stellen offene Aufgabenstellungen eine Herausforderung für die Leistungsbewertung dar, da die Antworten der Schüler:innen sich nur schwer durch ihren subjektiven Charakter mithilfe eines Bewertungsrasters beurteilen lassen. Abhilfe kann hier geleistet werden, indem nicht primär der Inhalt, sondern die Schlüssigkeit und argumentative Überzeugungskraft der Schüler:innenaussagen sowie die Tiefe ihrer Theoriedurchdringung zu Bewertungsmaßstäben werden. Nichtsdestotrotz bleibt jedoch zu berücksichtigen, dass einige der hier gestellten Aufgaben die Privatheit und das Innere der Schüler:innen tangieren. Möglicherweise fällt es ihnen daher schwer, sich zu öffnen und ihre Gedanken in Bezug auf die Missstände der Welt sowie auf Gott und das Reich Gottes darzustellen, sodass sie einzelne Aspekte (bewusst) nicht verbalisieren. Dies sollte entsprechend in Bewertungssituationen berücksichtigt werden und es sollte grundsätzlich darauf geachtet werden,

dass in der Lerngruppe ein tolerantes, offenes Gesprächs- und Lernklima vorherrschend ist, sodass kein Kind fürchten muss, für die Darstellung seiner/ihrer Meinung verspottet oder ausgegrenzt zu werden. Zuletzt ist im Blick auf die Offenheit der Aufgabenstellungen darauf hinzuweisen, dass diese für manche Lernenden den Anschein erwecken kann, dass die zu erbringenden Antworten und die Gegenstände des Faches Religion im Allgemeinen einer gewissen Beliebigkeit unterliegen.

Entsprechend ist es an der Lehrperson – mit Verweis auf die biblische Grundlage sowie theologische Erkenntnisse – darauf hinzuweisen, dass in der Tat verschiedene Zugänge, Lesarten und Verständnisse vieler Unterrichtsgegenstände existieren, diese aber keineswegs beliebig sind.

Betrachtet man die einzelnen Materialien genauer, so sind auch in Bezug auf diese einige **konkrete Herausforderungen** festzustellen.

In Bezug auf die **Traumreise** ist so grundsätzlich anzumerken, dass die Schüler:innen dazu bereit sein müssen, sich auf diese einzulassen und zur Ruhe zu kommen, was nicht in jeder Lerngruppe und Unterrichtssituation unmittelbar gegeben ist. Außerdem kann das als thematische Unterstützung gedachte Bildmaterial, wenn es den Kindern nicht bekannt ist, Unverständnis über das darauf zu Erkennende auslösen. Deshalb ist es wichtig, mit den Kindern kurz durchzusprechen, was die Illustrationen abbilden, oder die Bilder erst nach der Traumreise zu zeigen, wenn ansonsten die Gefahr besteht, dass sie die Lernenden zu sehr ablenken, und sie sich entsprechend nicht mehr angemessen auf die Traumreise konzentrieren können.

Für die Bearbeitung des darauffolgenden Materials (**Denkblasen**) wird die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und eine gewisse Empathie benötigt, um sich in die Menschen, die zur Zeit Jesu lebten, hineinzusetzen. Diese Fähigkeiten sind jedoch nicht bei allen Kindern im gleichen Maße ausgeprägt, was es zu berücksichtigen gilt. Zudem kann diese Aufgabe durch die Äußerung unpassender Wünsche wie „eine Playstation“ oder „ein iPhone“ ins Lächerliche gezogen werden. Diesen gilt es durch gezieltes Nachfragen zu

begegnen und zu klären, aus welchen Gründen sich die Menschen zur damaligen Zeit derartige Gegenstände vermutlich als Letztes gewünscht hätten. Soll das **zweite Material** im Unterricht Verwendung finden, das ausgewählte gute Taten Jesu fokussiert, so ist es sicherlich von Vorteil, wenn die Themenkomplexe „Jesus Christus“ und/oder „Wunder“ bereits behandelt wurden, da sonst viele Verständnisfragen auftreten könnten, die eine reibungslose Erarbeitung behindern und den Fokus des Materials zu verschieben drohen, der darauf liegt, zu erkennen, dass in Taten der Nächstenliebe das Reich Gottes bereits anbricht – und eben gerade nicht primär auf eine konkrete Reflexion dieser oder jener biblischen Erzählung abzielt.

Die **Gegenüberstellung** vom Sich-Entfalten des Reiches Gottes und dem Wachsen des Samenkorns birgt als solche die Herausforderung einer gewissen Komplexität, da hier der Zusammenhang zwischen dem Gleichnis und dem theologischen Konzept herausgearbeitet werden soll, der möglicherweise nicht allen Schüler:innen unmittelbar einleuchtet. Es könnte entsprechend sein, dass die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf das Reich Gottes und das Wachstum des Samenkorns nebeneinanderstehend aufgelistet werden, ohne dass die Schüler:innen sie logisch verknüpfen. In einem sich an die Bearbeitung anschließenden Gespräch ist somit das Verständnis der Schüler:innen zu prüfen und etwaigen Fehlkonzepten zu begegnen. Möglicherweise kann die tabellarische Struktur, die als Hilfestellung zum Erkennen der Parallelität gedacht ist, von den Kindern auch als einschränkend oder lenkend empfunden werden und ihre Ablehnung hervorrufen, wenn sie lieber allgemeine Gedanken zum Gleichnis äußern oder Nachfragen stellen würden. Nach dem Lesen des Textes sollte ihnen daher Raum gegeben werden, um ihre ersten Wahrnehmungen und etwaige Fragen zu äußern, ehe die Bearbeitung des Arbeitsblattes erfolgt.

Sowohl die nachfolgend geforderte **Gestaltung der eigenen Vorstellungen** vom Reich Gottes (im Gegensatz zur Lebenswelt der Schüler:innen) als auch die der **Senfpflanze** machen gestalterische und kreative Handlungen notwendig, wozu sich möglicherweise nicht alle Kinder gewillt und motiviert

zeigen. Die Gegenüberstellung sollte somit auch anhand von schriftlichen Darstellungen vollzogen werden dürfen, sofern die Schüler:innen ungern basteln und/oder sie die benötigten Utensilien nicht mit sich führen. Wie bereits angesprochen wurde, kommt im Zuge dieser Aufgaben zudem zum Tragen, dass persönliche Gedanken und Auffassungen tangiert werden, die möglicherweise emotional behaftet sein könnten. Dies könnte auch dazu führen, dass die Schüler:innen ihre Erarbeitungen nicht der ganzen Klasse präsentieren wollen, sodass ihnen diese Option freigestellt bleiben sollte.

Bei der **Gestaltung der Senfpflanze** kann es zudem zum Problem werden, dass manche Kinder feinmotorische Schwierigkeiten haben, das Material daher nicht gut ausschneiden können und Unterstützung benötigen. Die hauptsächliche Herausforderung scheint hier jedoch darin zu bestehen, dass die Blätter der Senfpflanze als gemeinsame Sammlung aufgehängt werden und sich entsprechend auf eine Anordnung geeinigt werden muss. Auch hier kann es ferner erneut dazu kommen, dass manche Kinder ihre Ideen womöglich nicht offen mit der ganzen Lerngruppe teilen möchten.

Ursprünglich angedacht war zudem, dass die Kinder zum Schluss durch ankleben einer Blüte den gesammelten „Verhaltensregeln“ zustimmen, was jedoch nur dann sinnig wäre, wenn nicht ohnehin schon „Klassenregeln“ existierten, wie dies in den meisten Lerngruppen der Fall sein dürfte. Außerdem bestünde hier die Gefahr, dass manche Kinder merkwürdige Antworten an die Senfpflanze kleben. Daher sollte zunächst mit der Lerngruppe gemeinsam überlegt werden, welche der gesammelten Regeln für die Lerngruppen-gemeinschaft übernommen werden und bei welchen Antworten es sich gegebenenfalls um „Quatschantworten“ handelt. Hierbei muss allerdings darauf geachtet werden, dass kein Kind bloßgestellt wird, da manche Kinder Anliegen für wichtig halten, die die Klassenkamerad:innen nicht unmittelbar nachvollziehen können. Zu achten ist zudem darauf, dass keine Reaktanz entsteht, wie dies durchaus der Fall sein kann, wenn die Kinder sich durch die Sammlung von Verhaltensregeln moralisiert fühlen.

Betrachten wir zuletzt die **Transferaufgabe** um die Zeloten, so ist zu bedenken, dass die Illustration, die das Verhalten der Zeloten veranschaulichen, möglicherweise auf einzelne Kinder aggressiv und beängstigend wirken kann, obschon sie bewusst kindgerecht gestaltet wurde.

Hier ist es an der Lehrkraft, sich um eine angemessene Wortwahl zu bemühen und das Vorgehen der Zeloten sachlich distanziert darzustellen, ohne möglicherweise verstörend oder ablenkend wirkende Details der Attentate der Zeloten zu beschreiben, sodass sich das volle Potential des Materials entfalten kann.

2.2 Schon jetzt, aber noch nicht? Die Reich-Gottes-
Thematik in der Unter- und Mittelstufe kennenlernen
Material und Kommentar von Julia DRUBE, Heike JACKISCH und
Tamara RÖSE

Aufgabe 1:

a) Jesus erzählt den Menschen vom *Reich Gottes* als dem Zustand, den er sich für die Erde wünscht. Im Glauben an Gott vertraut er darauf, dass dieser Zustand in Zukunft eintreten wird. Er zeigte, wie man die Welt verbessert und sich für Gerechtigkeit einsetzen kann, damit auch unsere Welt sich schon ein bisschen wie das Reich Gottes anfühlt.

Überlege gemeinsam mit einem/r Partner:in, wie ein Bild von unserer heutigen Welt und wie ein Bild vom Reich Gottes aussehen könnte. 👤👤

Schreibt eure Gedanken auf: 👤👤✍️

b) Male ein Bild zu euren Ideen. Du kannst dein Blatt (wenn du willst) so unterteilen: 👤✍️

Die Welt heute	Gottes Reich

Das Reich Gottes

Aufgabe 1:

- a) Lies den Text und markiere die wichtigsten Aussagen.   
 b) Falls du Fragen hast, halte sie auf den Linien auf der Rückseite fest: 

Was ist das Reich Gottes?

„Reich Gottes“ ist ein komplizierter Begriff, der sich nicht so leicht erklären lässt. Dennoch ist er ein wichtiger Bestandteil der Botschaft Jesu und damit auch des christlichen Glaubens. Der Begriff begegnet uns vor allem in den Erzählungen Jesu. Dieser verbreitete unter den Menschen die Botschaft, dass überall dort, wo Menschen geholfen wird, Kranke geheilt werden und Entmutigte Hoffnung schöpfen können, das Reich Gottes nahe ist. Jesu Wundertaten, wie z.B. die Heilungen von Kranken oder Totenerweckungen, waren Zeichen für das Kommen des Reiches Gottes. Der Glaube daran sollte den Menschen Mut machen und ihnen helfen, sich schon auf der Erde für Gerechtigkeit einzusetzen. Um den Menschen das Reich Gottes mit seinen gegenwärtigen und zukünftigen Elementen zu verdeutlichen, erzählte Jesus Gleichnisse, wie z.B. das Gleichnis vom Senfkorn. Der im Gleichnis dargestellte Unterschied zwischen dem unscheinbaren Anfang (kleines Senfkorn) und dem mächtigen Endergebnis (große Senfpflanze) kann auch auf das Reich Gottes übertragen werden: es ist bereits in Anfängen da und obwohl man es zu Beginn noch wenig sieht, kann es riesig werden, wenn man darauf vertraut. Die Menschen stellen sich das Reich Gottes als einen Ort und eine Zeit des absoluten Heils vor, wo es allen Lebewesen gut geht. Das Reich Gottes kann zwar nur von Gott allein vollendet und sichtbar gemacht werden, entscheidend ist jedoch, dass die Hoffnung auf eine bessere Zukunft im Reich Gottes die Menschen schon heute zum Handeln nach Jesu Vorbild motivieren soll.

Leonie HERBORTH und Vanessa BARTESCH, Kassel 2021



Platz für Fragen und Gedanken: 

Aufgabe 2: Meint ihr, es kann im Reich Gottes noch arme Menschen, Außenseiter:innen, Hungersnöte, Kriege und Flucht geben?

a) Tausch dich mit deinem/r Partner:in aus und begründe deine Meinung schriftlich:  



Traumreise – Reich Gottes

Mach es dir auf deinem Stuhl bequem. Wenn du möchtest, kannst du deinen Kopf auf den Tisch legen, sodass es dir gemütlich ist. Nun werde ganz leise und schließe deine Augen. Höre dir selbst ein bisschen zu. Höre deinen Atem. Höre, wie dein Herz pocht, und genieße für einen Moment die Ruhe. (Pause)

Nun möchte ich mit dir eine Zeitreise machen. Ich möchte mit dir gemeinsam zur Zeit Jesu zurückkehren. Stell dir vor, es ist warm. Die Sonne scheint. Du merkst trockenen und harten Boden aus Erde und Sand unter deinen Füßen. Du hörst Stimmen. Einen von den Männern erkennst du. Es ist Jesus. Du entscheidest dich dazu, ihn zu begleiten. Du bist bei vielen seiner Wunder-taten dabei. Du warst dabei, als er den Sturm gestillt hat. Du hast die großen Wellen gesehen, die auf das Boot zukamen. Du hast das Donnern gehört und die hellen Blitze am Himmel gesehen. Du hast die Sorge der anderen im Boot gespürt. Doch Jesus hatte vertrauen in Gott und machte das Wasser wieder still. Du warst auch dabei, als Jesus den Blinden geheilt hat und die 4000 speiste. Wie die sieben Brote und ein bisschen Fisch dazu ausreichten, solch eine Menge an Menschen zu sättigen. Du hast dich vielleicht darüber gefreut, dass er all diesen Menschen geholfen hat. Vielleicht hast du aber auch über-legt, woher er diese Macht besitzt. Vielleicht hast du Jesus dafür bewundert, wie offen er auf Menschen zugeht. (Pause) Dass er auch den Außenseiter:innen hilft und immer für alle da ist. (Pause) Vielleicht ist er dir ein Vorbild. Vielleicht würdest du auch gerne so sein wie er? (Pause)

Jesus hat dir auch einmal erzählt, dass das Reich Gottes komm en wird. Doch du wusstest nicht, was er damit meint.

Daraufhin verglich er ein Senfkorn mit dem Reich Gottes. „Es ist wie mit einem Senfkorn: Wenn das gesät wird aufs Land, so ist's das kleinste unter allen Samenkörnern auf Erden; und wenn es gesät ist, so geht es auf und wird größer als alle Kräuter und treibt große Zweige, sodass die Vögel unter dem Himmel unter seinem Schatten wohnen können.“²¹

Du verstehst vielleicht nicht ganz, was er dir damit sagen will. Gerade als du ihn fragen möchtest, fängt sich das Bild vor deinen Augen an zu drehen. Du hörst wieder das Klopfen deines Herzens. Du hörst deinen Atem. Du bleibst noch einen Moment mit geschlossenen Augen sitzen und denkst über diese Geschichte mit dem Senfkorn nach. (Pause)

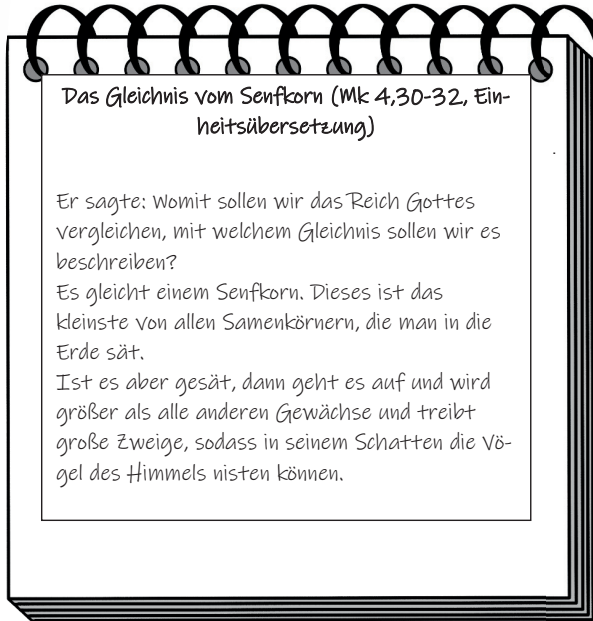
Jetzt atmest du noch einmal tief ein (Pause) und dann wieder aus (Pause). Du öffnest langsam deine Augen. Du bist wieder im Jetzt angekommen.

²¹ Lutherbibel (2017) Mk 4,30-32

Das Gleichnis vom Senfkorn

Aufgabe 1:

Lies gemeinsam mit deiner Gruppe noch einmal das Gleichnis vom Senfkorn.



Das Gleichnis vom Senfkorn (Mk 4,30-32, Einheitsübersetzung)

Er sagte: Womit sollen wir das Reich Gottes vergleichen, mit welchem Gleichnis sollen wir es beschreiben?

Es gleicht einem Senfkorn. Dieses ist das kleinste von allen Samenkörnern, die man in die Erde sät.

Ist es aber gesät, dann geht es auf und wird größer als alle anderen Gewächse und treibt große Zweige, sodass in seinem Schatten die Vögel des Himmels nisten können.

Aufgabe 2: Erstellt gemeinsam eine Placemat, auf dem ihr die Fragen beantwortet:

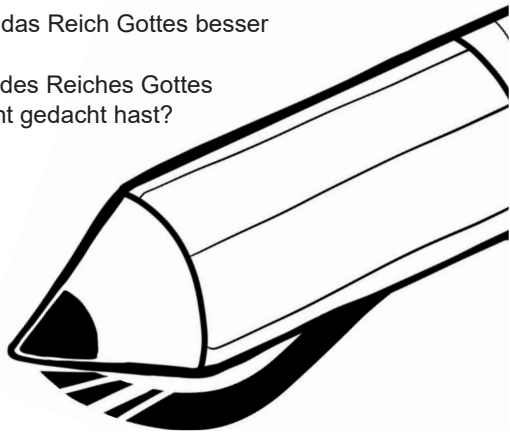


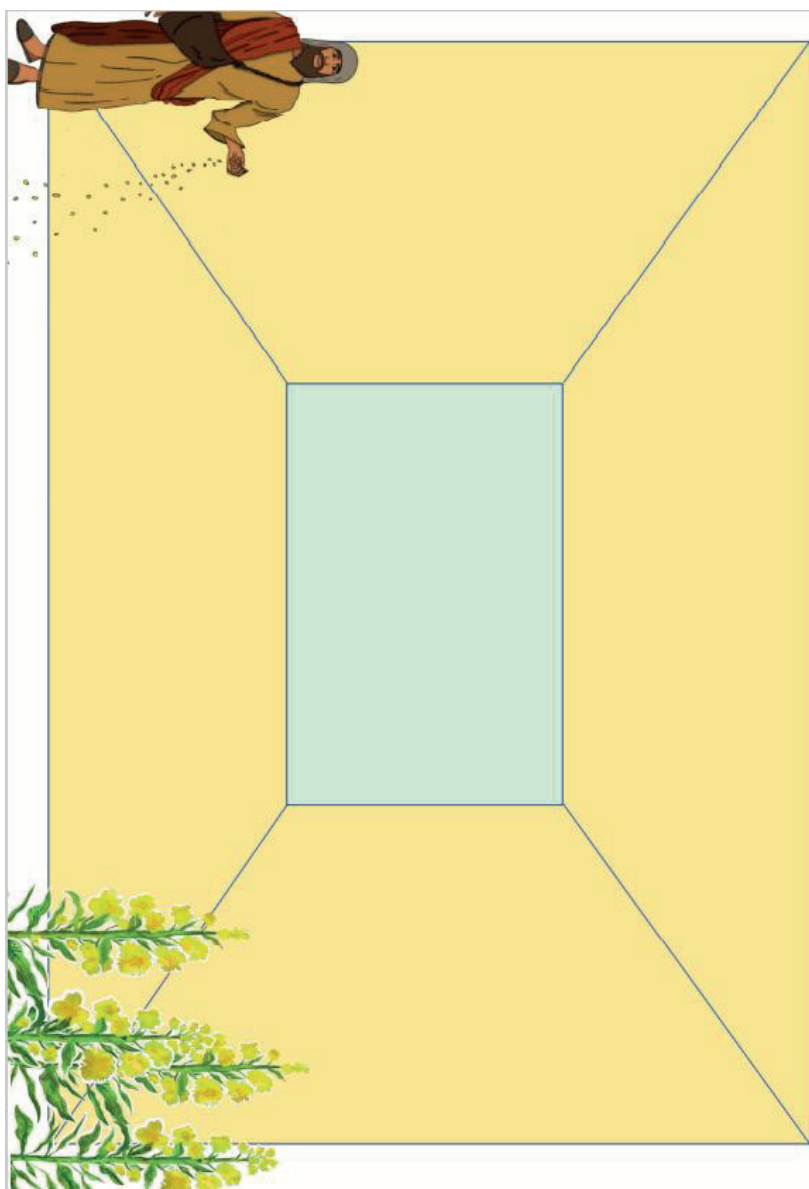
a) Wie versteht ihr das Gleichnis vom Senfkorn?

Hilfestellung: Für was könnten das Senfkorn, die ausgewachsene Pflanze und die Vögel stehen?

b) Trägt das Gleichnis dazu bei, dass du dir das Reich Gottes besser vorstellen kannst?

Hast du durch das Gleichnis neue Seiten des Reiches Gottes kennengelernt, an die du vorher noch nicht gedacht hast?





Meine Senfpflanze

Aufgabe 1:

- a) Hole dir vom Materialtisch ein Senfkorn und klebe es auf die Wurzeln des Baumes.

Viele Theolog:innen glauben, dass das Reich Gottes schon jetzt spürbar ist. Sie sagen, dass es dort beginnt, wo Menschen einander unterstützen, miteinander lachen, füreinander da sind und sich trösten.

- b) Was denkst du über die Aussage? Stimmst du ihr zu? Halte deine Gedanken im Baum fest. 🍷🔪

- c) Nenne Beispiele für Situationen, in denen Menschen zusammen gelacht und gefeiert haben oder sich gegenseitig getröstet und geholfen haben. 🍷



Musterlösungen von Julia DRUBE, Heike JACKISCH und Tamara

RÖSE

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Das Reich Gottes“ –

Seite I:

Aufgabe 1) Überlege gemeinsam mit einem Partner, wie ein Bild unserer heutigen Welt und wie ein Bild vom Reich Gottes aussehen könnte.

Schreibt eure Gedanken auf:

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

Welt heute: Die Welt ist sehr vielfältig. Es gibt arme und reiche Menschen, Krankheiten und Gesundheit, Mängel und Fülle. Die Welt bietet viele wunderbare Möglichkeiten, aber weist auch viele Missstände und Schattenseiten auf. Es gibt Gewalt, Tyrannei und Hass, aber auch Liebe, Freundschaft und Glück. Denkbar wären u.a. auch Ansätze, die auf eine biographische Wahrnehmung abzielen („So lebe ich/ So ist meine Welt!“) oder geographische Aspekte in den Vordergrund stellen. („Es gibt viele verschiedene Länder mit ihren je eigenen klimatischen Bedingungen/ Tier- und Pflanzenwelten/ Kulturen“,...)

Reich Gottes: Alles ist hier idyllisch und schön/ hell. Die Menschen leben friedlich miteinander und streiten sich nicht. Die gegenwärtig existenten Missstände und Trennung erzeugenden Faktoren existieren nicht mehr. Der Mensch ist bei Gott und trifft auch seine verstorbenen Verwandten wieder. „Charakteristische Vorstellungen“, die an kindliche Jenseitsvorstellungen angelehnt sind: Die Menschen leben gemeinsam mit Gott „auf Wolken“/ „im Himmel“.

Malt ein Bild zu euren Ideen: Individuelle Schüler:innenlösungen, die die zuvor festgehaltenen Gedanken/ Motive beinhalten können.

Zu Bedenken: Oft fungieren die künstlerischen Fähigkeiten der Schüler:innen als limitierende Faktoren ihrer Erarbeitungen. Nicht alles, was die Schüler:innen gerne darstellen/ festhalten würden „kann“ gezeichnet werden.

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Das Reich Gottes“ –

Seite 2:

Aufgabe 1) a) Lies den Text und markiere die wichtigsten Aussagen. Falls du Fragen hast, halte sie auf den Linien auf der Rückseite fest: Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare/ von der Lehrperson im Anschlussgespräch einbringbare Fragen könnten sein:

- Warum hat Gott die Erde nicht direkt „perfekt“ geschaffen? Warum muss das Reich Gottes erst „kommen“?
- Wann ist das Gottesreich endlich bei uns? Wie viel Schlimmes muss vorher noch passieren?
- Kann man heute auch noch Zeichen finden, die auf das Kommen des Gottesreichs hindeuten? Wenn z.B. eine kranke Person geheilt werden kann – ist das dann ein Zeichen für das Kommen des Gottesreichs?
- Was macht Gott eigentlich solange, bis sein Reich anbricht? Und wenn es erst da ist: Wird er dann wie ein König über alle Menschen herrschen?
- Muss ich dafür sorgen, dass das Reich Gottes kommt? Kommt es schneller, wenn ich mich gut benehme?
- Umgekehrt: Ist es nicht egal, wie ich mich benehme, wenn das Reich Gottes sowieso früher oder später kommt?

Aufgabe 2) Meint ihr, es kann im Reich Gottes noch arme Menschen, Außenseiter:innen, Hungersnöte, Kriege und Flucht geben: Individuelle Schüler:innenlösungen. Lösungsansätze echter Schüler:innen; aus Lesbarkeitsgründen teils abgewandelt:

Position JA:

- „Ich denke, solche Notstände wird es immer geben, solange es Menschen gibt“
- „Gott ist nicht mächtig genug, um die Probleme zu beseitigen, sonst würde er es jetzt auf der Erde schon tun“
- „Diese schlechten Seiten des Lebens müssen immer weiter existieren, weil der Mensch die guten Sachen sonst nicht schätzen würde“...

Position NEIN:

- „Gott wird nicht zulassen, dass diese Probleme in seinem Reich existieren!“
- „Viele der Probleme wird es im Reich Gottes nicht mehr geben, weil sie mit den Bedingungen, die auf der Erde vorherrschen, zusammenhängen“
- „Ich denke, dass nur liebe Menschen ins Reich Gottes kommen dürfen und es dort deshalb zumindest so Sachen wie Mord/ Diebstahl und Vergewaltigungen nicht mehr geben wird!“ ...

Position VIELLEICHT:

- „Dazu kann ich nichts sagen, weil ich mir gar nicht vorstellen kann, wie das Reich Gottes so ist.“
- „Ich denke schon, dass viele Probleme dort nicht mehr existieren werden, aber kann mir nicht vorstellen, dass wirklich alles perfekt ist.“
- „Ich glaube das Reich Gottes ist ganz anders als wir jetzt denken. Unsere Vorstellungen von gut und schlecht sind vielleicht gar nicht ausreichend, um das alles treffend zu beschreiben.“

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Das Gleichnis vom Senfkorn“:

Aufgabe 2) a) Wie versteht ihr das Gleichnis vom Senfkorn? Hilfestellung: Für was könnten das Senfkorn, die ausgewachsene Pflanze und die Vögel stehen?

b) Trägt das Gleichnis dazu bei, dass du dir das Reich Gottes besser vorstellen kannst? Hast du durch das Gleichnis neue Seiten des Reiches Gottes kennengelernt, an die du vorher nicht gedacht hast?

Individuelle Schüler:innenlösungen.

Denkbare Ansätze:

a) Das Gleichnis vom Senfkorn sagt aus, dass das Reich Gottes kommen wird, auch wenn wir es jetzt noch nicht sehen können. Die Hoffnung auf sein Kommen ist also nicht unbegründet. Wenn es sich erst einmal vollständig durchgesetzt hat, wird es den Menschen Schutz bieten können.

Allgemeiner: Manchmal können die kleinsten Taten/Begebenheiten ganz große Auswirkungen haben. Was jetzt klein und unbedeutend erscheint, kann später mächtig und stark werden.

Das Senfkorn steht für:

- das Reich Gottes, das jetzt schon angebrochen, aber noch nicht sichtbar ist.
- den Beginn des sich Durchsetzens des Gottesreiches im Handeln Jesu.
- kleine Taten der Nächstenliebe.

Die ausgewachsene Pflanze steht für:

- das Reich Gottes, wenn es sich erst vollständig durchgesetzt hat.
- das Reich Gottes, auf das Jesus hoffte und das er verkündete.
- die Auswirkungen der vermeintlich banalen Taten der Liebe, die tagtäglich ausgeübt werden.

Die Vögel stehen für:

- alle Menschen, die ihren Platz im Reich Gottes erhalten und in ihm Geborgenheit, Anerkennung und Schutz finden.
- die Menschen, die von den besagten Taten der Liebe profitieren.

b) Das Gleichnis hilft mir dabei, mir das Reich Gottes vorzustellen!

Zustimmung: Die Rede vom Reich Gottes ist abstrakt und schwierig/ ich habe zuvor noch nie von ihm gehört oder mir über es noch nie Gedanken gemacht. Gleichnisse, die alltagsnahe Begebenheiten, wie das Wachsen einer Pflanze, thematisieren, helfen mir dabei, meine Vorstellungen zu

konkretisieren und die schwierigen Aussagen zu verstehen. Durch sie werden verschiedene Facetten des Gegenstandes (siehe unten) herausgestellt, an die ich selbst noch nicht gedacht hätte und die sich auch in meinem Bild nicht wiedergefunden haben.

Ablehnung: Noch immer kann ich mir unter dem Reich Gottes nichts vorstellen/ ich verstehe die Symbolik des Gleichnisses nicht. Das Gleichnis wirft Fragen auf/ macht mich wütend: Warum muss das Reich sich erst langsam durchsetzen? Warum kann ich es noch nicht spüren/ sehen? Warum hat Gott sein Reich nicht direkt durchgesetzt? Warum wird ausgerechnet das Gottesreich mit etwas so Banalem wie einem Senfkorn verglichen, das zerbrechlich und anfällig ist? Warum wird es nicht mit monströseren/ größeren/ eindrucksvolleren Dingen verglichen?

Oder: Auch ohne das Gleichnis gelesen zu haben, habe ich mir das Reich Gottes bereits in einer ähnlichen Weise vorgestellt. Das Gleichnis hat mir somit keinen Erkenntnisgewinn eröffnet.

Diese neuen Facetten habe ich durch das Gleichnis kennengelernt:

- Das Reich Gottes ist „im Kommen“/ schon jetzt angebrochen, auch wenn ich es noch nicht sehen kann! Vielleicht sollte ich im Alltag darauf achten, ob ich Anzeichen für sein Kommen erkennen kann?
- Das Reich Gottes ist erst einmal unscheinbar und klein, bevor es sich völlig entfaltet hat. Das zeigt mir, dass auch kleine Dinge wertvoll und wichtig sein können.
- Das Reich Gottes beginnt bereits jetzt, sich auf der Erde durchzusetzen. Das menschliche, irdische Leben wird so aufgewertet. Es ist kein bedeutungsloser Überbrückungszustand und die Erde ist auch kein bedeutungsloser „Übergangsort“, der irgendwann einmal durch eine bessere Version ihrer selbst ersetzt wird. Was sich auf ihr ereignet, ist genauso wenig bedeutungslos wie sie selbst.
- Die Menschen können im Reich Gottes Schutz und Geborgenheit empfangen/ es kann für sie wie eine Art Oase sein, in der sie zur Ruhe kommen und sich ausruhen.

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt „Meine Senfpflanze“:

Aufgabe 1:

b) Viele Theolog:innen glauben, dass das Reich Gottes schon jetzt spürbar ist. Sie sagen, dass es dort beginnt, wo Menschen einander unterstützen, miteinander lachen, füreinander da sind und sich trösten.

Was denkst du über diese Aussage?

Individuelle Schüler:innenlösungen. Antwortoptionen echter

Schüler:innen; aus Lesbarkeitsgründen teils abgewandelt:

Zustimmung: „Die These der Theolog:innen leuchtet ein. Ich denke, jede/r von uns hat schon einmal diese Wärme und Gemeinschaft gespürt. Es kann sein, dass das das Reich Gottes ist. Mir gefällt zumindest der Gedanke, dass es so ist und dass all diese positiven Erlebnisse keine austauschbaren Einzelhandlungen sind, die letztlich aber beliebig und bedeutungslos sind.“

Ablehnung: „Die These ist Blödsinn. Man kann nicht einfach irgendwelche Erlebnisse als Teil von einem größeren Plan bezeichnen und sie ohne jeden Beweis in einer göttlichen Macht und seinem Heilsplan begründen. Für mich sind schöne Momente einfach nur schöne Momente, auch wenn sie zu keinem größeren Ganzen gehören. Was irgendein Gott und sein Reich damit zu tun haben sollen, erkenne ich nicht. Manche Verhaltensweisen kann man ja sogar evolutionistisch begründen – zum Beispiel, dass es für den Erhalt der Art dienlich ist, einander in Notsituationen zu helfen. Ich denke jedenfalls nicht, dass das und das, was man in solchen Situationen fühlt, etwas mit einem Gott zu tun hat. Vielleicht fühlt man sich auch einfach so und ohne Grund gut, wenn man jemandem hilft. Weil es einem zum Beispiel das Gefühl gibt, ein guter, nützlicher Mensch zu sein.“

Neutrale Haltung: „Es kann schon sein, dass in all diesen Momenten das Reich Gottes spürbar ist, aber es kann halt auch sein, dass es einfach nur bedeutsame Momente für Menschen sind, die aus biologischen Gründen bestimmte Reaktionen hervorrufen, ohne dass das was mit Gott zu tun hat. Ich kann das nicht beurteilen.“

c) **Nenne** Beispiele für Situationen, in denen Menschen zusammen gelacht und gefeiert haben oder sich gegenseitig getröstet und geholfen haben.

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

- Wir feiern in meiner Familie: Geburtstage/ Hochzeiten/ Weihnachten/ den Führerschein meiner Schwester / den Schulabschluss meiner Cousine/ einfach so...
- Ich lache viel mit meinen Freunden, wenn wir miteinander spielen/ Sport machen/ etwas Lustiges passiert/ ich mal wieder etwas Peinliches mache...
- Mich hat zuletzt jemand getröstet, als ich wegen der 5 in Englisch traurig war/ als ich Streit mit meinem Bruder hatte / als ich mir wehgetan habe / als meine Tante gestorben ist...
- Mir hat zuletzt jemand geholfen, als ich die Hausaufgabe nicht verstanden habe/ als wir den Weg nicht alleine gefunden haben / als ich nicht alles auf einmal tragen konnte...

Über das Material – Zusammengestellte Überlegungen von Julia Drube, Heike Jackisch und Tamara Röse

Kompetenzen:

Die Schüler:innen:...

...arbeiten in den unterschiedlichen Anwendungssettings entweder **eigenständig** und **selbstkontrolliert** oder verfolgen Handlungsziele in **Partner-** und **Gruppenarbeit**, wobei sie einander unterstützen und ihre **Teamfähigkeit** schulen.

...gewinnen und erweitern allgemeine **Gesprächskompetenzen** (miteinander ins Gespräch kommen, einander zuhören und sich gegenseitig aussprechen lassen, die eigene Meinung begründet darlegen).

...lernen **religiöse** und **symbolische Sprachformen** kennen und deuten.

...erproben es, eigene **Deutungsansätze** und **religiöse Vorstellungen** zu **verbalisieren**.

...befassen sich mit **Sinn-** und **Bedeutungsfragen** sowie verschiedenen **Hoffnungsbildern** und tauschen sich über sie aus. Der besondere Fokus liegt hier auf dem **Konzept** des **Reiches Gottes**.

...werden für auf der Welt vorfindliche **Misstände** sensibilisiert.

...setzen sich mit verschiedenen **Bildern vom Reich Gottes** auseinander und **artikulieren/ verbildlichen eigene Ansichten**.

...setzen sich mit der **biblischen Textgattung** der **Gleichnisse** auseinander und reflektieren, inwiefern diese dabei helfen können, abstrakte Inhalte verständlich zu machen.

...erfassen, inwiefern das **Gleichnis vom Senfkorn** Aussagen über das Reich Gottes trifft.

...verstehen das **Reich Gottes** als etwas **Wachsendes**, das im Kleinen beginnt und sich kontinuierlich ausbreitet und entwickelt.

...hinterfragen, ob/inwiefern das **Reich Gottes** ihnen bereits im Alltag **erfahrbar** ist.

Inhaltsfelder:

Jesus Christus – Bibel – Botschaft Jesu – Reich Gottes – Textgattungen – Gleichnisse – Hoffnung – Eschatologie – das wahre Leben – Gerechtigkeit – Senfkorn – Symbolik – Sprache des Glaubens – Wachstum – Zukunft – Vertrauen – Hoffnungsbilder – Gemeinschaft – Traumreise – Erfahrbarkeit

Didaktische Erwägungen:

Bei der nachfolgenden Ausarbeitung handelt es sich um eine Zusammenstellung verschiedener Impulse und Anregungen der Studentinnen Tamara Röse und Heike Jackisch, die die zuvor präsentierten Materialien für Schüler:innen der Klassenstufen 5 und 6 konzipiert haben. Im Fokus ihrer

Materialien steht die Frage danach, wie es gelingen kann, mit noch vergleichsweise jungen Lernenden über die Reich Gottes Thematik ins Gespräch zu kommen, wobei aufgrund dessen, dass die Religion immer auch „[...] auf Gefühle, Empfindungen, Haltungen und Lebenseinstellungen, generell: auf die bedeutsame Erfahrung“ (Kunstmann 2004, 167) abzielt, ein Hauptaugenmerk auf affektive Lernziele, wie die Verbalisierung eigener Hoffnungen und religiöser Vorstellungen, gelegt wurde. (Vgl. ebd.) Folglich wurden viele der Materialien so konzipiert, dass die Erfahrungen, Ansichten und Wünsche der Schüler:innen in die unterrichtlichen Überlegungen einbezogen werden und sie auf diese Weise ihre Sprachfähigkeit im Blick auf religiöse Inhalte und Vorstellungen schulen.

Zum Einstieg sollen die Schüler:innen dafür eigene Vorstellungen vom Reich Gottes verbalisieren und diese mit der sie umgebenden Lebenswelt kontrastieren. Dies erfolgt in Partnerarbeit, sodass die Schüler:innen sich gegenseitig inspirieren können und auch Schüler:innen, die zuvor möglicherweise noch nicht mit dem Thema in Berührung gekommen sind und auf kein Vorwissen zurückgreifen können, im Austausch Vorstellungen entwickeln können.

Nach der gemeinsamen Verschriftlichung ihrer Ideen erfolgt eine Gestaltungsaufgabe, im Zuge derer auch Schüler:innen ihre Vorstellungen darstellen können, denen es schwerfällt, diese zu verbalisieren. Gerade jüngere Lernende haben an derartigen Aufgaben oft Freude. Die im Arbeitsprozess entstandenen Erzeugnisse können anschließend gemeinsam begutachtet werden, als Gesprächsanreiz fungieren oder zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal hervorgeholt werden, um zu reflektieren, inwiefern sich die eigenen Vorstellungen möglicherweise im Zuge der Unterrichtseinheit gewandelt haben.

Das zweite Arbeitsblatt ermöglicht die Auseinandersetzung mit einem abgedruckten Fachtext, durch welchen ein wertvoller Input in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand geliefert wird. Die Schüler:innen erhalten so die Chance, ihre ersten Überlegungen mit einer fachkundigen Fremdmeinung

abzugleichen und neue Elemente in ihre Vorstellungen zu integrieren. Die ebenfalls auf dem Arbeitsblatt vorfindliche Transfer-Frage dient dazu, dass neu erworbene Wissen auf eine konkrete Beispielfrage anzuwenden und eigenen Kenntnis über das theologische Konzept des Reichs Gottes weiter zu vertiefen. Außerdem erfolgt hier noch einmal ein Rückbezug zum Ist-Zustand der Welt im direktem Gegenüber zum Reich Gottes, der zu Nachfragen und auch zu Problematisierungen des Konzepts und der gegenwärtigen Konstitution der Welt ermutigt und ein tiefgreifenderes Verständnis des Konzepts anbaut.

Zur weiteren Vertiefung des Themenkomplexes kann die abgedruckte Traumreise mit den Schüler:innen durchgeführt werden, welche an möglicherweise schon vorhandenes Vorwissen über das Leben Jesu und sein Wirken anknüpft und seine Reich-Gottes-Verkündigung mit diesem in einen größeren Zusammenhang stellt. Auch das Gleichnis vom Senfkorn, das anhand der weiteren hier abgedruckten Materialien behandelt werden kann, wird in der Traumreise thematisiert und kontextualisiert. Sie kann somit dabei helfen, die neu kennengelernten Inhalte mit bereits zuvor kennengelernten Themen zu verbinden und so ein vernetztes Wissen aufzubauen. Möglicherweise weckt sie außerdem das Interesse der Schüler:innen an einer Auseinandersetzung mit Gleichnissen. Da die meisten Schüler:innen nur wenig bis keine Vorerfahrungen mit dieser Textgattung aufweisen und sie ihr – wie auch andere biblische Textgattungen – entsprechend im Religionsunterricht oft zum ersten Mal begegnen, ist eine didaktisch sinnvolle Heranführung wichtig. (Vgl. Itze & Moers 2013, 623) Relevant erscheint es hier, dass die Schüler:innen selbst die Möglichkeit erhalten, die Texte zu deuten und auf ihrem eigenen Niveau anzueignen. Ziel ist es hier *nicht*, dass sie den gesamten Gehalt des Gleichnisses erfassen – was ohnehin nicht möglich wäre – sondern, dass sie in der Lage sind, einzelne Facetten des Textes und seines Sinngehalts sowie seine Intention und seine Ausdrucksweisen wahrzunehmen und zu reflektieren.

Sie sollen sich und ihren Beitrag zum Unterricht als wichtig und wertvoll erleben und erfahren, dass sie durch eine Auseinandersetzung mit den vermeintlich banalen und uninteressanten Texten zu neuen Erkenntnissen gelangen können, die auch auf die eigene Lebensführung übertragen werden können. Um diese Ziele zu erreichen, werden die Schüler:innen auf dem nachfolgenden Arbeitsblatt erst einmal dazu aufgefordert, das Gleichnis noch einmal in ihrem eigenen Tempo zu lesen. Das Gleichnis, das zuvor lediglich in der Traumreise gehört wurde, ist somit für die Mappe gesichert und kann jederzeit wieder hervorgeholt und erneut gelesen werden, ohne dass die Schüler:innen es erst in der Bibel finden müssen, sofern solche überhaupt vorliegen. Nach dem eigenständigen Lesen erfolgt eine erste Auslegung des Gleichnisses mithilfe der Placemat Methode. In der ersten Phase sollen die Schüler:innen ihre Ergebnisse, Gedanken und Fragen zu den gegebenen Leitfragen in ihr individuelles Feld hineinschreiben. In der zweiten Phase geht es dann darum, sich über die individuellen Ergebnisse auszutauschen und sie zu vergleichen. Dafür werden die Bögen nach einer gewissen (von der Lehrperson vorgegebenen) Zeit gedreht, sodass alle Gruppenmitglieder die Ergebnisse der anderen sehen und nachvollziehen können. Die Lernenden können dann über Widersprüche und Gemeinsamkeiten ins Gespräch kommen, um so ein gemeinsames Gruppenergebnis zu erzeugen. Sie erfahren sich hier als Entdecker:innen, die den fremdartig anmutenden Text gemeinsam entschlüsseln und das Rätsel lösen, welche Aussagen über das Reich Gottes aus ihm ableitbar sind. Unterstützt werden sie dabei durch die gegebenen Leitfragen, die bei der Gewinnung einer Deutung des Textes helfen sollen. Dies scheint gerade deshalb relevant zu sein, weil das Gleichnis als solches sehr kurz ist und seine Aussage auf den ersten Blick augenfällig zu sein scheint. Die Leitfragen sollen entsprechend dabei helfen, die vermeintlich offensichtlichen Kernaussagen weiterführend zu hinterfragen und bspw. zu reflektieren, was genau es bedeutet, dass das Reich Gottes sich langsam ausbreitet, ohne bereits zu viele Inhalte anschließender Unterrichtsstunden vorwegzunehmen.

Das gewonnene Gruppenergebnis wird dann in das Feld in der Mitte eingetragen. In einem anschließenden Theologischen Gespräch mit der gesamten Lerngruppe können die Ergebnisse präsentiert und besprochen werden. Wahrscheinlich kommen dabei weitere Kernaspekte des Themenbereichs zur Sprache, die in kommenden Unterrichtsstunden behandelt werden können. Wir denken hier an Fragen wie „Wie lange dauert es noch, bis das Reich Gottes sich völlig durchgesetzt hat?“, „Kann man das Sich-Durchsetzen des Gottesreiches beschleunigen?“ und „Warum setzt Gott seine Königsherrschaft nicht jetzt schon durch?“ Die Schüler:innen erleben, dass das Gleichnis über seine augenfällige Aussage hinaus viele Anreize zur weiterführenden Diskussion bietet, und können eigene Schwerpunkte und Deutungshypothesen in das Gespräch eintragen. Annäherungen an den biblischen Sprachgebrauch und die Textgattung des Gleichnisses sowie seine Ausdrucksformen erfolgen dabei ganz intuitiv.

An die exemplarisch skizzierten, möglicherweise aufgetretenen Fragen anknüpfend, soll mithilfe des letzten Arbeitsblattes reflektiert werden, ob der Anbruch des Reiches Gottes schon im Unwahren spürbar ist. Die Schüler:innen werden zu diesem Zweck dazu aufgefordert, zu hinterfragen, ob sie einer abgedruckten These zustimmen, und erproben so, eine begründete Diskursposition einzunehmen. Anhand der letzten Aufgabe werden sie zudem durch das geforderte Probehandeln dazu ermutigt, an eigene Erfahrungen und lebensweltlich bekannte Situationen zurückzudenken, nachzuspüren, wie sie sich in diesen gefühlt haben, und die gegebene These somit – unabhängig dessen, ob sie ihr zustimmen oder sie ablehnen – zu reflektieren. Zweifelloos entsteht auch hier ein enormes Potential zur Anschlusskommunikation.

Abschließend ein Wort zur Gestaltung der Materialien: Da der hier thematisierte Themenkomplex der Reich-Gottes-Verkündigung sehr komplex ist, kann er nur unter einer vergleichsweise hohen intrinsischen kognitiven Belastung erschlossen werden. Daher wurden alle vorliegenden Materialien vergleichsweise schlicht gestaltet und die Aufgabenstellungen und Textanteile möglichst prägnant und verständlich formuliert, damit die extrinsische Belastung gering ausfällt und eine gute Aneignung der Inhalte stattfinden kann.

Chancen und Herausforderungen (hier zusammengefasst)

Material 1:

Betrachten wir das erste Material, so ist erst einmal positiv hervorzuheben, dass es den Schüler:innen im Sinne der zu Beginn genannten Intention ermöglicht, ihre eigenen Ansichten – sofern diese bereits gebildet wurden – zu verbalisieren oder mithilfe des Einleitungstextes und der Aufgabenstellung eine erste Vorstellung vom Reich Gottes im Kontrast zum Ist-Zustand der Welt auszubilden. Die Lehrpersonen erhalten somit einen Einblick in die Wünsche und Hoffnungen der Schüler:innen und auch in ihre Wahrnehmung der Welt und ihrer Missstände – in Gedanken also, die auch in Bezug auf andere Themenkomplexe des Religionsunterrichts anknüpfungsfähig sind und zum Gespräch einladen. Die Schüler:innen werden im Zuge dessen nicht nur dazu aufgefordert, ihre Ansichten niederzuschreiben – was zur ersten Vergegenwärtigung der eigenen Annahmen dient –, sondern sollen auch gestalterisch tätig werden. Auf diese Weise können auch Kinder, denen es schwer fällt, ihre Vorstellungen in Worte zu fassen, ihre Gedanken zum Ausdruck bringen und insbesondere Lernende, die gerne kreativ und gestalterisch arbeiten, werden motiviert und fühlen sich von der Aufgabenstellung angesprochen. Es ist ihnen gestattet, die Aufgaben auch gemeinsam mit Klassenkamerad:innen zu lösen, sodass sie sich darin erproben, kreative Aufgaben gemeinsam und aufgabenverteilt zu bewerkstelligen. Die Lehrperson kann hier entscheiden, ob sie die auf dem Arbeitsblatt abgedruckte Vorlage voraussetzen/ anbieten möchte, oder ob diese von den Schüler:innen in ihrer Kreativität als begrenzend erlebt wird und sie ihre Vorstellungen lieber völlig uneingeschränkt darstellen sollen. Wir haben die Layoutvorgabe als Angebot mit abgedruckt, da es sie für weniger kreative Schüler:innen, die sich von offenen Gestaltungsaufgaben überfordert fühlen, als Orientierungspunkt fungieren kann und eine gewisse Vergleichbarkeit der entstehenden Erzeugnisse sicherstellt, die die anschließende Kommunikation erleichtern kann.

Zur Wertschätzung der entstehenden Erzeugnisse wäre es denkbar, einen Museumsrundgang oder Ähnliches durchzuführen, im Zuge dessen die entstandenen Werke gemeinsam betrachtet und anschließend im Theologischen Gespräch reflektiert werden, sofern die Schüler:innen dazu bereit sind, ihre Bildern mit den anderen Lerngruppenmitgliedern zu teilen. Eine derartige Bereitschaft ist gegebenenfalls nicht gegeben, sofern eigene Wünsche und Hoffnungen oder lebensweltliche Erfahrungen abgebildet wurden, die die Schüler:innen ungerne preisgeben wollen. Die Reflexion des Zustandes der Welt kann zudem bereits in der Arbeitsphase emotionale Reaktionen hervorrufen, was insbesondere dann der Fall ist, wenn die Kinder (jüngst) mit Ungerechtigkeit, Trauer, Krankheit oder Tod in Berührung (ge)kommen (sind).

Material 2:

Das zweite abgedruckte Material dient der Konkretion der ersten Vorstellungen und Gedanken der Schüler:innen anhand des Fachtextes von Vanessa Bartsch und Leonie Herborth, welcher sich gut zur unterrichtlichen Auseinandersetzung eignet, da er altersangemessen formuliert wurde und wichtige Kernaspekte des Themenkomplexes beinhaltet, die zur Anschlusskommunikation anregen. Durch die Kürze und Verständlichkeit des Textes ist die extrinistische kognitive Belastung, die mit seiner Lektüre einhergeht, als eher gering zu bewerten. Den Schüler:innen bleiben so genügend kognitive Ressourcen, um die Inhalte aufzunehmen und zu reflektieren. Diese Prozesse werden auch durch die nebenstehende Fragestellung begünstigt, die zu einem tieferen Durchdenken der Textinhalte auffordert, zum Gespräch anregt und erneut den großen Gegensatz zwischen dem verkündeten Reich Gottes und dem Ist-Zustand der Welt ins Gedächtnis ruft. Auch hier ist Sensibilität seitens der Lehrperson gefragt und gefordert, da die in der Fragestellung angesprochenen Problematiken erneut emotionale Reaktionen hervorrufen können, da sie die Theodizeeproblematik als eine bekannte Einbruchsstelle des Glaubens tangiert. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass auf dem Arbeitsblatt, sofern man sich ausschließlich an

den gegebenen Aufgabenstellungen orientiert, keine Sicherung der Kernaussagen des Textes erfolgt und das Textverständnis der Schüler:innen als solches nicht explizit abgefragt wird. Folglich ist es an der Lehrperson, sicherzustellen, dass die Schüler:innen den Text verstanden haben, und eventuell noch einmal die wichtigsten Kernaussagen für sie festzuhalten. Helfen kann hier die gegebene Option zum Niederschreiben von Verständnisfragen, die in der Anschlusskommunikation aufgegriffen werden können/sollten.

Material 3:

Bei der auf dem dritten Arbeitsblatt abgedruckten Traumreise handelt es sich um ein Material zur Durchführung einer meditativen Unterrichtsform. (Vgl. Kunstmann 2004, 212) Bei richtiger Anwendung kann sie beruhigend und entspannend auf die Lernenden wirken und dabei helfen, sie nach einem bereits fortgeschrittenen, anstrengenden Schultag oder einer nervenaufreibenden Schulpause ruhiger und konzentrierter werden zu lassen. Von Nöten ist zur Entfaltung dieses Potentials allerdings eine gewisse Bereitschaft der Schüler:innen, sich auf die Methode einzulassen, ruhig zu werden und das Verlesen des Textes nicht durch Zwischenrufe, Geräusche oder andere unangemessene Verhaltensoptionen zu behindern. Etwaige Distraktoren sollten entsprechend entfernt werden und es sollte grundsätzlich seitens des Lehrenden sichergestellt werden, dass die Schüler:innen gewillt sind, Ruhe zu bewahren und aufmerksam zuzuhören.

Der Traumreisetext als solcher spricht zum einen das Vorwissen der Kinder hinsichtlich des Wirkens Jesu an und dient so zum anderen zur Kontextualisierung der neuen Unterrichtsinhalte und zur Entstehung eines vernetzten Wissens. Durch die „Vielleicht-Sätze“ im Text können die Kinder zudem dazu angeregt werden, sich ihre theologischen Vorannahmen und Ansicht zu Jesus und seinen Taten zu vergegenwärtigen und noch einmal zu reflektieren. Des Weiteren wird das Reich Gottes in der Traumreise mit dem Gleichnis vom Senfkorn in Verbindung gebracht, das auch im Rahmen der nachfolgenden Materialien und Unterrichtsvorschläge Erwähnung findet und ausgewählt

wurde, da die Vorstellung von einem kleinen Korn, das zu einer großen Pflanze heranwächst, den meisten Lernenden lebensweltlich bekannt sein dürfte. Das Motiv des Wachstums kann insbesondere jüngere Lernende in besonderer Weise ansprechen, da diese nicht selten darüber nachdenken, wie sich ihr Leben entwickeln wird. Da viele Lernende nahezu keine Gleichnisse kennen, besteht die Möglichkeit, dass sie auch das Gleichnis vom Senfkorn in der Traumreise zum ersten Mal hören und das Bild der immer größer werdenden Pflanze sich vor ihrem inneren Auge durch die verlesenen Worte Jesu in gleicher Weise zum ersten Mal entfaltet, wie es damals auch bei den Zuhörer:innen Jesu der Fall war. Vielleicht beginnen sie schon jetzt, über die Bedeutung des Gleichnisses nachzudenken und es mit dem Konzept des Reiches Gottes in Verbindung zu bringen. Durch die Ruhe der Traumreise sind die Lernenden zumeist jedenfalls konzentriert und aufmerksam, sodass sich ihre Wahrnehmung verstärkt und Reflexionsprozesse angestoßen werden können. (Vgl. Kunstmann 2004, 212) Wie das Gleichnis und das Konzept vom Reich Gottes konkret zusammengehören, wird innerhalb der Traumreise bewusst nicht aufgelöst, sodass die Lernenden im Idealfall auch nach dem Austreten aus der Traumreise konzentriert bleiben und weiterhin über das Gehörte nachdenken, weil sie enträtseln wollen, welche Aussagen über das Reich Gottes aus dem Gleichnis abgeleitet werden können. Gegebenenfalls kann es hier sinnig oder sogar notwendig sein, den Text ein zweites Mal vorzulesen, sofern die Lerngruppe grundsätzlich oder zum Zeitpunkt des Hörens nicht aufnahmefähig genug war, um die wichtigsten Kerngedanken zu erfassen. Zu bedenken bleibt außerdem, dass die Traumreise vor allem dann ihr didaktisches Potential entfaltet, wenn das Leben und insbesondere die im Text benannten Wundertaten Jesu zuvor behandelt wurden. Sofern sie den Schüler:innen völlig fremd sind, können sie hingegen distraktiv wirken, die Lerngruppe verwirren, die Entstehung (wenig weiterführender) Exkurse begünstigen und ihr Hauptaugenmerk vom Gleichnis vom Senfkorn als dem eigentlichen Zentrum des Textes weglenken. Inwiefern eine Nutzung der Traumreise dann

noch ratsam wäre und ob der Text in diesem Falle vor der Nutzung abzuändern wäre, ist im Einzelfall zu beurteilen.

Material 4:

Nach dem Durchführen der Traumreise erfolgt bei Bedarf anhand von Material 4 eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gleichnis vom Senfkorn, im Zuge dessen die Schüler:innen es nicht nur lesen und seinen Inhalt reproduzieren sollen, sondern es selbst erkunden und deuten. (Vgl. Büttner & Schreiner 2006, 7) Diese Zielbestimmung folgt der Ansicht Zimmermanns, dass es essenziell für die Schüler:innen sei, eigene Deutungsversuche an biblischen Texten anzustellen und sie entsprechend zur selbständigen Interpretation ermutigt werden sollen. (Vgl. Zimmermann, R. 2013, 201) Dies erfolgt hier anhand der Durchführung der beschriebenen Placemat-Methode, im Zuge derer die Schüler:innen die Chance erhalten, ihre eigenen Vorstellungen erst einmal eigenständig zu reflektieren und zu verschriftlichen, daraufhin die Meinungen ihrer Gruppenmitglieder zu erkunden und anschließend im gemeinsamen Aushandlungsprozess die verschiedenen Ansätze zu diskutieren, ehe ausgewählte Ergebnisse der gesamten Lerngruppe vorgestellt werden. Die Schüler:innen werden hier dazu aufgefordert, ihre Gedanken so aufzuschreiben, dass sie für andere Menschen ohne weitere Erklärungen verständlich sind, und müssen sich in die Ausführungen ebendieser hineinversetzen und anschließend (wenn nötig) gezielte Nachfragen stellen und gemeinsam abwägen, welche Inhalte der gesamten Gruppe vorgestellt werden sollten. Die große Strukturiertheit der Methode, die sich auch in der Optik des Placemats widerspiegelt, wirkt dabei unterstützend, da die Schüler:innen eine vorgegebene Abfolge sinnvoll aufeinander aufbauender Handlungsschritte durchlaufen, die zu einem konstruktiven gemeinsamen Arbeitsprozess führen können, der vom Wechsel verschiedener Phasen der Einzelarbeit und des Austausches geprägt ist. Dies ist ganz im Sinne Petillions, der betont, dass „kognitive Entwicklung [...] aus Widersprüchen zwischen der eigenen und einer fremden Perspektive [entstehe], wobei aus dem Bewusstsein der Nichtübereinstimmung und der

Suche nach Gemeinsamkeiten interne Prozesse der Umstrukturierung in Gang gesetzt werden können“. (Petillon 2014, 183)

Sofern Verständnisschwierigkeiten auftreten sollten, können die Schüler:innen sich unterstützend zur Seite stehen, wobei die unterstützungsbedürftigen Kinder erproben, zu artikulieren, welche Aspekte des Gegenstandes ihnen Verständnisschwierigkeiten bereiten, wohingegen die Schüler:innen, denen die Deutung des Gleichnisses leichter fällt, versuchen können, sich in die Unsicherheiten ihrer KlassenkameradInnen hineinzusetzen und ihre eigenen Verstehensansätze zu erläutern. Perspektivenübernahmen und die eigene Empathieentwicklung können auf diese Weise gefördert werden. Da ein Ziel der Methode ferner darin besteht, ein präsentierbares Gruppenergebnis zu generieren, üben sich die Schüler:innen auch darin, gemeinsam ein Ergebnis auszuhandeln, ihre Argumente nachvollziehbar darzubieten, bei kritischen Nachfragen Antwort zu geben und die je anderen von der Richtigkeit der eigenen Erwägungen zu überzeugen.

Dies ist im Sinne Lankes, der herausstellt, dass „Problemlösen in der Gruppe [...] unterschiedliche Lösungswege [inspiriere], unterschiedliches Vorwissen zusammen[führe] und [...] unterschiedliche Perspektiven der Betrachtung und Bedeutung des Problems [aufzeige]“. (Lankes 2014, 390) Positiv hervorzuheben bleibt zudem, dass auch introvertiertere Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, ihre Gedanken in das Unterrichtsgeschehen einzutragen, indem sie im Placemat ihre Vorstellungen darstellen und sie einem Teil ihrer Klassenkamerad:innen auf diese Weise zugänglich machen, die möglicherweise dafür votieren, ebendiese Gedanken der gesamten Gruppe vorzustellen.

Weiterführende Impulse introvertierterer Kinder, die sich in einem regulären Unterrichtsgespräch möglicherweise nicht trauen würden, sich zu melden, können so – stellvertretend von ihrer Kleingruppe – artikuliert werden und finden Gehör. Zu berücksichtigen bleibt jedoch, dass die Schüler:innen zur bestmöglichen Nutzung des Materials bereits mit der Placemat-Methode vertraut sein sollten oder die Lehrperson diese vor der Durchführung

zumindest eingehend erläutern sollte, sodass Irritationen vermieden werden können. Auch während der Durchführung kann es sinnvoll sein, zu überprüfen, ob die Schüler:innen die verschiedenen Handlungsschritte ordnungsgemäß durchlaufen und die erforderlichen Felder ausfüllen, anstatt bspw. umgehend gemeinsam zu arbeiten und lediglich den vermeintlich leistungsstärksten Lernenden der Gruppe das mittlere Feld ausfüllen und vortragen zu lassen. Auch ist darauf zu achten, dass die Schüler:innen respektvoll mit den Gedanken der anderen umgehen, wenn sie sie lesen, und keine Durchstreichungen oder gar unangemessene Anmerkungen vornehmen.

Dem kann – wie bei allen Gruppenarbeitsformen – vorgebeugt werden, indem bereits bei der Gruppenzusammenstellung darauf geachtet wird, dass funktionale Arbeitsgruppen entstehen, in denen eine konstruktive, respektvolle und produktive Zusammenarbeit möglich ist. Außerdem kann es mitunter von Nöten sein, die Schüler:innen daran zu erinnern, dass auch kritische Überlegungen und Nachfragen ihren Raum haben, das anschließende Unterrichtsgespräch im Plenum bereichern können und daher gerne artikuliert werden dürfen. Zuletzt ist mit Blick auf die Sachebene zu Bedenken zu geben, dass viele Schüler:innen nicht wissen, wie eine Senfpflanze aussieht, und sie sich in niedrigen Klassenstufen auch unter Größenangaben oft nur wenig vorstellen können. Die Lehrperson könnte daher zur Konkretion Bilder einer ausgewachsenen Senfpflanze zeigen oder eine circa drei Meter lange Schnur im Klassenraum aufspannen, sodass die Schüler:innen nachvollziehen können, was für eine große Pflanze aus dem kleinen Senfkorn erwachsen kann, wodurch der Inhalt des Gleichnisses noch besser erfahrbar wird. (Vgl. Lankes 2014, 390)

Material 5:

Das letzte hier abgedruckte Material dient der Festigung des neu erworbenen Wissens und auch einer abschließenden Reflexion der möglicherweise aufgebrochenen Fragestellung, ob das Reich Gottes bereits angebrochen und dem Menschen erfahrbar ist. Diese Reflexion erfolgt anhand einer abgedruckten These, die die im Gleichnis vom Samenkorn dargestellte

Bejahung dieser Frage anhand lebensweltlicher Beispiele bestätigt. Die Schüler:innen können nun abwägen, ob sie diese These für tragfähig und die dargestellten Beispiele ebenfalls für Indizien eines sich ausbreitenden Gottesreiches halten oder ob diese Vorstellung sie nicht zu überzeugen vermag.

Auf diese Weise erfolgt einer Verknüpfung des bislang abstrakt anmutenden Themenbereichs mit der eigenen Lebenswelt. Zudem werden sie dazu aufgefordert, nicht nur ihre Einschätzungen im abgedruckten Baum festzuhalten, sondern sich auch Situationen ins Gedächtnis zu rufen, die mit den aufgezählten Begebenheiten übereinstimmen, was eine tiefergehende Reflexion der These begünstigt. Die Schüler:innen erinnern sich hier an verschiedene Alltagssituationen, spüren nach, was sie in ebendiesen gefühlt haben, und beleuchten die abgedruckte These somit nicht nur kognitiv, sondern auch ausgehend von einer emotionalen Zugangsweise. Auch Kinder, die keinen Bezug zum christlichen Glauben aufweisen, können so möglicherweise lebensweltliche Bezugspunkte ebendieses Glaubens kennenlernen, die sie anderenfalls höchstwahrscheinlich gar nicht mit ihm in Verbindung gebracht hätten, was zu einer weiterführenden Auseinandersetzungen mit verschiedenen Perspektivierungen der Wirklichkeit anregt und ein Verständnis für ihre Mehrdimensionalität entstehen lassen kann. Offene Fragen, Unsicherheiten und Zweifel, die mit der derart angestoßenen Reflexion der erlernten Inhalte einhergehen können, sollten in einem anschließenden Gespräch mit der gesamten Lerngruppe angesprochen und gegebenenfalls in einem Theologischen Gespräch vertieft werden. Zur abschließenden Visualisierung der erlernten Inhalte können die Schüler:innen zudem ein Senfkorn an ihrer stilisierten Senfpflanze befestigen. Das zum Abschluss dieser Materialeinheit erstellte Werk kann so jederzeit hervorgeholt werden und erinnert nicht nur anschaulich an das Gleichnis vom Senfkorn und den in ihm beschriebenen Wachstumsprozess, sondern anhand der in der Senfpflanze vermerkten Stichworte auch daran, dass die Bildhälfte eines Gleichnisses mit

verschiedenen Deutungsansätzen und Annäherungen in Verbindung gebracht und „gefüllt“ werden kann.

Die Bearbeitung des Materials geht somit mit einem vielfältigen Mehrwert einher und birgt ein enormes Potential für verschiedene Unterrichtssettings. Kritisch anzumerken bleibt allerdings, dass die Vorlage der stilisierten Senfpflanze nur vergleichsweise wenig Platz für Notizen bietet, sodass Schüler:innen, die besonders groß schreiben und viele verschiedene Aspekte anführen möchten, Schwierigkeiten damit haben könnten, eine übersichtliche Darstellung anzufertigen. Zu achten ist zudem darauf, dass die Aufforderung, sich Situationen zu vergegenwärtigen, die in der abgedruckten These angesprochen werden, die Reaktanz einiger Schüler:innen wecken könnte, die durch sie den Eindruck gewinnen, es ist seitens der Lehrkraft gewünscht, dass auch sie notwendig einen Glauben an ein kommendes Gottesreich entwickeln und Anknüpfungspunkte dieses Glaubens an ihre eigene Lebensführung ermitteln. Wichtig ist es entsprechend auch hier, dass die Lehrperson klar artikuliert, dass auch kritische Stellungnahmen erwünscht sind, die gemeinsame Erkenntnissuche bereichern und daher im Unterricht und Austausch ihren Platz haben, um das volle Potential des Materials auszuschöpfen und die Entstehung einer möglichst vielseitigen und fruchtbaren Anschlusskommunikation zu begünstigen.

2.3 Die Verkündigung Jesu und ihren Kontext

kennenlernen

Material und Kommentar für die Mittelstufe von Ramona

Elsner

Zeig mir das Land, in dem Jesus gelebt hat!

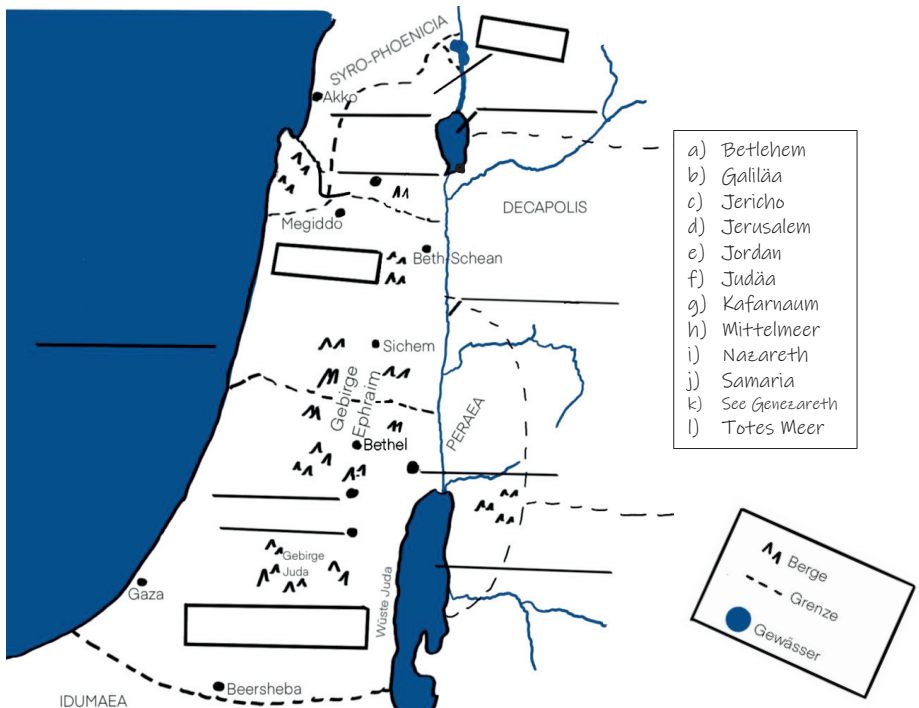


Vervollständige die Karte mit den Wörtern auf der rechten Seite.

Als Hilfe kannst du dir die Sätze im Infokasten durchlesen.



Tipp: Die Kästen stehen für Gebietsnamen, die Striche für alles andere.



- a) Betlehem
- b) Galiläa
- c) Jericho
- d) Jerusalem
- e) Jordan
- f) Judäa
- g) Kafarnaum
- h) Mittelmeer
- i) Nazareth
- j) Samaria
- k) See Genesareth
- l) Totes Meer

Galiläa ist das nördlichste Gebiet. Samaria liegt südlich von Galiläa und nördlich von Judäa. Alle drei Gebiete grenzen an das Mittelmeer. Jericho liegt nördlich von dem Toten Meer und nordöstlich von Jerusalem. Der See Genesareth liegt im nördlichen Jordangebiet. Einige wichtige Handelsstädte, wie zum Beispiel Kafarnaum, liegen hier. Einige im Neuen Testament dargestellte Begebenheiten, wie etwa die Sturmstillung (vgl. Mk 4, 35-41), werden hier lokalisiert. Das Tote Meer ist gar kein Meer, sondern ein großer Salzsee im Süden Judäas.

Jerusalem liegt südlich von Bethel und nördlich von Betlehem. In Jerusalem fand Jesu Kreuzigung statt.

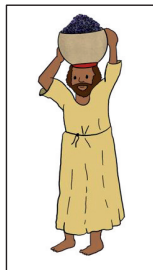
Der Jordan ist ein Fluss, der den See Genesareth und das Tote Meer verbindet.

Laut dem Lukasevangelium ist Jesus in der Stadt Betlehem, welche zwischen dem Gebirge Juda und dem Gebirge Ephraim liegt, geboren. Aufgewachsen ist er allerdings im Gebiet Galiläa, genauer gesagt in der Stadt Nazareth.

Zeig mir das Land, in dem Jesus gelebt hat!



Wiederholung: Ordne den Menschen die richtige Bezeichnung zu.



Die Personengruppen:

Bauern
Bettler
Fischer
Hirten
Händler

Römische Soldaten
Tagelöhner (bspw. auf
Weinplantagen)



Die abgebildeten Personengruppen kommen in einer Vielzahl biblischer Erzählungen vor, da viele Menschen zur Zeit Jesu zu ihnen gehörten.

Notiere: Erinnerst du dich an biblische Erzählungen, in denen Charaktere vorkommen, die zu den verschiedenen Personengruppen gehören?



Zeig mir das Land, in dem Jesus gelebt hat!

Fülle den Lückentext mit den nachstehenden Wörtern aus.



arm • ärmer • Bevölkerung • Freiheit • Hass • Hungersnöten, Erdbeben (und) Seuchen • Jerusalem • jüdische Gemeinde • Klagemauer • Massenerschöpfung • Mächtigen • die politische und religiöse Unterdrückung • Unzufriedenheit • die Römer • Römer • verbrennen • Vernichtung • Vespasian • Zeloten • 66 n. Chr. • 67 n. Chr. • 70 n. Chr.

Das Römische Reich im 1. Jahrhundert war zu großen Teilen sehr

_____. Die Menschen litten unter _____,

_____ und _____. Die

_____ missbrauchten ihre Position, wodurch die Armen immer

_____ wurden. Folglich mussten sie sich immer weiter verschulden und

die _____ der Menschen, wie etwa der Tagelöhner, wuchs. Die Armen

fühlten sich den Machthabern wehrlos ausgeliefert. Der _____ gegen

die Besatzer wuchs zunehmend.

Ab dem Jahr _____ fand dann der Jüdische Aufstand gegen

_____ statt. Die jüdische _____ lehnte sich ge-

gen _____ und Kontrolle der Römer in Jerusalem auf. Während die jüdi-

sche Bevölkerung _____ forderte, kämpften die Römer für die

vollständige _____ des jüdischen Volkes. Die Aufständischen zündeten

das Stadtarchiv an, um die Schuldscheine zu _____. Als Reaktion sei-

tens der Besatzungsmacht wurde der römische Feldherr _____ im

Jahr _____ ausgeschiedt, um den Aufstand niederzuschlagen. Dies en-

dete in einer _____.

Währenddessen gründete sich eine jüdische Gruppe von radikalen Widerstandskämpfern: die

_____.

Der jüdische Aufstand wurde _____ zu Gunsten der

_____ beendet, als die Stadt _____ endgültig

eingenommen wurde.

Für die _____ war dies besonders verheerend, da ihr Tempel fast voll-

ständig zerstört wurde. Heute sieht man in Jerusalem nur noch die Überreste der Westseite,

die sogenannte _____.



Lies den Text von Kristina Bierich-Zipprich und markiere die wichtigsten Informationen.



Um die Zeitenwende herum herrschte im Judentum Uneinigkeit darüber, welche Gesetze und Regeln im jüdischen Glauben eingehalten werden müssten. Dabei stritten sich vor allem vier große Glaubensgruppen um Anhänger und darum, wer recht habe.

Die mächtigste Glaubensgruppe unter diesen vieren waren die Sadduzäer. Diese hatten einen großen sozialen und gesellschaftlichen Einfluss in Jerusalem, da sie sowohl Verbindungen zum jüdischen Tempel als auch zu der römischen Besatzungsmacht hatten. Der erste Hohepriester des Jerusalemer Tempels sowie ein großer Teil des Hohen Rates stammte zu Zeiten Jesu stets aus den Reihen der Sadduzäer. Als Nachkommen von Adels- und Priesterfamilien wurden sie vor allem durch reiche Kaufleute sowie Regierungsbeamte unterstützt. Im restlichen jüdischen Volk waren sie eher unbeliebt, da sie trotz finanzieller Unabhängigkeit wiederholt mit den römischen Besatzern zusammenarbeiteten. Ihr Glaube wurde ausschließlich durch die Gesetze der Tora bestimmt. So lehnten sie auch die Vorstellung der Auferstehung und des Jüngste Gericht vollständig ab. Lehren aus anderen Schriften und deren Übertragung in ihr eigenes Leben waren verboten.

Den vollkommenen Gegensatz zu den Sadduzäern bildeten die Pharisäer. Als Kaufleute und Handwerker gehörten sie vor allem der gesellschaftlichen Mittelschicht an. Sie glaubten an die Auferstehung aller Gläubigen, an Engel und auch an das Jüngste Gericht. Da sie die jüdischen Schriften immer wieder an ihr Leben anpassten und erweiterten, zählten neben der Tora auch andere Teile der hebräischen Überlieferung zu ihrem Glaubenskanon. Die daraus abgeleiteten Regeln und Gebote strukturierten streng ihren gesamten Tag. Durch eine offene Zurschaustellung ihres Glaubens, auch in Gegenwart der Römer, und ihren Einsatz für das Wohl aller Juden waren sie im jüdischen Volk hoch angesehen. Im Neuen Testament tauchen die Pharisäer häufig in den Evangelien als Gesprächspartner oder Gegner Jesu auf. Durch ihre strenge Befolgung der jüdischen Gebote kommt es in der Bibel an vielen Stellen zu Streitigkeiten um die richtige Auslegung der Schrift mit Jesus.

Die Zeloten als dritte jüdische Glaubensgruppe waren vor allem für ihre radikalen Kämpfe bekannt. Durch körperliche und gewalttätige Aktionen versuchten sie, gegen die Unterdrückung der Römer vorzugehen. Sie setzten sich für die Freiheit des jüdischen Volkes ein – wobei ihnen für ihr Ziel jedes Mittel recht war. Der Glaube der Zeloten hatte eine hohe endzeitliche Erwartung. Sie erwarteten, dass durch ihren Kampf gegen die Römer der Messias kommen und sie befreien würde. Anhänger fanden sie mit diesen Ansichten größtenteils bei ärmeren Bauern und Jugendlichen. Diese sahen kaum andere Auswege aus ihrer bedrückenden Situation. Aus ihrer Armut heraus schlossen sich diese daher der militanten Bewegung an, die schlussendlich 66–70 n. Chr. im Jüdischen Krieg gipfelte. Die zelotische Gruppierung sah in Jesus nicht den erwarteten Messias, da er sich nicht gewaltsam gegen die Römer zu wehren versuchte. Diese für ihr Verständnis zu schwache Vorgehensweise lehnten sie daher vollständig ab.

Wer seid ihr denn eigentlich?

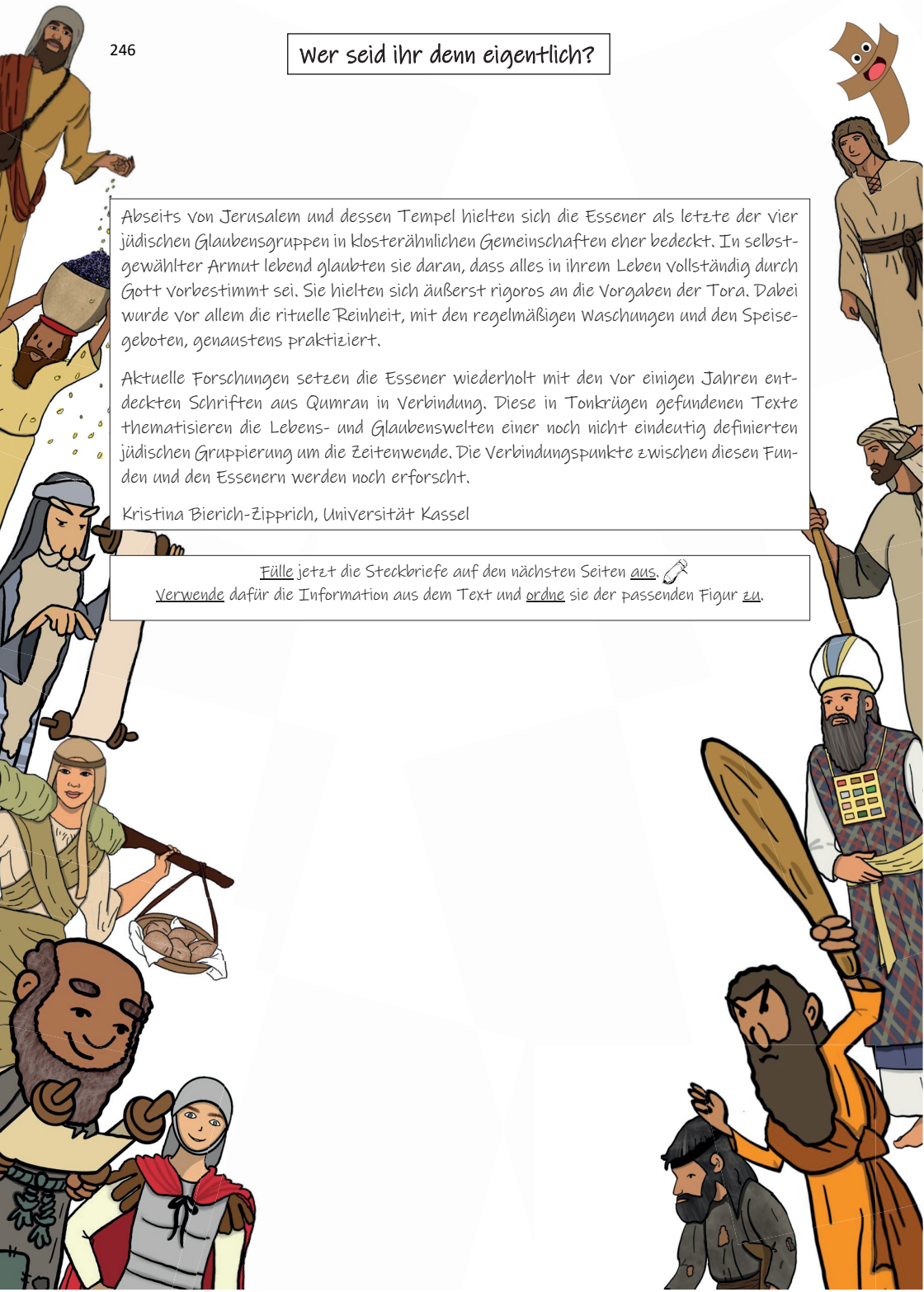
Abseits von Jerusalem und dessen Tempel hielten sich die Essener als letzte der vier jüdischen Glaubensgruppen in klosterähnlichen Gemeinschaften eher bedeckt. In selbst-gewählter Armut lebend glaubten sie daran, dass alles in ihrem Leben vollständig durch Gott vorbestimmt sei. Sie hielten sich äußerst rigoros an die Vorgaben der Tora. Dabei wurde vor allem die rituelle Reinheit, mit den regelmäßigen Waschungen und den Speise-geboten, genaustens praktiziert.

Aktuelle Forschungen setzen die Essener wiederholt mit den vor einigen Jahren entdeckten Schriften aus Qumran in Verbindung. Diese in Tonkrügen gefundenen Texte thematisieren die Lebens- und Glaubenswelten einer noch nicht eindeutig definierten jüdischen Gruppierung um die Zeitenwende. Die Verbindungspunkte zwischen diesen Funden und den Essenern werden noch erforscht.

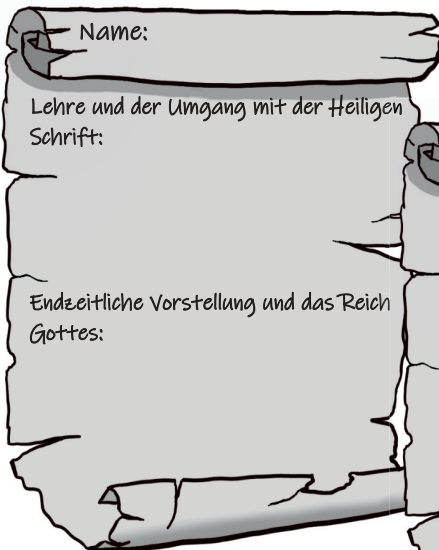
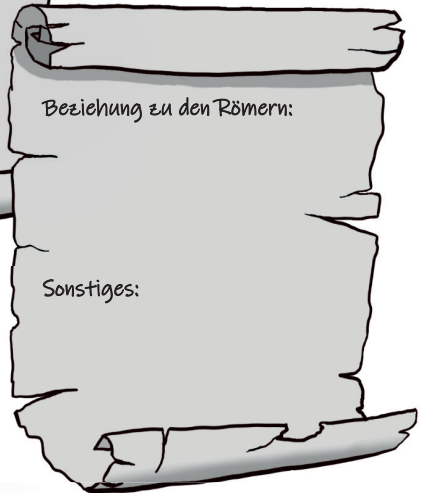
Kristina Bierich-Zipprich, Universität Kassel

Fülle jetzt die Steckbriefe auf den nächsten Seiten aus.

Verwende dafür die Information aus dem Text und ordne sie der passenden Figur zu.



Wer seid ihr denn eigentlich?



Wer seid ihr denn eigentlich?



Name:

Lehre und der Umgang mit der Heiligen Schrift:

Endzeitliche Vorstellung und das Reich Gottes:

Beziehung zu den Römern:

Sonstiges:

Name:

Lehre und der Umgang mit der Heiligen Schrift:

Endzeitliche Vorstellung und das Reich Gottes:

Beziehung zu den Römern:

Sonstiges:



Was will mir Jesus sagen?

249



Schreibe auf, was das sogenannte „Reich Gottes“ sein könnte.

Hinterfrage auch: Wo könnte es zu finden sein? 

In seinen Predigten erzählte Jesus den Menschen oft vom kommenden Reich Gottes. In diesem herrscht kein Unrecht und keine Gewalt mehr. Menschen müssen nicht länger hungern oder dürsten und leiden auch nicht länger unter Krankheiten. Indem Jesus Heilungen vornahm, Menschen ihre Schuld vergab und auch Ausgeschlossene in die Gemeinschaft integrierte, eröffnete er den Menschen einen kleinen Einblick in das von ihm versprochene, näher kommende Reich. Vielen Menschen machte er damit Hoffnung und Mut. Um noch mehr über das Reich Gottes zu erfahren:

Beantworte die Fragen mithilfe der angegebenen Bibelferse. 

Was ist das Reich Gottes? Lk 17,20-21; Mt 5,1-12:

Wem wurde das Reich Gottes zugesagt und was müssen sie tun, um Anteil an ihm zu erhalten? Lk 12,32; Mk 10,13-16:

Ergeben sich aus der Rede vom Reich Gottes Konsequenzen für jene, denen es zugesagt wurde? Mt 22,34-40; Mk 1,15:

Vergleiche deine erste Antwort mit den Inhalten der angegebenen Bibelferse:

Was war dir bereits bekannt und was ist neu? Welche Fragen sind offengeblieben?

Halte deine Überlegungen im Heft fest. 

Zeig mir unsere Zukunft!



Das Gleichnis vom Senfkorn (Mk 4,30-32, Bibelübersetzung nach Martin Luther
(revidierte Fassung von 2017))

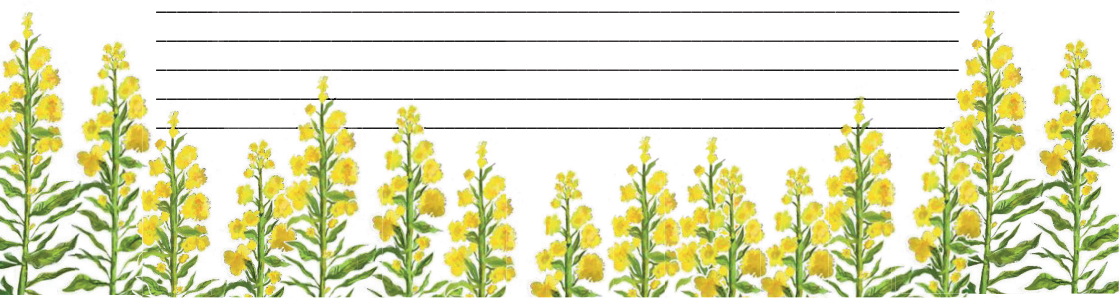
30 Und er sprach: Womit wollen wir das Reich Gottes vergleichen, und durch welches Gleichnis wollen wir es abbilden? **31** Es ist wie ein Senfkorn: Wenn das gesät wird aufs Land, so ist's das kleinste unter allen Samenkörnern auf Erden; **32** und wenn es gesät ist, so geht es auf und wird größer als alle Kräuter und treibt große Zweige, sodass die Vögel unter dem Himmel unter seinem Schatten wohnen können.

Um das Reich Gottes besser beschreiben zu können, redete Jesus oft in Gleichnissen. Er verglich das Reich Gottes in diesen mit alltäglichen Dingen und Zusammenhängen, die seine Zuhörer:innen kannten. Gott wurde von ihm so beziehungsweise, als Weinbergbesitzer beschrieben, wohingegen er die Gläubigen als jene Tagelöhner bezeichnete, die für ihn arbeiteten. Anhand derartiger Sprachbilder wurden komplexe theologische Aussagen über Gott, den Menschen und die Welt und abstrakte Themen, wie das der Gerechtigkeit, ausagbar.

Für uns heute kann es knifflig sein, die Gleichnisse Jesu zu verstehen, weil einige Sprachbilder und Ausdrücke, die damals geläufig waren, uns fremd sind. Hilfreich kann es sein, einmal zu überlegen, wofür die einzelnen Elemente der Texte stehen könnten. Welche Emotionen wecken die Sprachbilder? Woran erinnern sie uns? Woran könnten sie die Menschen zur Zeit Jesu erinnert haben?

Lies das Gleichnis erneut und unterstreiche mit verschiedenen Farben die einzelnen Elemente/ Sprachbilder im Gleichnis. Wofür könnten sie stehen? 

Halte deine Überlegungen auf den Linien fest und versuche, sie zu bearbeiten.

[illegible]

Nimm dabei Bezug auf das Verhältnis des kleinen Senfkorns zur ausgewachsenen Senfstaude.

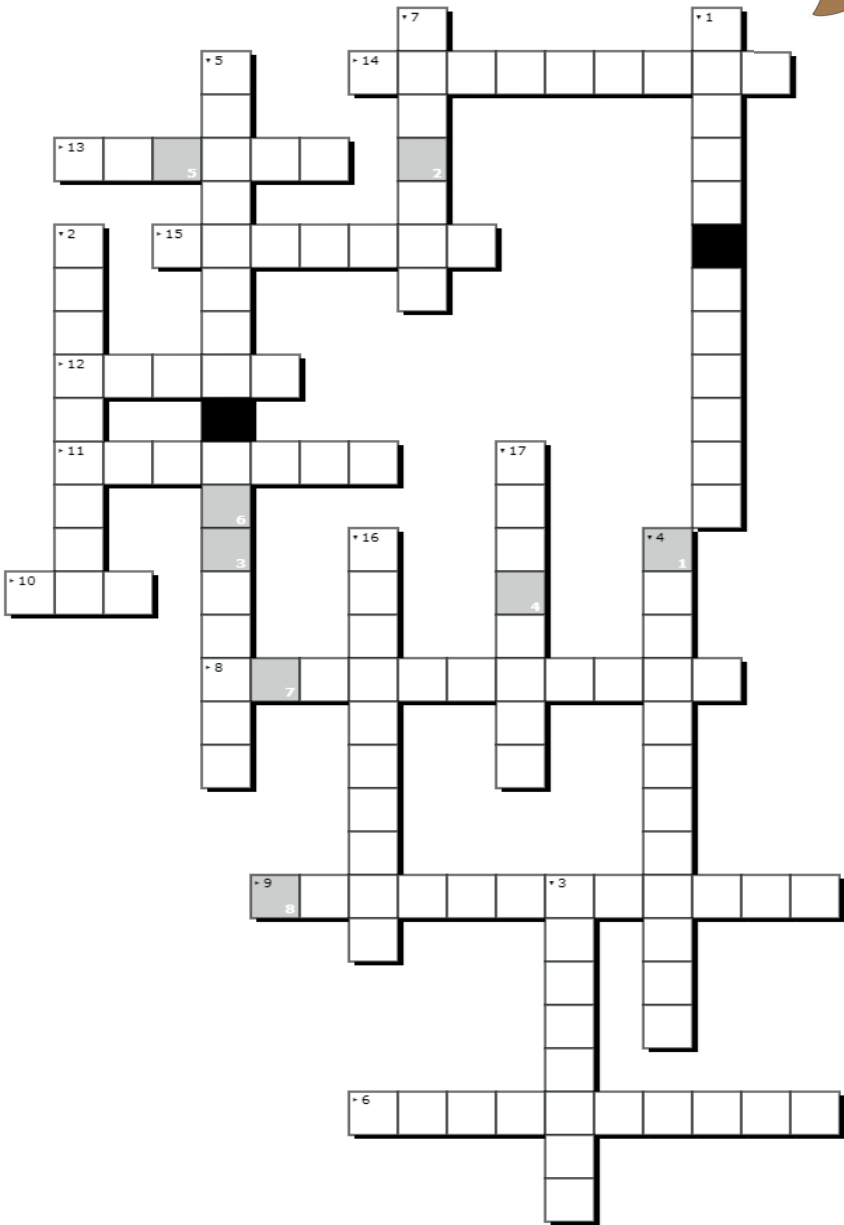
[illegible]

Was ist dir besonders wichtig geworden? 🐾

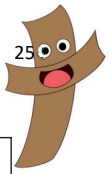
This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Und jetzt alles zusammen!

Fülle das Kreuzworträtsel aus, um dein Wissen zu testen. 



- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|



1. Hier wird durch die Liebe Gottes ein neues, ganz anderes Leben möglich.
2. Diese Personen orientierten sich nicht nur an der Tora, sondern auch an anderen Teilen der hebräischen Überlieferung.
3. In dieser Stadt ist Jesus aufgewachsen.
4. Die Sadduzäer stellten die [Wort].
5. Der [Wörter] fand zwischen 66 n. Chr. und 70 n. Chr. statt.
6. In Jerusalem wurde Jesus [Wort] .
7. Die [Wort] waren eine radikale, gewaltbereite Gruppe im Judentum.
8. Das Reich Gottes ist bereits [Wort].
9. Jesus versuchte, den Menschen vom Reich Gottes mit Hilfe von [Wort] zu erzählen.
10. Große Teile der jüdischen Bevölkerung waren im 1. Jahrhundert n. Chr. sehr [Wort].
11. Die drei kennengelernten Gebiete zur Zeit Jesu hießen Galiläa, Judäa und [Wort].
12. Diese Personen besetzten Israel zur Zeit Jesu.
13. Die Menschen können Anteil am Reich Gottes nehmen, indem sie es wie [Wort] empfangen.
14. Das Gleichnis vom Senfkorn lehrt den Menschen, [Wort] in Gott zu haben.
15. Diese Gruppe lebte sehr abgeschieden in einer strengen Gemeinschaft.
16. Diese Person musste jeden Tag aufs Neue auf Arbeit hoffen.
17. Das Reich Gottes ist wie ein [Wort].

Tipp: Schreibe Umlaute nicht aus!

ae bleibt ä

oe bleibt ö

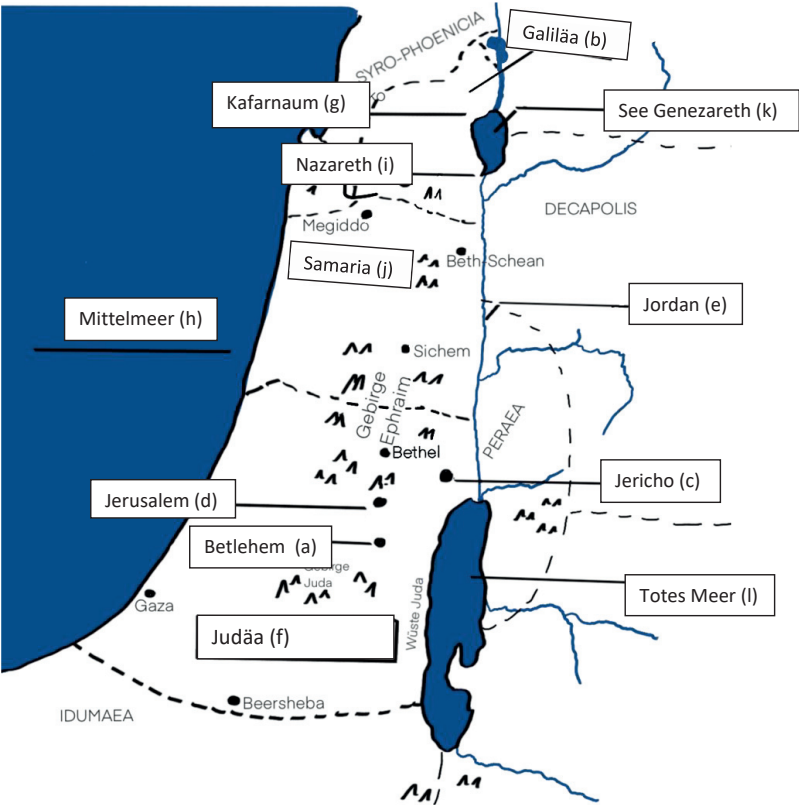
ue bleibt ü



Musterlösungen von Julia Drube und Ramona ELSNER

Lösungsvorschläge zum Arbeitsblatt 1 „Zeig mir das Land, in dem Jesus gelebt hat!“

Vervollständigung der Landkarte:

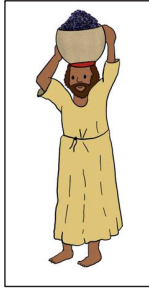


Lösungsansätze zum Arbeitsblatt 2 „Zeig mir das Land, in dem Jesus gelebt hat!“

Zuordnungsaufgabe „Personengruppen“



Hirten



Tagelöhner



Bauern



Bettler



Römische Soldaten



Fischer



Händler

Aufgabe: Erinnerst du dich an biblische Erzählungen, in denen Charaktere vorkommen, die zu den verschiedenen Personengruppen gehören?

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

Bauern: Mt 13,1-9: Das Gleichnis vom Säemann. Jesus zieht Sprachbilder und Beispiele aus dem Themenfeld der Landwirtschaft heran, um abstrakte und komplizierte Zusammenhänge sowie theologische Gedanken verständlich zu machen.

Bettler: Mk 10,46-52: Jesus heilt den blinden Bettler Bartimäus in Jericho. Auch Menschen wie er, die gesellschaftlich ausgestoßen sind, erfahren die Gnade des Herrn.

Fischer: Mk 1,16-20: Jesus macht Simon und Andreas, die bisher als Fischer gearbeitet haben, zu seinen Jüngern. Sie sollen fortan Menschenfischer sein. Auch Jakobus und Johannes waren als Fischer tätig, ehe sie begannen, Jesus nachzufolgen.

Hirten: Lk 2,8-20: Einigen Hirten wird von Himmelsboten die Geburt Jesu verkündigt. Die Hirten eilen daraufhin nach Betlehem wo sie ihn, in der Krippe liegend, vorfinden.

Händler: Zu denken ist an die Tempelreinigung (Mt 21,12-17; Mk 11,15-19; Lk 19,45-48, Joh 2,13-16): Jesus lehnt sich nachdrücklich gegen den Handel auf, der im Tempel in Jerusalem betrieben wird. Die Händler werden hier stark negativ gezeichnet, da sie das Haus Gottes zu einem „Kaufhaus“ (Joh 2,16, Übersetzung nach Luther (2017)) - ja sogar zu einer „Räuberhöhle“ (Mt 21,13; Mk 11,17; Lk 19,46, Übersetzung nach Luther (2017))! – haben werden lassen.

Römische Soldaten: Lk 23,32-49: Römische Soldaten sind an Jesu Kreuzigung beteiligt, verspotten ihn und tranken ihn mit Essig. Nach seinem schmachvollen Dahinscheiden bekennt der römische Hauptmann, dass er ein Gerechter (Mk 15, 39 und Mt 27,54: der Sohn Gottes) gewesen sei.

Tagelöhner: Mt 20,1-16: Das Gleichnis von den Arbeitern auf dem Weinberg. Anhand jener Tagelöhner, die sich als Arbeiter auf dem Weinberg verdingen, trifft Jesus theologische Grundaussagen über Gott sowie dessen Gerechtigkeit und Beziehung zu verschiedenen Menschengruppen.

Lösungsansätze zum Arbeitsblatt 3: Zeig mir das Land, in dem Jesus gelebt hat!“

Lückentext:

Das Römische Reich im 1. Jahrhundert war zu großen Teilen sehr **arm**. Die Menschen litten unter **Hungersnöten**, **Erdbeben** und **Seuchen**. Die **Mächtigen** missbrauchten ihre Position, wodurch die Armen immer **ärmer** wurden. Folglich mussten sie sich immer weiter verschulden und die **Unzufriedenheit** der Menschen, wie etwa der Tagelöhner, wuchs. Die Armen fühlten sich den Machthabern wehrlos ausgeliefert. Der **Hass** gegen die Besatzer wuchs zunehmend.

Ab dem Jahr **66 n. Chr.** fand dann der Jüdische Aufstand gegen **die Römer** statt. Die jüdische **Bevölkerung** lehnte sich gegen **die politische und religiöse Unterdrückung** und Kontrolle der Römer in Jerusalem auf. Während die jüdische Bevölkerung **Freiheit** forderte, kämpften die Römer für die vollständige **Vernichtung** des jüdischen Volkes. Die Aufständischen zündeten das Stadtarchiv an, um die Schuldscheine zu **verbrennen**. Als Reaktion seitens der Besatzungsmacht wurde der römische Feldherr **Vespasian** im Jahr **67 n. Chr.** ausgeschiedt, um den Aufstand niederzuschlagen. Dies endete in einer **Massenermordung**.

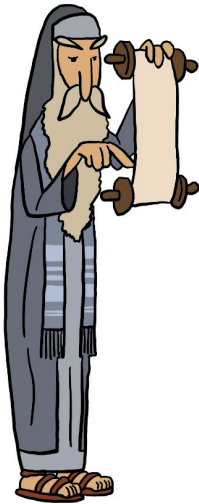
Währenddessen gründete sich eine jüdische Gruppe von radikalen Widerstandskämpfern: die **Zeloten**.

Der jüdische Aufstand wurde **70 n. chr.** zu Gunsten der **Römer** beendet, als die Stadt **Jerusalem** endgültig eingenommen wurde.

Für die **jüdische Gemeinde** war dies besonders verheerend, da ihr Tempel fast vollständig zerstört wurde. Heute sieht man in Jerusalem nur noch die Überreste der Westseite, die sogenannte **Klagemauer**.

Lösungsansätze zum Arbeitsblatt „Wer seid ihr denn eigentlich?“

Steckbriefe:



Name: Pharisäer

Lehre und Umgang mit der Heiligen Schrift:

Strenge Orientierung an der Tora, aber auch an anderen Teilen der hebräischen Überlieferung

Endzeitliche Vorstellungen und das Reich Gottes:

Glaubten an die Auferstehung aller Gläubigen, an Engel und an das Jüngste Gericht

Beziehung zu den Römern:

Stellten ihren Glauben vor den Römern offen zur Schau und setzten sich für die Bevölkerung ein

Sonstiges:

Waren oft Kaufleute/ Handwerker (gesellschaftl. Mittelschicht)

Stritten oft mit Jesus über die Schriftauslegung

Name: Sadduzäer

Lehre und Umgang mit der Heiligen Schrift:

Fokussierten sich auf die Gesetze der Tora
Orientierung an anderen Schriften war verboten

Endzeitliche Vorstellungen und das Reich Gottes:

Lehnten einen Glauben an eine Auferstehung und an ein Jüngstes Gericht vollständig ab

Beziehung zu den Römern: Standen in Verbindung, arbeiteten mit den Römern zusammen, weshalb sie beim Rest der Bevölkerung unbeliebt waren

Sonstiges: Nachkommen von Adel/ Priesterfamilien

Mächtige Gruppe mit sozialem /gesellschaftl. Einfluss

Stellten Teile des Hohen Rates + den ersten Hohepriester





Name: Essener

Lehre und Umgang mit der Heiligen Schrift:

Dachten, ihr Leben sei vollständig durch Gott vorbestimmt

Orientierten sich rigoros an der Tora [Waschungen, rituelle Reinheit, Speisegebote]

Endzeitliche Vorstellungen und das Reich Gottes:

???

Beziehung zu den Römern: ????

Sonstiges:

Lebten abseits von Jerusalem in klosterähnlichen Gemeinden in selbstgewählter Armut

Über sie ist noch nicht viel bekannt/ noch recht viel unerforscht

Name: Zeloten

Lehre und Umgang mit der Heiligen Schrift:

Dachten, dass sie die Ankunft des Messias durch ihr gewaltsames Handeln/ ihre Kämpfe beschleunigen können
Hielten Jesus *nicht* für den Messias

Endzeitliche Vorstellungen und das Reich Gottes:

Endzeitliche Erwartungen prägten ihren Glauben stark
Eine gewaltsame Herbeiführung der Endereignisse wurde angestrebt

Beziehung zu den Römern:

Gingen gewaltsam gegen die Römer vor

Sonstiges:

Radikale Kämpfe/Gewaltausübungen bis hin zum Krieg 66-70 n.Chr.

Hatten hauptsächlich junge/ sehr arme Anhänger



Lösungsansätze zum Arbeitsblatt „Was will mir Jesus sagen?“

Aufgabe: Schreibe auf, was das sogenannte „Reich Gottes“ sein könnte. Hinterfrage auch: Wo könnte es zu finden sein?

Individuelle Schüler:innenlösungen. Denkbare Antwortoptionen:

- Alles ist hier idyllisch und schön/ hell
- Die Menschen leben friedlich miteinander und streiten sich nicht
- Die gegenwärtig existenten Missstände und Trennung erzeugenden Faktoren existieren nicht mehr
- Der Mensch ist bei Gott und trifft auch seine verstorbenen Verwandten wieder
- „Charakteristische Vorstellungen“, die an kindliche Jenseitsvorstellungen angelehnt sind: Die Menschen leben gemeinsam mit Gott „auf Wolken“/ „im Himmel“

Lösungsansätze zu den angeschlossenen Fragen:

Was ist das Reich Gottes? (Lk 17,20-21; Mt 5,1-12):

- das Reich Gottes ist mitten unter den Menschen
- das Reich Gottes kann mit bloßem Auge nicht gesehen/ lokal verortet werden
- im Reich Gottes herrschen keine Mängel und irdischen Missstände mehr, stattdessen ist es geprägt von Liebe, Gemeinschaft und Frieden
- Menschen/gruppen, die auf der Erde als Ausgestoßene gelten und große Benachteiligung erfahren, spricht Jesus die Teilhabe am Gottesreich explizit zu

Wem wurde das Reich Gottes zugesagt und was müssen sie tun, um Anteil an ihm zu erhalten? (Lk 12,32; Mk 10,13-16):

- allen Adressat:innen der Rede vom Reich Gottes wird ebendieses zugesprochen
- explizit zugesprochen wird die Teilhabe am Reich Gottes Kindern und jenen,

die auf Erden unter mannigfaltigen Benachteiligung/ Ausgrenzung/ Mängeln usw. leiden müssen

- das Reich Gottes ist so anzunehmen, wie Kinder dies tun (etwa: im naiven Glauben und Vertrauen an/auf Gott. Das Reich Gottes wird als Geschenk verstanden und bedenkenlos/dankbar/ im Vertrauen auf Gott ganz und gar angenommen)

Ergeben sich aus der Rede vom Reich Gottes Konsequenzen für jene, denen es zugesagt wurde? (Mt 22,34-40; Mk 1,15):

- die Gewissheit, Anteil am Reich Gottes nehmen zu dürfen, sollte sich in Dankbarkeit und einem demütigen Lebenswandel aktualisieren, der von Nächstenliebe geprägt ist. (Explizit: Der Mensch soll seinen Nächsten lieben, wie sich selbst, Buße tun und der frohen Botschaft des Evangeliums Glauben schenken, wo ihm dies möglich ist)

Vergleiche deine erste Antwort mit den Inhalten der angegebenen Bibelverse: Was war dir bereits bekannt und was ist neu? Welche Fragen sind offengeblieben?

Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare Antwortoptionen:

- **Bekannt:** Die Rede vom Reich Gottes ist ein zentraler Punkt der Botschaft Jesu. Die Teilhabe am Reich Gottes wird insbesondere jenen in Aussicht gestellt, die auf der Erde ausgegrenzt werden/ die nur wenig Liebe und Eingebundenheit in die Gesellschaft erfahren.

- **Neu:** Jesus nutzte Gleichnisse, um in verständlicher Weise vom Reich Gottes zu berichten. Das Reich Gottes soll im naiven Glauben und Gottvertrauen dankbar angenommen werden. Das Reich Gottes befindet sich bereits mitten unter den Menschen.

- **Offenes/Unklares:** Warum muss sich die Gottesherrschaft erst langsam ausbreiten? Warum hat Gott seine Gottesherrschaft nicht von Anfang an etabliert und durchgesetzt? Wo genau ist das Reich Gottes nun erfahrbar?

Kann irgendetwas unternommen werden, um das „Kommen“ des Gottesreiches zu beschleunigen?

Lösungsansätze zum Arbeitsblatt „Zeig mir unsere Zukunft!“:

Lösungsansätze zur Aufgabe: Wofür könnten die einzelnen Elemente des Gleichnisses stehen?

Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare Antwortoptionen:

Das kleine/ unscheinbare Senfkorn:

- das Reich Gottes, das sich „im Kommen“/ in der Vorläufigkeit befindet
- das Reich Gottes, das jetzt schon angebrochen, aber noch nicht sichtbar ist
- den Beginn des sich Durchsetzens des Gottesreiches im Handeln Jesu
- kleine Taten der Nächstenliebe

Die große, ausgewachsene Senfpflanze:

- das sich endgültig durchgesetzte Gottesreich
- das Reich Gottes, auf das Jesus hoffte und das er verkündete
- die Auswirkungen der vermeintlich banalen Taten der Liebe, die tagtäglich ausgeübt werden

Die Vögel:

- alle Menschen, die ihren Platz im Reich Gottes erhalten und in ihm Geborgenheit, Anerkennung und Schutz finden (hier symbolisiert durch Beschreibung der Zweige der ausgewachsenen Senfstade, die „Schatten spenden“, d.h. Zuflucht und Schutz gewähren)
- die Menschen, die von den besagten Taten der Liebe profitieren

Lösungsansätze zum Arbeitsblatt „Zeig mir unsere Zukunft!“

Lösungsansätze zur Aufgabe: Überlege, welche Botschaft das Gleichnis in Bezug auf die Gegenwart und Zukunft der Welt vermittelt und halte deine Gedanken schriftlich fest. Nimm dabei Bezug auf das Verhältnis des kleinen Senfkorns zur ausgewachsenen Senfstaude.

Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare Antwortoptionen:

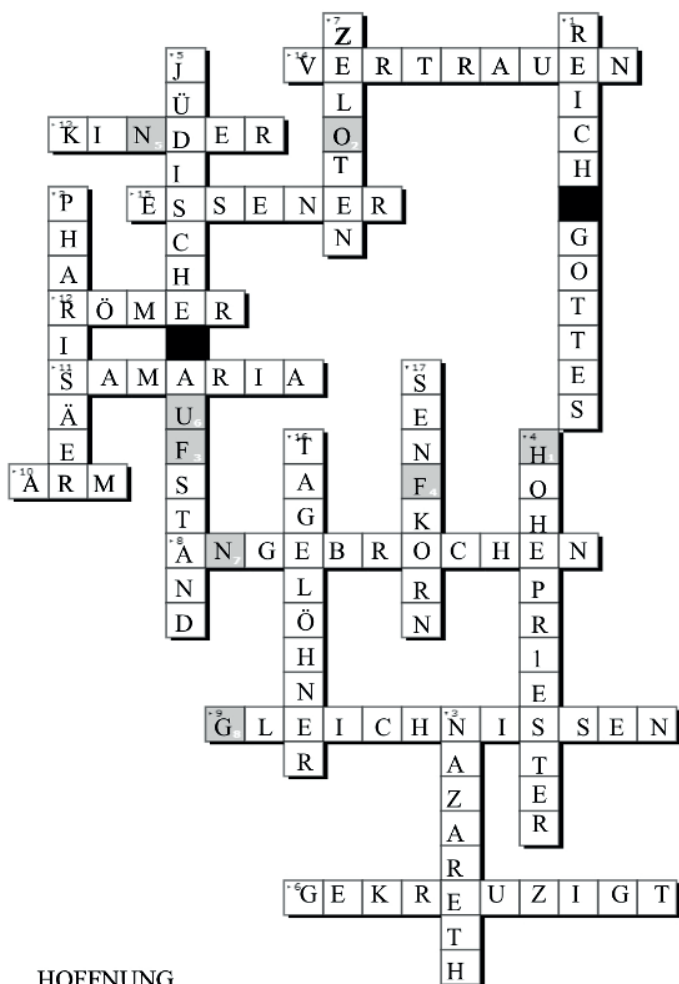
Botschaft: Das Bild vom kleinen Senfkorn, das zu einer gigantischen Pflanze heranwächst, zeigt, dass so manches, das erst einmal klein, unscheinbar und banal anmutet, zu etwas ganz Großem erwachsen kann. Konkret die Rede ist hier vom Reich Gottes, das sich im Kommen befindet. Auch wenn es sich in der Gegenwart noch nicht final durchgesetzt hat/ sich erst noch *im Kommen* befindet, wächst es schon jetzt langsam und kontinuierlich. In nicht näher eingegrenzter Zukunft wird sich das Reich Gottes für Jedermann ersichtlich in all seiner Pracht durchgesetzt haben. Das ausgewachsene, strahlende Gottesreich ist etwas, auf das wir hoffen/ vertrauen und zuversichtlich warten dürfen, selbst wenn es sich erst vereinzelt im Vorläufigen abzeichnet und in seinem Kommen nicht allgemein erkennbar ist.

Lösungsansätze zur freien Assoziationsaufgabe/ zum „Notizfeld“:

Individuelle Schüler:innenlösung. Denkbare Antwortoptionen:

- Ist das verheißene Reich Gottes letztlich nicht doch nur eine Projektion, die „den Verlierer:innen“ der Geschichte in Aussicht gestellt wird?
- Wie darf man sich eine Königsherrschaft Gottes konkret vorstellen?
- Wenn sich das Reich Gottes sowieso entfaltet, egal, ob der Mensch nach seiner Durchsetzung strebt oder dieser gleichgültig entgegenblickt: Ist es in letzter Konsequenz dann nicht völlig irrelevant, wie der Mensch sich in konkreten Situationen verhält?

Lösungsansätze zum Arbeitsblatt „Und jetzt alles zusammen!“:



HOFFNUNG

1 2 3 4 5 6 7 8

Über das Material – Überlegungen von Ramona ELSNER

Kompetenzen:

Die Schüler:innen ...

...kennen sich mit der allgemeinen **Lebenssituation** im 1. Jahrhundert n. Chr. aus (geographische, politische und ökonomische Gegebenheiten).

...lernen den **jüdischen Aufstand von 66-70 n. Chr.** samt seiner Auswirkungen und zentraler beteiligter Personengruppen kennen.

...können Unterschiede zwischen verschiedenen **Gruppierungen im Judentum** des 1. Jahrhunderts n. Chr. benennen.

... kennen das theologische Konzept des **Reich Gottes** und können einen Bezug zwischen diesem und der eigenen Lebenswirklichkeit herstellen.

...wissen sich zur **Textgattung der Gleichnisse** zu verhalten und können ebensolche in Ansätzen mit Hilfe des **allegorischen Deutungsansatzes** interpretieren.

...können ihr **neuerworbenes Wissen reflektieren** und **situations-angemessen** anwenden.

Inhaltsfelder:

Jesus – historischer Jesus, verkündeter Christus – Leben Jesu – Reich Gottes Verkündigung – Reich Gottes – Gleichnisse und Wunder – Gott – Gottesbeziehung – Geschichte Israels und der frühen Christ:innen – Eschatologie

Didaktische Erwägungen:

Unterrichtsmaterial (wie Arbeitsblätter) dient neben der Schulung verschiedener Kompetenzen meist der Vermittlung von Fachwissen. Dabei ist es besonders schwierig, komplexe und umfangreiche Sachverhalte „herunterzubrechen“ und für Schüler:innen verständlich zu machen (Vgl. Lehner 2020, 11). Dieser Vorgang wird „didaktische Reduktion“ genannt. Die Funktionen der didaktischen Reduktion sind laut Lehner dreierlei: zum Ersten wird eine Auswahl aus der Stofffülle getroffen, zweitens wird der Stoff auf das Wesentliche konzentriert und drittens wird der Stoff vereinfacht (Vgl. Lehner 2020, 12). Lehner unterscheidet hier auch zwischen *Komplexität*, d.h. das Akzentuieren einer Stoffmenge, und *Kompliziertheit*, welche „auch das Verhältnis der Adressaten zu ihren Lerngegenständen berücksichtigt“ (A.a.O., 24). Er stellt fünf verschiedene typische Prinzipien der Stoffreduktion vor: als Erstes werden „Lerninhalte [...] auf konkrete gegenwärtige oder zukünftige Situationen hin angelegt“ (A.a.O. 89), welches als *Situationsbezug* bezeichnet wird. Zweitens werden die Lerninhalte „am Kenntnisstand sowie den Inhalten und Methoden der jeweiligen Fachwissenschaft“ (A.a.O., 90) orientiert, was die *Wissensorientierung* beschreibt. (Vgl. ebd.) Das dritte Prinzip betitelt er als *Handlungsorientierung*. Hier bieten die Lerninhalte „Hilfestellung und Orientierung für konkrete Handlungen“. (Ebd.) In der sogenannten *Exemplarik* werden Lerninhalte „so ausgewählt, dass sich die Fülle des Wissens an wenigen typischen Fällen (stellvertretend für ähnliche Sachverhalte) abbildet“. (Ebd.) Das letzte Prinzip nennt Lehner *Struktur*. Dies meint, die „Lerninhalte transportieren strukturelles Wissen, z. B. Grundbegriffe, Theorieelemente, Modelle und Erklärungsschemata“. (Ebd.)

Unter Berücksichtigung dieser Erwägungen wurde die nachfolgend dargestellte Stationsarbeit zum Reich Gottes konzipiert. Zuerst reflektierte ich, welche Inhalte in Bezug auf das Thema besonders relevant sind und in der Mittelstufe Aneignung finden können. Meine Auswahl fiel auf jene Inhaltsfelder, die unter „Kompetenzen“ aufgelistet wurden. Aufgrund der Fülle der Inhalte erschien mir sinnvoll, eine **Stationsarbeit** zu konzipieren, um verschiedene

Teilgebiete vertieft erarbeiten zu können, die zum Verständnis des Unterrichtsgegenstandes beitragen. Mir war es dabei wichtig, verschiedene Aufgabentypen zu verwenden, damit unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden und sich die Erarbeitung nicht als langweilig oder eintönig erweist.

Inhaltlich verlangten die verschiedenen Arbeitsblätter der Stationen nach unterschiedlichen Prinzipien der Reduktion. So wurden die Inhalte der **ersten** Station „Zeig mir das Land, in dem Jesus gelebt hat!“ vor allem als Material zur Wiederholung bereits bekannter Lerngegenstände konzipiert. Entsprechend zielt die Stoffreduktion vorwiegend auf die Prinzipien der *Exemplarik* und der *Struktur* ab. Ähnliches gilt für die **zweite** Station, „Wer seid ihr denn eigentlich?“. Die Schüler:innen sollen hier grundlegende Unterscheidungen zwischen den wichtigsten Gruppierungen innerhalb des Judentums im 1. Jahrhundert n. Chr. erwerben. Das Ziel dieser Station ist somit das Erlernen von Grundbegriffen und Unterscheidungsmerkmalen einzelner Personengruppen. Hier ist es (ähnlich wie bei der ersten Station) wichtig, elementares Wissen und Fakten einordnen zu können, weshalb eine eher oberflächlichere Darstellung und – damit verbunden – eine große fachliche Stoffreduktion möglich ist. Meine Komplexitätsreduktion im Zuge der Gestaltung der **dritten** Station „Was will mir Jesus sagen?“ fokussierte sich darauf, eine geeignete Struktur zu erschaffen, um es den Schüler:innen zu ermöglichen, die Reich Gottes Verkündigung Jesu kennenzulernen und sich wesentliche Aspekte dieses theologischen Konstrukts altersgemäß anzueignen. Darüber hinaus war es mir wichtig, die eigenen Handlungskompetenzen der Schüler:innen zu schulen, weshalb hier das Prinzip *Handlungsorientierung* zum Tragen kam. Der Stoff, in diesem Fall verschiedene Bibelverse, wurden so bewusst ausgesucht, um den Schüler:innen verschiedene Handlungsperspektive aufzuzeigen. Da der Umgang mit der Bibel sich für Schüler:innen oftmals als herausfordernd erweist, entschied ich mich dafür, sie an eine fachwissenschaftliche Vorgehensweise heranzuführen, mithilfe derer Gleichnisse gedeutet werden können. Konkret wird dafür bei der **vierten** Station „Zeig mir unsere Zukunft!“ – orientiert am Prinzip der *Wissensorientierung* – die

Basistheorie der allegorischen Gleichnisinterpretation heruntergebrochen und den Schüler:innen verständlich gemacht, damit diese sie erproben können. Der vereinfachte Inhalt des Materials eröffnet den Schüler:innen zudem erneut eine zukunftsorientierte Handlungsperspektive, welche im Unterricht reflektiert werden kann.

Um neben der inhaltlichen und aufbaulogischen auch eine optische Zusammengehörigkeit der einzelnen Stationsmaterialien zu erzeugen, habe ich ‚Crossy, das lustige Kreuz‘ entwickelt. Dieses ist in jeder rechten oberen Ecke der Arbeitsblätter zu finden und verbindet damit alle Arbeitsblätter miteinander.

Abschließend lässt sich im Blick auf **alle Stationen** somit sagen, dass das Fachwissen auf das Wesentliche konzentriert wurde und die Verbindung zwischen bereits bestehendem Wissen und neuem Wissen geknüpft wurde. Nur so kann, laut Lehner, der Prozess des Lernens stimmig geschehen (Vgl. Lehner 2020, 120). Ergänzend zur Erarbeitung der beschriebenen Stationen scheint es sinnvoll zu sein, anschließend noch Diskussionen oder ein Theologisches Gespräch zum Reich Gottes zu führen, indem die Schüler:innen ihr Wissen festigen und sich mit ihren Klassenkamerad:innen austauschen können.

Chancen und Herausforderungen (hier zusammengefasst)

Das erläuterte Material bietet – meiner Meinung nach – viele Chancen. Durch die Gruppierung der Inhalte in den verschiedenen Stationen findet eine Systematisierung statt und die Schüler:innen können sie sich bereits von Beginn an vernetzt und didaktisch sinnig aufbereitet aneignen. Außerdem können sie bis zu einem gewissen Maß selbstständig und ohne konstanten Zeitdruck arbeiten. Dies setzt natürlich auch die Selbständigkeit der Schüler:innen voraus, welche in niedrigeren Klassenstufen mitunter noch nicht voll ausgeprägt ist. Deshalb ist teilweise eine Kontrolle oder ein Eingreifen der Lehrpersonen von Nöten. Ich denke allerdings, dass dies kein gravierender Nachteil des

Materials ist, da es in jedem Unterrichtssetting die Aufgabe der Lehrperson ist, die Schüler:innen zu unterstützen. Ein weiterer Vorteil der Stationsarbeit ist, dass die Schüler:innen das Material in keiner vorgegebenen Reihenfolge bearbeiten müssen, weshalb indirekt auch das Treffen von Entscheidungen gefördert wird.

Dies kann de facto auch Herausforderungen bürden. Die Gefahr, dass die Schüler:innen nur die Stationen bearbeiten, die ihnen vermeintlich Spaß machen, ist recht hoch. Auch hier denke ich, dass die Lehrperson gefordert ist und sichergehen muss, dass alle Aufgaben erledigt werden. Ich habe versucht, der angesprochenen Gefahr entgegenzuwirken, indem ich eine Abschlussstation in Form eines Kreuzworträtsels entworfen habe, das nur nach der Bearbeitung *aller* Stationen erfolgreich gelöst werden kann und ferner als eine Art (Selbst)kontrolle für die Schüler:innen zu verstehen ist.

Allgemein habe ich versucht, das Verhältnis der von den Schüler:innen zu erbringenden Reproduktions- und Transferanteile im Rahmen der verschiedenen Aufgaben gleichmäßig zu gestalten. So müssen die Schüler:innen bspw. Informationen aus einem Fließtext entnehmen und systematisieren, einen Lückentext ausfüllen, eigene Meinungen bilden und reflektieren oder auch mit der Bibel arbeiten. Durch die verschiedenen Aufgabentypen soll die inhaltliche Vielfalt des Unterrichtsgegenstandes unterstrichen werden, deren Aneignung durch sie gefördert werden soll. Zudem erweist sich die Erarbeitung als abwechslungsreich. Die Schüler:innen müssen hier nicht immer gleiche Abläufe wiederholen, sondern werden immer wieder neu kognitiv gefördert, ohne dass es langweilig oder repetitiv wird. Es besteht entsprechend eine recht hohe Chance, dass möglichst viele Schüler:innen durch die unterschiedlichen Arbeitsaufträge angesprochen und aktiviert werden.

Die Inhalte werden zudem „spielerisch“ erarbeitet, da manche Aufgaben an Freizeitaktivitäten erinnern, bspw. das Ausfüllen der Landkarte oder das Kreuzworträtsel. Das Interesse an theologischen Inhalten kann so geweckt werden.

Als Herausforderung sehe ich allerdings, dass meine Stationsarbeit „wenig

sozial“ ist und der Austausch zwischen den Schüler:innen innerhalb der Stationsarbeit entsprechend kaum gewährleistet ist. Ich habe versucht, die Möglichkeit einer Anschlusskommunikation zu bieten, indem die Schüler:innen in der Station „Zeig mir unsere Zukunft!“ dazu aufgefordert werden, Fragen und Gedanken zum Thema festzuhalten und zu reflektieren, was sie gelernt haben und wo sie noch Hilfe brauchen. In einer sich an die Station anschließenden Diskussion könnten diese Aspekte (neben dem kennengelernten Gleichnis und seinen verschiedenen Deutungsmöglichkeiten) aufgegriffen werden. Auf inhaltlicher Ebene habe ich versucht, in den Materialien sowohl bekannte als auch fremdartige Facetten des Gegenstandes hervorzuheben. Besonders ersichtlich wird dieses Prinzip in der Station „Was will mir Jesus sagen?“. Die Schüler:innen müssen erst selbst überlegen, was das Reich Gottes für sie sein könnte. Hier erwarte ich Antworten wie „Das Reich Gottes ist im Himmel.“ oder Assoziationen mit dem Paradies. Meine Formulierung der Aufgabenstellung (*„Wo könnte es zu finden sein?“*) könnte dabei zu Verwirrungen führen – dennoch habe ich sie bewusst gewählt, damit sich ein erkenntnisreicheres Umdenken der Schüler:innen im zweiten Teil einstellt, wenn sie ihre Ideen mit dem neu gelernten Inhalten vergleichen. Dadurch kann im besten Fall eine kognitive Dissonanz ausgelöst werden und die Schüler:innen werden zum Weiterdenken angeregt, wenn sie die Vorstellung reflektieren, dass das Reich Gottes im Jetzt schon angebrochen ist und auch ihnen im kindlichen Vertrauen auf Gottes Liebe bereits erfahrbar sein kann.

Als Herausforderung sehe ich hier, dass sich ein angemessenes Einbeziehen der Bibel in die Unterrichtsgestaltung und -durchführung in der Praxis häufig als schwierig erweist. Der Anspruch und der Stellenwert der Bibel werden oft nicht richtig vermittelt und Schüler:innen schreckt das Arbeiten mit der Bibel daher regelrecht ab, zumal ihnen oft der Zugang und die Verbindung zu ihr fehlen.

Daher habe ich versucht, durch verschieden Herangehensweisen diese Hemmschwelle der Schüler:innen zu senken. Im Arbeitsblatt „Was will mir Jesus sagen?“ finden die Schüler:innen einige Bibelverse, die mit Hilfe von Leitfragen bearbeitet werden sollen, welche bei einer zielgerichteten Lektüre

der Verse helfen können. Im Gegensatz zu manch einem Unterrichtssetting fühlen die Schüler:innen sich somit nicht mit dem Anspruch konfrontiert, einen alten, unverständlich anmutenden Text ohne jegliche Hilfe zu interpretieren. Bei der zweiten Station mit Bibelinhalten „Zeig mir unsere Zukunft!“ habe ich eine andere Zugangsmethode gewählt, um den Schüler:innen den Umgang mit der Schrift – hier konkret den Umgang mit Gleichnissen – zu erleichtern. Diese sind bekanntlich ein Kernteil des Neuen Testaments, der jedoch wegen der teils sehr metaphorischen Sprache schwer zu verstehen ist. Ich habe daher versucht, den Schüler:innen eine Interpretationsmethode an die Hand zu geben, im Zuge derer sie dazu aufgefordert werden, jeder Bildhälfte eine Sachhälfte zuzuordnen. Obwohl das hier implizit vorausgesetzte, allegorische Verständnis von Gleichnissen und somit auch die hier nahegelegte Methode in der Exegese als eher veraltet gelten (Vgl. bspw. Erlemann, 2009), habe ich mich für ihre Verwendung entschieden, da sie den Schüler:innen klare Richtlinien und eine exemplarisch gewählte Vorgehensweise vorgeben, an denen sie sich orientieren und erste, vereinfachte Interpretationen vornehmen können. Dies entspricht meiner Intention, dass die Schüler:innen selbst aktiv werden, sich den Inhalt erarbeiten können und so mit biblischen Texten umzugehen lernen, ohne dass ihnen alles vorgegeben wird. Anstelle einer Fokussierung auf reproduktive Tätigkeiten steht somit die Anwendung im Vordergrund. Außerdem war mir wichtig, dass die Schüler:innen – hier im Rahmen der zweiten Aufgabe – einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen. Die Aufgabenstellung soll zur Reflexion anregen und – im besten Fall – eine Positionierung der Schüler:innen provozieren, die sie bei der Weiter/entwicklung ihrer eigenen Gottesvorstellungen und der Reflexion ihres eigenen Glaubens unterstützt, ohne dass ihnen eine Reaktanz auslösende Fremdmeinung aufgedrängt wird.

Von Vorteil ist dabei – wie auch in den anderen Stationen – dass die Schüler:innen zwar dazu aufgefordert werden, sich mit den Themen auseinanderzusetzen und ihre eigenen Ideen und Gedanken dazu aufzuschreiben, aber keine Preisgabe ihrer Privatheit gefordert wird, da sie (anders als in

Gesprächssituationen) *nicht* dazu aufgefordert werden, ihre Gedanken mit der ganzen Klasse zu teilen. Die Reflexion dient vielmehr dem eigenen Wachstum und der eigenen Auseinandersetzung.

Betrachten wir das Layout der Materialien, so ist darauf hinzuweisen, dass auf eine ansprechende Gesamtwirkung Wert gelegt, aber eine Häufung von Distraktoren vermieden wurde. Die Materialien sollten anschaulich sein, doch nicht von den Aufgaben ablenken. Ich habe daher bewusst die Bilder der Arbeitsblätter bunt illustriert, damit die Schüler:innen nicht versucht werden, sie anzumalen. Die Farben wurden dabei willkürlich gewählt, sodass auch für farbenblinde Schüler:innen kein Nachteil entsteht.

Zusammenschauend betrachtet bietet das vorgestellte Material somit viele Chancen für den unterrichtlichen Gebrauch. Die Stationsarbeit fördert die Eigenständigkeit und die Entscheidungskraft der Schüler:innen und ihre Vielfalt verschiedener Aufgabentypen kann sie motivieren, sich auf eine für sie ansprechende Art und Weise mit den Themen auseinanderzusetzen. Für jeden ist etwas dabei, was motivierend wirkt. Die teilweise spielerische Herangehensweise (bspw. des Kreuzworträtsels) weist eine gewisse Interessantheit auf und erinnert an Freizeitaktivitäten, was für Schüler:innen zusätzlich ansprechend sein kann. Wie gezeigt wurde, lernen sie dabei nicht nur methodische Herangehensweisen kennen und können ihre bestehenden Kompetenzen erproben und neue Kompetenzen ausbauen, sondern auf inhaltlicher Ebene auch ihre eigenen Gottes- und Glaubensvorstellungen reflektieren und weiterentwickeln.

Im Unterricht lässt sich die Stationsarbeit somit vielfältig einsetzen. Ihre Nutzung ist abhängig von der Lerngruppe und der Lehrerpersönlichkeit sowohl als Einstieg als auch als Hauptteil einer Lehreinheit möglich. Auch wäre es denkbar, nur Teile der Stationsarbeit als einzelne Arbeitsblätter zu verwenden, sofern konkrete Inhalte einzeln behandelt oder vertieft werden sollen.

Alles in allem kann das dargestellte Material somit als gewinnbringend und vielfältig nutzbar bezeichnet werden, zumal den skizzierten Herausforderungen durch ein angemessenes Lehrer:innenhandeln begegnet werden kann.

2.4 Das Reich Gottes als Web-Quest

Material und Kommentar von Carina NOLTE



Name:

Klasse:

Datum:

Das Reich Gottes

Der Begriff „Reich Gottes“ ist definitiv einer der kompliziertesten und vielschichtigsten theologischen Begriffe. Obwohl er zentral für den christlichen Glauben ist, wird er daher in vielen theologischen Texten geradezu vermieden oder nicht genau definiert.

Versucht man, knapp zu definieren, was „Reich Gottes“ bedeutet, dann kann man sagen: Es geht hier um die christliche Hoffnung und den Glauben, dass Gott der Herr dieser Welt ist und Leid, Tod und Ungerechtigkeit überwinden wird. Es geht nicht um einen Ort, auch wenn hier von einem „Reich“ die Rede ist. Stattdessen geht es beim Reich Gottes um die ganze Welt, die zu ihrem Ziel kommt. Dieses Ziel ist, dass das Leben in der Welt ganz dem Willen Gottes entspricht und in einer vollkommenen und ungestörten Gemeinschaft mit Gott existiert.

Die Wichtigkeit dieses Begriffs liegt erstens darin begründet, dass er zentral im Neuen Testament ist. Vor allem in den synoptischen Evangelien (Matthäus, Markus und Lukas) spricht Jesus immer wieder vom Reich Gottes. Zweitens ist die Hoffnung für den christlichen Glauben absolut zentral, dass Gott der Herr der Welt ist und das Böse überwinden wird.

Kompliziert und vielschichtig ist die Rede vom Reich Gottes, da die verschiedenen Textstellen im Neuen Testament den Begriff unterschiedlich verwenden. Auch deshalb verstehen heute Theologinnen und Theologen diesen Begriff durchaus unterschiedlich. Theologinnen und Theologen müssen verschiedene Aspekte miteinander vereinbaren, wenn sie sinnvoll vom Reich Gottes sprechen wollen. Zwei Beispiele sind:

- Erstens: Gegenwart und Zukunft

Im Neuen Testament ist die Rede davon, dass das Reich Gottes schon unter den Menschen ist. Es bricht in Jesus Christus und in seinem

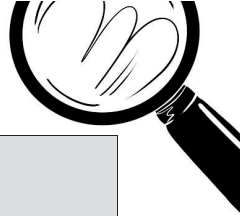
Handeln an und gewissermaßen in die Welt ein (z.B. in Jesu Heilungen), wodurch das Leben der Menschen schon jetzt positiv beeinflusst wird. Auf der anderen Seite wird gesagt, das Reich Gottes sei nahe herbeigekommen und seine Vollendung stehe noch aus. Dies verweist auf die Zukunft. Noch existieren Leid, Tod und Ungerechtigkeit. Die christliche Hoffnung ist, dass Gott dies überwinden wird und den Menschen ewiges Leben schenkt.

- Zweitens: Handeln Gottes und Handeln der Menschen

Es wird erhofft, dass Gott sein Reich herbeiführen wird. Wenn die Menschen der Meinung sind, sie selbst könnten das Reich Gottes herbeiführen oder errichten, maßen sie sich etwas an. Leid, Tod und Ungerechtigkeit können die Menschen niemals vollständig überwinden. Allein Gottes Handeln kann dies. Trotzdem sollen die Menschen nicht einfach die Hände in den Schoß legen und auf das Eingreifen Gottes warten. Wenn das Reich Gottes in Jesus Christus und in seinem von Liebe geprägten Handeln schon angebrochen ist, dann haben die Menschen die Verpflichtung, schon jetzt (im Rahmen ihrer Möglichkeiten) aktiv gegen Leid, Tod und Ungerechtigkeit anzugehen. Gelebte Solidarität (vor allem mit den unterdrückten und leidenden Menschen) ist das, was die Rede vom Reich Gottes von den Menschen fordert.

Dr. Raphael **DÖHN**, Universität Hannover





WebQuest:

Sie befinden sich auf einer interreligiösen Konferenz. Jede/r Teilnehmende soll hier einen Kernaspekt seiner Religion vorstellen. Die Vertreter:innen der katholischen und evangelischen Kirche haben sich zuvor für das Thema „Reich Gottes“ entschieden. Sie sind die Expert:innengruppe der christlichen Delegation und sollen den nichtchristlichen Vertreter:innen das Konzept „Reich Gottes“ so verständlich wie möglich erklären.

Lesen Sie zuerst den ausgegebenen Text von Dr. Raphael Döhn und suchen Sie die für Ihre spätere Präsentation wichtigen Begriffe heraus. Setzen Sie Ihre Recherche dann im Internet fort.

Stellen Sie Ihre Ergebnisse in der Klasse vor. Nutzen Sie dazu Plakate, die Sie kreativ gestalten (zum Beispiel als Mindmap, Sketchnote, Wordcloud, Comic oder als Bild). Wichtig ist, dass die Kernaussagen so formuliert sind, dass Personen, die noch nie mit der Materie in Berührung gekommen sind, sie verstehen!

Unter den folgenden Internetadressen finden Sie weitere geeignete Informationen:

<https://www.sonntagsblatt.de/artikel/glaube/reich-gottes-gottesherrschaft-koenigsherrschaft-bibel-christentum-geschichte>

<https://www.ekd.de/>

<https://www.katholisch.de/startseite>

<https://www.bibelwissenschaft.de/startseite/>

https://de.wikipedia.org/wiki/Reich_Gottes

http://www.vatican.va/archive/DEU0035/_PAD.HTM



Musterlösung

Da es sich bei der hier vorgeschlagenen Web-Quest um eine kreative Annäherung an die Reich Gottes Thematik handelt, im Zuge derer die Schüler:innen gestalterisch tätig werden und ein eigenes Plakat/ einen Comic/ eine Präsentation erstellen sollen, werden in diesem Kapitel keine „Lösungsvorschläge“ aufgelistet.

Über das Material – Überlegungen von Carina NOLTE

Kompetenzen:

Die Schüler:innen sollen

...lernen, **eigenständig** zu **recherchieren**.

...lernen, **geeignete Quellen** zu **erkennen** und diese zu **zitieren**.

...**systematisch-theologische Argumentationen nachvollziehen**.

...**Grundlagen des christlichen** Glaubens als solche **erkennen** und **herausstellen**.

...**komplexe** theologische **Inhalte** auf wesentliche Kerngedanken **herunterbrechen** und diese **nachvollziehbar** und **adressat:innenbezogen verbalisieren**.

...ihre Fähigkeiten in den Bereichen **Deutung, Gestaltung** und **Präsentation** ausbauen.

...im **Team** an ihrer Präsentation arbeiten, wobei jede/r sich und seine/ihre Kompetenzen **einbringt** und **aktiv** an der Bearbeitung der Aufgabe **mitwirkt**.

Inhaltsfelder:

Reich Gottes – Jesus – Botschaft Jesu – Hoffnung – Gerechtigkeit – Eschatologie – das wahre Leben – Bibel – Herrschaft – Glaube – Tod – Neues Testament – Zukunft – Ethik – Erzwingen – Vertrauen

Didaktische Erwägungen:

Das vorliegende Material ist für die Oberstufe entwickelt worden und kann im Rahmen von Unterrichtseinheiten zu den Themenbereichen *Jesus Christus* und seiner Verkündigung vom *Reich Gottes* aufgegriffen werden.

Im Fokus steht die Methode des **WebQuest**. Diese definiert sich als eine webbasierte Lernumgebung, welche ein problem- und handlungsorientiertes Lernen mit dem Internet ermöglicht. Die Schüler:innen werden hier dazu aufgefordert, nach der Lektüre eines zum Thema hinführenden Textes eigenständige Recherchen zu betreiben und deren Ergebnisse adressat:innenbezogen aufzubereiten. Die Aufgabenstellung beinhaltet systematische Hilfestellungen und wirken damit einer Überforderung der Schüler:innen entgegen. (Vgl. Spahn 2008, 1)

Wichtig ist, dass die Schüler:innen in Kleingruppen zusammenarbeiten und die Lehrkraft zuvor Internetseiten mit geeigneten Informationen benennt (Vgl. Mattes 2011, 159), um die Recherchen in die richtigen Bahnen zu lenken.

Zum Ablauf:

Der WebQuest umfasst 6 Stationen. Zunächst erfolgt die Einführung in das Thema. Sie soll die Motivation der Schüler:innen erhöhen, indem ein authentisches Ausgangsszenario für das WebQuest geschaffen wird. (Vgl. Schubert 2004, 53 und Spahn 2008, 1) In diesem Fall dient dazu die Lektüre des Einführungstextes von Dr. Raphael Döhn. Dieser soll einen ersten Überblick über das Thema bieten und den Lernenden als Ausgangspunkt für das WebQuest dienen. Eingebettet ist der Text in das Szenario einer interreligiösen Konferenz, in der er als Leitfaden der ökumenisch-christlichen Delegation dient, auf dem eine Präsentation des Reich Gottes für die anderen (nicht christlichen) Teilnehmer:innen aufgebaut sein soll. Es folgt die Darstellung der Aufgabenstellung, die den Lernenden ihre Rollen zuweist. (Vgl. Spahn 2008, 2) Sie werden zu Teilnehmer:innen der Konferenz, die anderen Teilnehmer:innen ohne christliche Vorbildung das Konzept des Gottesreichs erklären. Die Lehrkraft verweist die Schüler:innen unterstützend auf verschiedene Quellen, die

sie zur vertiefenden Recherche nutzen sollen. Es folgt die Überleitung zum vierten Schritt des Arbeitsprozesses, in dem die Schüler:innen auf den angegebenen Internetseiten die benötigten Informationen suchen. Dabei steht die Lehrkraft ihnen mit Hinweisen und Hilfestellungen zur Seite. (Vgl. Spahn 2008, 2) Es ist aber essenziell, dass sie im Wesentlichen passiv bleibt und nicht als Informationsvermittler:in, sondern als Konstrukteur:in sinnvoller Lernaufgaben, Pfadfinder:in zu geeigneten Informationsquellen und Begleiter:in des Lernprozesses fungiert. (Vgl. Jechle & Markowski 2010, 38)

Im Anschluss an den Erarbeitungsprozess erfolgt die Präsentation der Ergebnisse, die Anknüpfungspunkte an handlungsorientierte Unterrichtsmethoden bieten kann. (Vgl. Spahn 2008, 2) In dem hier dargestellten WebQuest werden die Ergebnisse der Gruppen als ein Rollenspiel im fiktiven Setting einer Konferenz (kreativ) präsentiert. In einem letzten Schritt erfolgt eine Evaluation, um den Lernprozess und die Ergebnisse zu reflektieren. (Vgl. Schubert 2004, 54)

Die Schüler:innen lernen durch die Methode des WebQuest, Themen strukturiert und sachgerecht zu bearbeiten. Dies erfolgt, indem sie Texte und Materialien zielgerichtet auf ihre Verwendbarkeit hin untersuchen und auswerten. In diesem Zusammenhang lernen die Schüler:innen Suchstrategien zum Auffinden von Informationen kennen. (Vgl. ebd.)

Im Bereich der Medienkompetenz erweitern sie ihr Wissen in Bezug auf Anwendungs- und Gestaltungsmöglichkeiten neuer Medien. Außerdem lernen sie, Informationen im Internet effektiv und zielgerichtet zu suchen. Es wird so als ein effizientes Lernmittel erfah- und nutzbar, worauf die Methode maßgeblich abzielt. (Vgl. a.a.O., 55)

Chancen und Herausforderungen der Methode Webquest

Chancen

Die zuvor erläuterte Methodik eröffnet viele Chancen, die vor allem dann ersichtlich werden, wenn die durch sie zu schulenden Kompetenzen betrachtet

werden. Angebahnt und/oder verstärkt wird so eine **selbstständige Organisation** von Arbeits- und Lernprozessen durch die Schüler:innen. (Vgl. Spahn 2008, 1) Innerhalb ihrer Gruppen müssen die zu erledigenden Aufgaben herausgestellt, verteilt und durchgeführt werden. Die sich ergebenden **sozialen Aushandlungsprozesse** dienen der Weiterentwicklung der **sozialen Kompetenzen** der Schüler:innen. Ihr kooperatives Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden sich durch Auseinandersetzungen, Aushandlungen, ihren Austausch und im Dialog Wissen aneignen (Vgl. Hild 2018, 51) und erkennen, dass dieses *per se* ein Produkt von Konstruktions- und Aushandlungsprozessen ist. (Vgl. Spahn 2008, 2) Ähnliche Vorstellungen finden sich auch bei Petra Hild, die zeigt, dass kooperative Lernformen die Heterogenität als Ressource nutzen, um den Erwerb von Kenntnissen, Kompetenzen und Einstellungen durch das Lernen in einer Gruppe zu ermöglichen. (Vgl. Hild 2018, 52) Gemeinsam werden Inhalte erarbeitet und Probleme kreativ gelöst (Vgl. ebd.), aber es wird auch im Allgemeinen erprobt, im Team zu agieren, Konflikte auszuhalten, auszutragen und zu lösen sowie andere Perspektiven einzunehmen.

Die Schüler:innen werden ferner dazu herausgefordert, **eigenständig** zu arbeiten und im Internet zu **recherchieren**, was ein hohes Maß an **Eigenverantwortung, Selbstorganisation** und **Selbststeuerung** voraussetzt.

Die Lehrperson gibt zwar einige geeignete Quellen an, doch es handelt sich bei diesen um authentische Online-Quellen, die nicht didaktisch aufbereitet wurden, woraus sich ihr didaktisches Potential ergibt. (Vgl. Spahn 2008, 2) Das zu entnehmende Wissen wird den Schüler:innen gerade nicht „mundgerecht“ serviert, sondern muss sich – wie im „echten Leben“ – erst einmal erarbeitet werden. (Vgl. Gerber 2019, 1) Die Schüler:innen wägen dabei eigenständig ab, welche Informationen verlässlich und relevant sind und von welchen sie sich distanzieren sollten.

Wissenschaftspropädeutische **Kompetenzen** werden erworben und geschult, indem sie fachwissenschaftliche Texte lesen, verstehen und für die Bearbeitung der Aufgabe nutzbar machen. (HKM o.J., 8)

Gemeinsam müssen sie dann aushandeln, auf welche Art und Weise sie die ausgewählten Inhalte präsentieren möchten, wobei auch reflektiert wird, welche **Präsentationsform** der Herausstellung der zentralsten Inhalte dient und welche diesem Ziel gegebenenfalls eher abträglich wären.

Personale Kompetenzen des eigenständigen und verantwortlichen Handelns werden hier geschult, denn die Schüler:innen selbst sind dafür verantwortlich, ein präsentables Ergebnis zu erarbeiten.

Eingebettet wird die Präsentation in unserem Beispiel in ein Rollenspiel. Es handelt sich bei dem in diesem konstruierten Setting um eine denkbare Situation, die in der Realität stattfinden könnte. Die Lernenden sollen Menschen, die nichtchristlichen Glaubenszugehörigkeiten angehören, das Konzept des Reiches Gottes erläutern. Ihnen ist hier eine Begründung gegeben, sich mit dem Thema genauer zu beschäftigen. Die Erarbeitung der Inhalte ist kein Selbstzweck, sondern dient der Besinnung auf die Grundsätze des christlichen Glaubens – hier auf die der Rede vom Reich Gottes – und ihrer adressat:innengerechten Aufbereitung in einem konkreten Kontext.

Die Methode eignet sich zur Erarbeitung dieser Thematik ganz besonders, da sie kontrovers und multiperspektivisch ist, wie schon der Text von Dr. Raphael Döhn zeigt. Die Schüler:innen lernen in der Recherche- und Arbeitsphase verschiedenen Perspektiven kennen, erarbeiten sie gemeinsam und sind dazu in der Lage, sie kritisch zu hinterfragen und sich gegebenenfalls sogar eine eigene Meinung zu bilden, die sie in der Präsentation ihrer Ergebnisse ausdrücken können.

Herausforderungen

In der Erarbeitungsphase:

Neben der in jedem Gruppenarbeitssetting gegebenen Herausforderung, die erforderlichen Arbeitsabläufe aufzuteilen und zu koordinieren, sodass jede/r an der Bewerkstelligung der Aufgabe mitwirkt, stellt hier insbesondere die Arbeit mit dem Internet die Schüler:innen vor Herausforderungen. Die Schwierigkeit für sie besteht so darin, aus der enormen Datenmenge des World Wide Web

Inhalte auszuwählen, zu strukturieren und ihre Zuverlässigkeit und Relevanz für die eigene Fragestellung zu bewerten. Bekanntlich sind nicht alle Informationen, die im Internet zu finden sind, zuverlässig, aktuell und sachrichtig. (Vgl. Spahn 2008, 2) Dies müssen die Schüler:innen stets bedenken. Die Lehrperson begegnet dieser Herausforderung, indem sie Internetseiten vorgibt, die verwendet werden können/ sollten. Dennoch müssen die Schüler:innen auch diese erst einmal sichten, sich darüber verständigen, auf welche Texte und Inhalte sie sich beziehen wollen und was vielleicht eher zu vernachlässigen ist. Dies kann für einige Lernenden besonders fordernd sein; insbesondere auch deshalb, weil das zu erarbeitende Konzept des Gottesreichs sehr komplex ist und viele verschiedene Zugänge aufweist, die in ihrer Unterschiedlichkeit wahr- und ernst genommen werden müssen. Zu Fragen ist dabei: Welche Zugänge sind relevant und diskursbestimmend? Welche Gedanken und Interpretationsansätze sind eher randständig und umstritten? Obwohl der Text von Dr. Raphael Döhn bereits als Orientierung fungiert, indem er in den Diskurs einführt und viel diskutierte Schwerpunkte herausstellt, bleibt die angesprochene Schwierigkeit gegeben. Die Lehrperson sollte daher präsent sein und – wenn nötig – unterstützend eingreifen, selbst wenn dadurch das Lernziel einer völlig eigenständigen Erarbeitung der Präsentation nur noch bedingt erreicht wird.

Wird mit dem Internet gearbeitet, besteht ferner immer die Gefahr, dass die Schüler:innen sich durch andere Internetseiten, Programme und Spiele ablenken lassen und ihr eigentliches Ziel aus den Augen verlieren.

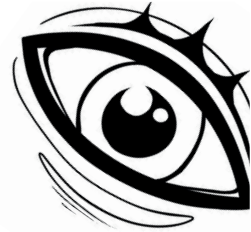
In der Präsentationsphase:

Die Aufgabenstellung beinhaltet die weitere Schwierigkeit, dass die Präsentation der Ergebnisse in ein Rollenspiel integriert wird. Es könnte den Schüler:innen schwerfallen, sich in die ihnen zugewiesenen Rollen einzufinden und die Inhalte aus dieser heraus zu präsentieren. Möglicherweise schämen sie sich, wenn sie so tun sollen, als ob sie Theolog:innen sind. Vielleicht wird die Aufgabe auch ins Lächerliche gezogen.

Zu bedenken bleibt ferner, dass die behandelte Thematik sehr komplex ist. Es könnte sich daher als herausfordernd für die Schüler:innen erweisen, die Sachverhalte in so einfachen Worten wiederzugeben, dass sie auch die fiktive Adressat:innengruppe verstehen würde, die noch nie etwas von der Reich-Gottes-Botschaft gehört hat. Möglicherweise führt dies dazu, dass die Schüler:innen ihre Inhalte nicht wirklich „präsentieren“, sondern lediglich vorformulierte Texte vorlesen. Eine Vorverständigung über Qualitätskriterien ansprechender Vorträge sollte daher erfolgen.

Insgesamt:

Festzuhalten ist, dass die Methode des WebQuest die Chance bietet, dass die Schüler:innen Thematiken eigenständig erarbeiten. Dafür benötigen sie sinnvoll ausgewählte Hilfestellungen und klare Arbeitsaufträge. Diese können die Lernenden – ebenso wie das gegebene, realistische Anwendungssetting – dazu antreiben, sich intensiv mit einem Thema zu beschäftigen, es kritisch zu hinterfragen und eigene Überzeugungen zu bilden. Da die Lernenden hier ein kontroverses Thema, zu dem es verschiedenste Meinungen und Interpretationen gibt, strukturieren und präsentieren müssen, kann es zu Überforderungen kommen. Die Lehrperson sollte für Rückfragen daher offen sein und bei Bedarf Hilfestellungen anbieten.



2.5 Exkurs: Zur Nutzung des Mediums Film im Religionsunterricht – Dominic REHBEIN

Medien und Gesellschaft im Wandel der Zeit

Seit jeher nutzt die Menschheit Medien, um zu kommunizieren, zu informieren und sich auszutauschen. Höhlenmalereien waren eine der ersten Wege der Kommunikation durch Medien. Mit den Erfindungen des Buchdruckes, der Filmvorführungen und des Rundfunks erweiterte sich das mediale Angebot für Unterhaltung und Informationsgewinnung. Die Erfindung des Internets zum Ende des 20. Jahrhunderts revolutionierte die Medienlandschaft und leitete das Zeitalter der neuen, digitalen Medien ein. Zunehmend wurden klassische Massenmedien wie Film, Rundfunk und Print nun durch die digitalen Medien ergänzt und zurückgedrängt, in erster Linie ist hier erneut das Internet zu nennen. (Vgl. Feichtinger 2014, 10)

Die Menschen bilden sich durch Medien weiter. War es früher noch die Tageszeitung oder der Rundfunk, die als Hauptquellen für Informationen genutzt wurden, dienen heute auch hier vor allem die digitalen Medien als Hauptquelle. Allerdings wird das enorme Wissensangebot in der Gesellschaft freilich unterschiedlich wahrgenommen. Viele Menschen nutzen die Medien so zugegebenermaßen vorrangig zu ihrer Unterhaltung und nur sekundär zur Informationsbeschaffung.

In jedem Fall aber sind die neuen Medien aus der heutigen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken, sie wird von den Medien durchdrungen, in gewissem Maße vielleicht sogar *bestimmt*. (Vgl. ebd.) Einen besonderen Stellenwert besitzen die Soziale Medien für die heutige Gesellschaft. In sozialen Netzwerken wie WhatsApp, Facebook, Instagram, Snapchat oder TikTok treten vor allem die Jugendlichen miteinander in Kontakt, kommunizieren und teilen Inhalte. Das tägliche Leben ist durch den Konsum von Medien geprägt. Nahezu in jedem Haushalt finden sich heute Fernseher, Computer, Smartphones, Tablets und ein Internetzugang. Dadurch besteht rund um die Uhr die

Möglichkeit, zu Hause oder unterwegs auf die mediale Welt zuzugreifen. Dies ist das Ergebnis des enormen technischen Fortschritts und der Massenproduktion der letzten Jahrzehnte. (Vgl. Feichtinger 2014, 10) Galt das Internet zur Jahrtausendwende noch als Sensation, schaut man heute die Filme seiner Wahl on demand²² auf einer der zahlreichen Streaming-Plattformen. Streaming-Dienste wie Netflix oder Amazon Prime Video bieten eine Vielzahl an Inhalten bestehend aus Serien, Dokumentationen und Filmen. Auch Sportübertragungen können über das Internet abgerufen werden. Jeder Fernsehsender verfügt heutzutage über eine eigene Mediathek, die das üppige Programm weiter bereichert. Filme und Sendungen können unabhängig von deren Sendezeit im TV auf Abruf angesehen werden.

„Medien verschiedenster Art haben sich quantitativ und qualitativ immer mehr ausgebreitet. [...] Die Vermittlungsleistung und -geschwindigkeit von Informationen hat zugenommen und Medien durchdringen immer stärker alle gesellschaftlichen Bereiche. Aufgrund ihrer hohen Nutzungswerte genießen Medien zunehmend positive Aufmerksamkeit und gesellschaftliche Anerkennung und schließlich werden sie mehr und mehr zur unabdingbaren Voraussetzung der Teilhabe am Informations- und Kommunikationsprozess.“ (A.a.O., 11 f.)

Auch für Kinder und Jugendliche stellen die neuen Medien einen zentralen Bezugspunkt dar. Computer, Smartphones und Tablets können somit als wesentliche Schnittstelle zur Wirklichkeit der Schüler:innen angesehen werden. Die Schüler:innen von heute werden dementsprechend auch als *Digital Natives* bezeichnet. Ihre Generation ist im digitalen Zeitalter aufgewachsen und kennt keine Welt ohne die heutigen technischen und medialen Gegebenheiten. Das Internet, Social Media und Smartphones gehören zu ihrem Selbstverständnis.

Digital Natives weisen veränderte Hirnstrukturen auf. Sie verfügen über eine gesteigerte Reaktionsschnelligkeit und eine verbesserte Rezeptions- sowie Multitasking-Fähigkeit. Die Schattenseite des frühen medialen Konsums sind

²² Aus dem Englischen: auf Nachfrage, auf Bestellung, auf Verlangen.

negative Auswirkungen in den Bereichen der Konzentrationsfähigkeit und der Aufmerksamkeit. (Vgl. Feichtinger 2014, 12-14) Betrachtet man das Maß, mit dem neue Medien die heutige Lebenswelt bestimmen, stellt sich natürlich die Frage, wie die Schule diesem Umstand begegnen kann, soll und vielleicht auch *muss*.

Ich denke „[d]ie Schule muss sich den Medienerfahrungen der Jugendlichen öffnen und Raum schaffen für den aktiven und kreativen Umgang mit Medien [...]“. (Sistermann & Schmitter 2009, 44) Es ist nicht verwunderlich, dass die neuen Medien auch den Einzug in das heutige Schulleben geschafft haben. Selbstverständlich kann auch der Religionsunterricht – sofern richtig eingesetzt – von diesen profitieren.

Filme und Religionsunterricht – eine besondere Beziehung

Filme nehmen in der Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler:innen einen bedeutenden Platz ein. Für Jugendliche sind Filme ein wichtiges Medium für ihre Identitätsbildung und zur Beantwortung relevanter Sinnfragen. Der Filmeinsatz im Unterricht gehört daher zum festen Bestandteil des Methodenrepertoires vieler Lehrer:innen. Allerdings eignet sich dieses methodische Mittel nicht in allen Unterrichtsfächern gleichermaßen. Das Schulfach Religion nimmt im Fächerkanon in dieser Hinsicht eine besondere Position ein. Der Unterricht bietet im Vergleich zu anderen Fächern mehr Freiräume. Dies begründet sich darin, dass das Fach Religion als weniger stoff- und prüfungsorientiert angesehen wird. Dadurch bietet der Religionsunterricht einen geeigneten Raum für offene Lernformen wie dem Einsatz von Filmen.

„Der Religionsunterricht gewinnt an Tiefe, Lebendigkeit und Interesse, wenn er für die Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten sowohl die klassischen als auch die neuen Medien schülergerecht und situationsadäquat einsetzt.“ (Leimgruber 2010, 253) Dabei ist es jedoch wichtig, sich mit den gezeigten Filmsequenzen auch auseinanderzusetzen. (Vgl. Feichtinger 2014, 19)

Der Religionsunterricht befasst sich mit den gleichen Wirklichkeitsthemen, welche einen Großteil filmischer Narrative ausmachen, weshalb sich das Me-

dium Film in besonderem Maße dazu eignet, religiöse Bildungsprozesse zu initiieren. Zu diesen Themen zählen etwa Liebe, Verlust, Freundschaft, Gut und Böse, Tod, Trauer, Gewalt und vieles mehr. (Vgl. Feichtinger 2014, 19) Das Interesse der Lernenden wird auch durch die Anknüpfung an aktuelle Themen geweckt, bspw. die Verbreitung eines gefährlichen Virus. Dieses Thema bildet dann die sachlich-thematische Ebene des Unterrichts ab, die sich im Film wiederfindet, der es und gleichsam nicht selten auch allgemeine existenzielle Fragen des Menschseins behandelt. Hierdurch werden die Lernenden in den Tiefenstrukturen ihres Unterbewusstseins angesprochen. Die im Unterbewusstsein geweckten Emotionen faszinieren und fesseln sie als Zuschauer:innen. Das dem populären Film oftmals zu Grunde liegende Schema des Mythos fungiert dabei als eine Schnittstelle für die Initiierung religiöser Bildungsprozesse.

Populäre Filme können ferner dabei helfen, Perspektiven für das eigene Handeln zu entwickeln. Durch die Konfrontation mit existenziellen Fragen werden die Lernenden dazu genötigt, auf die aufkommenden Fragen Antworten zu finden, welche mitunter das zukünftige Handeln beeinflussen können (Vgl. Reuter 2012, 53), oder die im Film angebotenen Antwortoptionen im Sinne eines Probehandelns zu reflektieren.

Werden Filme jedoch nur zur bloßen Unterhaltung gezeigt und ihre Inhalte *nicht* weiterführend untersucht, verfehlen sie diese pädagogischen Ziele zu- meist und rücken das Fach Religion in ein falsches Licht. Entgegen verbreiteter Klischees dient es so nicht nur zur Beschäftigung der Schüler:innen oder als „Tratschfach“ ohne tiefere Relevanz, sondern dient unter anderem der zentralen Aufgaben, die Schüler:innen auf ihrem Weg zur Entstehung eines realistischen und angemessenen Verständnisses der Wirklichkeit zu begleiten. Dies kann – so meine These – in einer Mediengesellschaft entsprechend der dargestellten Erwägungen nur mit der Auseinandersetzung prägender Medien gelingen. (Vgl. Feichtinger 2014, 19 f.) Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Arten von Medien soll den Prozess der Subjektwerdung von Schüler:innen in der Gesellschaft begleiten und sie dazu befähigen, sich

selbstbestimmt und kritisch mit dem Thema Medien und ihrer Nutzung zu befassen. (Vgl. Reuter 2012, 47) Diese Fähig- und Fertigkeiten können mit einer Medienkompetenz verglichen werden. Im Hinblick auf den hier reflektierten Filmeinsatz im Unterricht ist es folglich notwendig, den Schüler:innen die Aneignung einer Filmkompetenz zu ermöglichen. Diese soll sie zu befähigen, ihre Filmlesefähigkeit zu verbessern und bewegte Bilder kontrolliert zu rezipieren. Es soll ihnen ermöglicht werden, Filminhalte zu verstehen, zu analysieren und zu deuten.

Bei der Auswahl geeigneter Filme für die Nutzung im Religionsunterricht ist zu beachten, dass die (christliche) Religion oder religiöse Motive dem/r Zuschauenden im Allgemeinen in einer Vielzahl von (Unterhaltungs-)filmen begegnen, die im Unterricht Verwendung finden können. Der Lehrperson sollte hier aber bewusst sein, dass gerade die Blockbuster aus Hollywood – im Vergleich zu dezidiert für den unterrichtlichen Gebrauch produzierten Filmen – in erster Linie mit kommerziellen Absichten abgedreht und veröffentlicht werden. Die Funktion der Unterhaltung steht an erster Stelle. Dennoch besitzen auch diese Filme die Möglichkeit, religiöse Bildungsprozesse zu initiieren, wenn sie sinnvoll im Gesamtgeschehen des Unterrichts eingebettet und aufbereitet werden.

Insgesamt lassen sich hier meines Erachtens drei Kategorien von Filmen klassifizieren, die von Interesse für den Religionsunterricht sind:

1. Filme, die explizit ein religiöses Thema, eine biblische Erzählung o.ä. zum Inhalt haben. Hierzu zählen Filme wie z.B. *Die Passion Christi* oder *Der Prinz von Ägypten*.
2. Filme, die religiöse Themen oder Elemente aufgreifen und kreativ weiterverwerten. Hierzu zählen Filme wie z.B. *Star Wars* oder *Der Herr der Ringe*.
3. Filme, die implizit religiöse Motive und menschliche Grunderfahrungen thematisieren. Hierzu zählen Filme wie z.B. *Die Truman Show* oder *The Green Mile*. (Vgl. Feichtinger 2014, 20-22)

Damit nun ein Film gewinnbringend im Religionsunterricht eingesetzt werden kann, obliegt es der Lehrkraft, diesen didaktisch und methodisch sinnvoll in die Unterrichtsstunde zu integrieren. Zuvor muss allerdings eine Fülle an Grundvoraussetzungen erfüllt sein, die nachfolgend dargestellt seien.

Grundvoraussetzungen für den Filmeinsatz im Religionsunterricht

Bevor sich die Lehrkraft mit der Methodik und Didaktik von Filmeinsätzen im Religionsunterricht befasst, lohnt sich ein Blick auf einige Grundvoraussetzungen, die es zu berücksichtigen gilt. Die Einbettung von Filmen in den Religionsunterricht bedarf einer sorgfältigen Aufbereitung, Planung und Organisation durch die Lehrperson. Geschieht dies nicht, läuft der Unterricht Gefahr, sein Ziel zu verfehlen. Zudem können der Lehrkraft bei unsachgemäßer Nutzung von Filmen rechtliche Konsequenzen drohen. Um diesen Worst-Case-Szenarien vorzubeugen, gilt es, sich bereits im Vorlauf der Unterrichtsstunde über gewisse Gegebenheiten zu informieren. Neben den rechtlichen und kirchlichen Voraussetzungen betrifft dies vorrangig die technischen Gegebenheiten.

Technische Grundvoraussetzungen

Technische Vorüberlegungen sind für das Gelingen eines Filmeinsatzes unerlässlich. Auch eine bis ins Detail durchdachte Unterrichtsstunde wird durch ein technisches Versagen zu Nichte gemacht. Eine versäumte Lernchancen für die Schüler:innen, Zeitverlust oder der Entfall der Unterrichtsstunde sind im schlimmsten Falle die Folge, sofern an keine didaktische Reserve gedacht wird. Um solchen Szenerien vorzubeugen, sollen nachfolgend die wichtigsten technischen Komponenten aufgezählt und erläutert werden:

Zunächst muss sich die Lehrperson über die örtlichen Gegebenheiten informieren, da die Ausstattungen der Schulen stark variiert. Hierzu zählt in erster Linie die Räumlichkeit, in dem der Filmeinsatz umgesetzt werden soll. Es ist wichtig, zu wissen, welche technischen Gegebenheiten vorhanden sind und

ob diese auch funktionsbereit sind. Die Ausstattung kann sich von Raum zu Raum oder von Stockwerk zu Stockwerk grundlegend unterscheiden.

Es gibt mehrere Möglichkeiten, einen Film im Unterricht vorzuführen. In der Vergangenheit wurden Filme zumeist über mobile Medienwagen vorgeführt. Die Ausstattung besteht hier zumeist aus einem Fernseher, einem Videorekorder und im Optimalfall ein DVD-Player. Die Anzahl an Medienwagen ist in der Regel auf eine geringe Anzahl begrenzt, sodass dessen Verfügbarkeit sichergestellt werden muss. Eine weitere Möglichkeit der Filmvorführung ist der Einsatz von Beamern. Diese können in der Räumlichkeit vorinstalliert sein (Decke, Smartbord) oder sie müssen, wie auch die Medienwagen, im Vorfeld reserviert, beschafft und installiert werden. Durch die Verwendung ist ein kleines Kinoerlebnis garantiert, allerdings kann der Gebrauch des Beamers auch einen großen Nachteil mit sich bringen. Um die meisten Beamer optimal zu nutzen, muss, ähnlich wie im Kinosaal, die Lichteinstrahlung minimiert werden. Dies hat zur Folge, dass es den Schüler:innen erschwert wird, während der Filmvorführung Notizen für Beobachtungsaufgaben anzufertigen.

Um einen unproblematischen Unterrichtsverlauf zu garantieren, muss die Lehrkraft im Vorlauf die Funktionalität aller benötigten Geräte sorgfältig kontrollieren und prüfen. Hierzu gehören insbesondere alle Kabel und Kabelanschlüsse. Sämtliche auftretende Fehlfunktionen sollten dem/der Hausmeister:in gemeldet werden. Ist die Hardware einsatzbereit, muss sich die Lehrperson weitere Gedanken um die Software, also den Datenträger und dessen Datenformat, machen. Die Videokassette wurde mittlerweile durch die digitalen Formate abgelöst. Filme im DVD- oder Blu-Ray-Format haben sich durchgesetzt. Abgespeicherte Videodateien auf externen Speichermedien (USB Stick, SD-Karte, externe Festplatte) oder der Abruf von Onlineinhalten (YouTube, Streaming-Dienste) stellen zwei weitere Alternativen dar. (Vgl. Feichtinger 2014, 23) In Abhängigkeit zur vorhandenen Technik sollte die Auswahl eines geeigneten Formats getroffen werden. Auf eine Verwendung der VHS-Kassette sollte aufgrund der veralteten Technik von Medium und Wiedergabegerät sowie der geringeren Bild- und Tonqualität abgesehen

werden. Wenn möglich sollte die Lehrkraft auf DVDs oder Blu-Ray-Discs zurückgreifen. Die Verwendung von diesen hat im Vergleich zur VHS-Kassette mehrere Vorteile. Neben einer verbesserten Qualität können die Inhalte in mehreren Sprachen wiedergegeben werden; sie verfügen über zusätzliches Bonusmaterial und besitzen die nützliche Funktion einer Kapitelunterteilung. (Vgl. Feichtinger 2014, 24) Nahezu jeder Laptop oder Computer besitzt ein DVD kompatibles Laufwerk zum Abspielen dieses Formats. Anders verhält es sich bei dem Format Blu-Ray. Nur die wenigstens PCs besitzen ein entsprechendes Laufwerk, wodurch dieses Format – trotz der im Vergleich zur DVD besseren Qualität in puncto Ton und Bild – für die Verwendung im Unterricht als ungeeignet angesehen werden muss.

Sofern ein PC vorhanden ist, können Videodateien auch von externen Speichermedien wiedergegeben werden. Diese digitale Alternative zur DVD kann auch auf neueren TV-Endgeräten via USB-Schnittstelle zum Einsatz kommen. Dadurch kann das DVD-Laufwerk als zusätzliche mögliche Fehlerquelle ausgeschlossen werden. (Vgl. a.a.O., 25) Die Vorteile externer Speichermedien sind mitunter ihr großer Speicherplatz und ihre Langlebigkeit. DVDs können schnell verkratzen, wodurch die Dateien nachhaltig geschädigt werden. Auf einem externen Speichermedium (USB Stick, SD-Karte, externe Festplatte) kann zudem ein größeres Volumen an Speicherplatz genutzt werden. Man erhält schnellen Zugriff auf eine Vielzahl von verschiedenen Dateien durch die Verwendung externer Speichermedien. Ihre Verbindung zum Endgerät geschieht via USB-Schnittstelle problemlos und schnell. Die Videodateien können legal heruntergeladen oder mit Hilfe von Programmen aus selbst erworbenen DVDs und Blu-Ray-Discs erstellt werden.

Eine letzte Variante der Medienwiedergabe stellen alle Onlineangebote dar. Bei der Verwendung von fremden Inhalten, welche durch Streaming-Dienste, Mediatheken und Videoportale wie YouTube angeboten werden, betritt man mitunter aber eine rechtliche Grauzone. Die Wiedergabe eigener Inhalte, welche online hochgeladen und gespeichert werden, ist rechtlich unproblematisch. Diese Variante bedingt eine ausreichende und funktionierende

Internetverbindung, um die Inhalte störungsfrei wiederzugeben. Hier ist Raum für eine weitere Fehlerquelle gegeben. Trotz des Vorteils, auf weitere Speichermedien voll und ganz verzichten zu können, sollte man aufgrund der angesprochenen rechtlichen Grauzone und der Störanfälligkeit von Internetverbindungen von dieser Variante absehen. (Vgl. Feichtinger 2014, 26)

Es wird ersichtlich, dass die Lehrperson ein gewisses Maß an Flexibilität und Kreativität im Umgang mit der Technik beherrschen muss. Ohne eine geeignete Medienkompetenz im Umgang und der Anwendung kann das Vorhaben eines Filmeinsatzes im Unterricht schnell in einem Fiasko enden. Es gibt viele Varianten, wie ein Film oder andere Medien in der Schule zum Einsatz kommen können. Wichtig scheint vor allem, dass die Lehrkraft sich bei ihren Entscheidungen an den jeweiligen Gegebenheiten orientiert.

Rechtliche Grundvoraussetzungen

Nachdem die technischen Voraussetzungen und mögliche Fehlerquellen überprüft sind, sollte sich die Lehrperson über die rechtlichen Grundvoraussetzungen informieren. Diese umfassen insbesondere das Urheberrecht und das Jugendschutzgesetz. Eine mögliche Verletzung dieser Gesetze kann weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen. Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, weisen die Gesetze zum Teil Grauzonen auf. Um sicherzustellen, dass sich die Lehrkraft nicht strafbar macht, ist eine genaue Studie dieser Gesetze obligatorisch.

Urheberrecht

Das Urheberrecht²³ schützt eigentümliche geistige Schöpfungen aus den Gebieten Literatur, Musik, Film und der bildenden Kunst. Dieses Recht obliegt in der Regel den Produktionsfirmen. (Vgl. Feichtinger 2014, 27) Für den Filmeinsatz im Unterricht besitzen mehrere Aspekte eine große Relevanz. Offene Fragen in Bezug auf die Anfertigung einer Sicherheitskopie, die Weitergabe von Filmen und das Vorführen von Filmen im Klassenverbund

²³ Nachfolgend als UrhG abgekürzt.

einerseits und bei schulischen Veranstaltungen andererseits müssen geklärt sein. (Vgl. Feichtinger 2014, 27) Ein besonderer Blick lohnt sich dabei auf die § 15 UrhG, § 52 Abs. 1 UrhG und § 53 Abs. 1 UrhG. Paragraph 15 befasst sich mit den allgemeinen Verwertungsrechten. Eine öffentliche Vorführung urheberrechtlich geschützter Filme gilt in Deutschland als illegal. In Absatz 3 wird erläutert, wann es sich bei der Wiedergabe um eine öffentliche Vorführung handelt: „Die Wiedergabe ist öffentlich, wenn sie für eine Mehrzahl von Mitgliedern der Öffentlichkeit bestimmt ist. Zur Öffentlichkeit gehört jeder, der nicht mit demjenigen, der das Werk verwertet, oder mit den anderen Personen, denen das Werk in unkörperlicher Form wahrnehmbar oder zugänglich gemacht wird, durch persönliche Beziehungen verbunden ist.“²⁴

Zunächst stellt man fest, dass die Schule als eine öffentliche Institution angesehen werden muss. Im Klassenverband herrschen im Normalfall aber sehr komplexe persönliche Beziehungen vor. Auch zwischen Lernenden und der Lehrperson besteht eine persönliche Beziehung. Somit sind alle Mitglieder einer Klassengemeinschaft in der Regel durch persönliche Beziehungen miteinander verbunden. Bereits jetzt lässt sich festhalten, dass klassenübergreifende oder gesamtschulische Filmaufführungen (z.B. Schulkino) durch §15 Abs. 3 des UrhG ausgeschlossen sind. (Vgl. Feichtinger 2014, 28) In Bezug auf eine Filmaufführung im Klassenverband bewegt man sich in einer rechtlichen Grauzone. Entscheidend ist hierbei die Interpretation des Klassenverbandes und ihrer Beziehung zueinander. Das Bundesministerium der Justiz (BMJ) sieht die Wiedergabe von Filmen im Schulunterricht innerhalb des engen Klassenverbandes als nicht öffentlich an und legitimiert somit dessen Einsatz. Dies begründet das Ministerium wie folgt: „Das regelmäßige Beisammensein von Schülern untereinander und mit ihren Lehrpersonen wird als Etablierung persönlicher Bindungen und somit als Form von Privatheit anerkannt. So lange also ein legal erworbener Film von einem Klassenlehrer innerhalb eines Klassenverbandes gezeigt wird, ist dies nach der derzeitigen Lage zulässig.“ (Feichtinger 2014, 28) Somit wäre geklärt, dass es sich bei

²⁴ § 15 Abs. 3 UrhG.

einem Filmeinsatz innerhalb einer Klasse nicht um eine öffentliche und somit um eine legale Vorführung handelt. Im nächsten Schritt muss die Lehrkraft abklären, wann eine konkrete Filmwiedergabe zulässig ist. Dies wird in § 52 Abs. 1 des UrhG erläutert: „Zulässig ist die öffentliche Wiedergabe eines veröffentlichten Werkes, wenn die Wiedergabe keinem Erwerbszweck des Veranstalters dient, die Teilnehmer ohne Entgelt zugelassen werden und im Falle des Vortrags oder Aufführung des Werkes keiner der ausübenden Künstler (§73) eine besondere Vergütung erhält. [...]“²⁵ Bei dem Filmeinsatz im Unterricht kann nicht von einem Erwerbszweck gesprochen werden. Der finanzielle Aspekt steht nicht im Raum, da die Schüler:innen selbstverständlich kein Geld bezahlen, um den Film zu sehen. Vielmehr steht der Lernerfolg der Schüler:innen im Mittelpunkt. Folglich bewegt man sich diesbezüglich im legalen Raum.

Letztlich muss die Frage der Vervielfältigung urheberrechtlich geschützter Medien geklärt werden. Aufklärung bietet § 53 Abs. 1 UrhG: „Zulässig sind einzelne Vervielfältigungen eines Werkes durch eine natürliche Person zum privaten Gebrauch auf beliebigen Trägern, sofern sie weder unmittelbar noch mittelbar Erwerbszwecken dienen, soweit nicht zur Vervielfältigung eine offensichtlich rechtswidrig hergestellte oder öffentlich zugänglich gemachte Vorlage verwendet wird. [...]“²⁶ Die Regelungen bezüglich der Vervielfältigung sind sehr komplex. Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass bei einer Kopie für den Unterricht kein Erwerbszweck vorliegt. Im Vordergrund steht der Lernerfolg und somit die Bildung der Lernenden. Die Weitergabe an Dritte (Schüler:innen, Kolleg:innen, Eltern) ist rechtlich hingegen nicht gestattet.

Wir halten fest: Sofern bei der Vervielfältigung eines Mediums kein Kopierschutz umgangen wird und selbige einzig dem Eigengebrauch dient, bewegt sich die Lehrperson abermals im legalen Raum.

²⁵ § 52 Abs. 1 UrhG.

²⁶ § 53 Abs. 1 UrhG.

Jugendschutzgesetz

Nach dem Urheberrecht folgt nun der Blick auf das zweite für Lehrpersonen relevante Gesetz, das Jugendschutzgesetz.²⁷ In diesem Gesetz wird der Schutz von Kindern unter 14 Jahren und Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren geregelt.²⁸ Hierzu zählen selbstverständlich auch die Schüler:innen. Damit ihr leibliches und seelisches Wohl nicht gefährdet wird, muss die Lehrperson bei der Auswahl geeigneter Filme stets das Jugendschutzgesetz im Auge behalten. Das deutsche Jugendschutzgesetz widmet sich in den Paragraphen 11 bis 15 der Zugänglichkeitsmachung von Medien für Kinder und Jugendliche. (Vgl. Feichtinger 2014, 31) Im Mittelpunkt steht dabei die Altersangemessenheit des Films und dessen Jugendfreigabe. Diese wird in § 12 Abs. 3 des JuSchG erläutert: „Bildträger, die nicht oder mit „Keine Jugendfreigabe“ nach § 14 Abs. 2 von der obersten Landesbehörde oder einer Organisation der freiwilligen Selbstkontrolle im Rahmen des Verfahrens nach § 14 Abs. 6 oder nach § 14 Abs. 7 vom Anbieter gekennzeichnet sind, dürfen — einem Kind oder einer jugendlichen Person nicht angeboten, überlassen oder sonst zugänglich gemacht werden [...]“²⁹ Dies bedeutet für den Unterricht, dass keine Filme oder andere Bildmaterialien, die nicht der Altersgemäßheit der Schüler:innen entsprechen, durch die Lehrperson gezeigt oder zur Verfügung gestellt werden dürfen. Wie aus § 12 Abs. 3 JuSchG deutlich hervorgeht, spielt ebenso § 14 eine wichtige Rolle. Paragraph 14 befasst sich mit der Kennzeichnung von Altersstufen bei Filmen und Spielen. Diese Altersstufen dienen als Richtwert und sollen Auskunft darüber geben, ab welchem Alter ein Film oder Spiel als unbedenklich eingestuft wird. Die hierfür zuständige Einrichtung – die sogenannte Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft³⁰ – stuft die Filme in die Altersfreigaben ab 0, 6, 12, 16 oder 18 Jahren ein. Die FSK orientiert sich dabei an der kognitiven und emotionalen Eignung sowie an den Thematiken der Inhalte. (Vgl. Feichtinger 2014, 31)

²⁷ Nachfolgend als JuSchG abgekürzt.

²⁸ § 1 Abs. 1-2 JuSchG.

²⁹ § 12 Abs. 3 JuSchG.

³⁰ Nachfolgend als FSK abgekürzt.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass sich eine Vielzahl von Filmen – trotz einer Empfehlung und Einstufung der FSK – dennoch *nicht* für den Unterricht eignet. Gründe hierfür können einerseits einzelne verstörende Szenen oder Themen sein, andererseits eine zu komplexe Handlung, die es den Schüler:innen erschwert, den Zusammenhang, den der Film als Gesamtwerk konstruiert, richtig zu erschließen. Deshalb ist es wichtig, dass sich die Lehrperson unabhängig von der Bewertung der FSK ein eigenes Urteil darüber bildet, ob sich ein Film für den eigenen Unterricht und die jeweilige Lerngruppe eignet. Zwar sollten die Angaben der FSK für den Unterricht verbindlich sein, jedoch kann in begründeten Ausnahmefällen eine Abweichung von der Alterskennzeichnung in Kauf genommen werden. Hierzu sollte jedoch unbedingt die Zustimmung der Erziehungsberechtigten eingeholt werden. (Vgl. Feichtinger 2014, 31 f.)

Kirchliche Grundvoraussetzungen

Zuletzt ist es mit Blick auf den Religionsunterricht offenkundig sinnig, über die gegebenen Stellungnahmen der Evangelischen Kirche in Bezug auf die Nutzung von Medien im Religionsunterricht Bescheid zu wissen, welche die Befähigung für selbigen erteilt.

Die Evangelische Kirche begrüßt eine reflektierte Auseinandersetzung mit Medien im Religionsunterricht. Auch sie sieht den Film als ein Mittel zur Erschließung menschlicher Sinndimensionen an, welcher Aspekte des Glaubens, des Menschseins und der Gesellschaft eindringlich vermitteln kann. Die EKD engagiert sich bspw. in der FSK und gibt regelmäßige Filmbewertungen heraus. (Vgl. Feichtinger 2014, 33-34) Ihr Engagement und Bemühen in Bezug auf neue Medien spiegelt sich auch in den zahlreichen kirchlichen Medienzentren wider. (Vgl. Tiemann 2009, 15) Auch die Evangelische Kirche Kurhessen-Waldeck besitzt so bspw. ein solches Medienportal (EMZ) und bietet – neben Beratungsangeboten zum Thema Arbeit mit Medien – auch eine Vielzahl an religiösen Inhalten zum Download an. Das Medienportal wird stets aktualisiert und mit neuen Inhalten versehen. Ein großer Vorteil dieser

Inhalte ist es, dass man sich keine Sorgen um Urheberrechtsverletzungen machen muss, da zwischen den Landeskirchen und Urheber:innen Rechtsvereinbarungen bestehen.

Filmdidaktik

Zum Abschluss seien nun filmdidaktische Grundlagen vorgestellt, die für einen erfolgreichen Filmeinsatz im Religionsunterricht zwingend beachtet werden müssen. Im Allgemeinen lässt sich aber bereits an dieser Stelle festhalten, dass es kein allgemeingültiges „Rezept“ für „den erfolgreichen Filmeinsatz im Unterricht“ gibt. Methodenauswahl und Schwerpunktsetzungen sollten sich an den jeweiligen Fähigkeiten der Schüler:innen, den eigenen Erfahrungen und am vorgeführten Film orientieren. (Vgl. Feichtinger 2014, 35) In jedem Fall muss einem erfolgreichen Filmeinsatz im Unterricht ferner eine ausgiebige didaktische Aufbereitung vorausgehen. „Ein Film [...] kann im Unterricht zu einem wertvollen Medium werden, wenn er thematisch und didaktisch richtig eingesetzt wird.“ (Sistermann & Schmitter 2009, 47) Hierbei lastet große Verantwortung auf den Schultern der Lehrperson. Filme können in unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt und durch eine Vielzahl an Methoden analysiert werden. Bereits zu Beginn der Planung muss sich die Lehrperson dem angestrebten Lernziel bewusst sein und alle seine weiteren Entscheidungen auf dieses abstimmen. Es stellt sich somit die Frage, welche Ziele mit dem Filmeinsatz verfolgt werden sollen. Diese können ganz unterschiedlich sein. Der Film kann so zur Veranschaulichung oder Vertiefung einer zuvor behandelten Thematik inmitten der Unterrichtseinheit dienen, er kann beim Einstieg in ein neues Thema dabei helfen, das Interesse zu wecken, oder als Transfer am Ende einer thematischen Einheit zum Einsatz kommen. (Vgl. Feichtinger 2014, 39)

Von der Positionierung des Films in der Unterrichtseinheit vollkommen unabhängig sollte ein Film als solcher – wie bereits angesprochen – immer einen konkreten Unterrichtsbezug aufweisen. Filme, die ohne einen Zusammenhang mit der behandelten Thematik vorgeführt werden, verlieren ihr

pädagogisches Potential. Es bietet sich deshalb bei der Vorstellung des Films an, dessen Wertgehalt für die Unterrichtthematik zu erläutern, um Missverständnissen von Anfang an vorzubeugen.

Der Film sollte ferner auf keinen Fall falsche Fakten oder Sachverhalte vermitteln, sofern deren Aufdeckung nicht das explizite Ziel seiner Vorführung ist. Im Mittelpunkt des Filmeinsatzes muss entsprechend – wie bereits reflektiert – ein angestrebtes Lernziel und nicht nur die bloße Unterhaltung stehen. (Vgl. Feichtinger 2014, 45) Die Orientierung an einem überschaubaren, nicht zu hoch gesteckten Lernziel darf die Lehrperson bei allen didaktischen Überlegungen nicht aus dem Auge verlieren. (Vgl. Sistermann & Schmitter 2009, 44)

Betrachten wir nun die konkrete Filmauswahl. Neben dem obligatorischen Unterrichtsbezug muss die Lehrperson eine Vielzahl weiterer Aspekte berücksichtigen: „Bei der Auswahl von Filmen kommt es weniger darauf an, ob der Film gut ist, sondern darauf, ob sich mit diesem Film guter Unterricht machen lässt. [...]“ (Mattes 2002, 67, zitiert nach Sistermann & Schmitter 2009, 47) Die richtige Filmauswahl muss sich – wie bereits erwähnt – inhaltlich am Thema orientieren, gleichzeitig sollte die Auswahl auch schüler:innenbezogen erfolgen. Ein wenig ansprechender Film senkt so bekanntlich die Motivation, mit diesem zu arbeiten. Langeweile, Frustration und Ablehnung sind die Folgen. Die Lehrperson muss hier abwägen, welche Filme die Lernenden in ihrer konkreten Lebensphase und in ihren religiösen Bedürfnissen ansprechen.

Dabei muss der Lehrperson klar sein, dass sich ihre eigenen Vorlieben für Filme höchstwahrscheinlich von denen ihrer Schüler:innen grundlegend unterscheiden. Ein aus Lehrersicht guter Film löst bei den Schüler:innen nicht zwingend Euphoriestürme aus; schon alleine deshalb, da Filmvorlieben bekanntlich subjektiv und individuell geprägt sind. Genau deshalb ist es für die Lehrperson wichtig, die Sehgewohnheiten und Kinoerfahrungen ihrer Schüler:innen zu kennen. Ist man sich der Filmsozialisation seiner

Schüler:innenschaft bewusst, fällt es wesentlich leichter, Filme auszuwählen, welche die Schüler:innen in ihrer Lebenswelt abholen. (Vgl. Feichtinger 2014, 42 f.)

Ein weiteres Kriterium, an der sich die Filmauswahl der Lehrkraft orientieren muss, ist die Kognition der Filme. Hier muss auf die individuellen Wahrnehmungsleistungen der Schüler:innen geachtet werden. Dies bedeutet, dass es jedem/r Schüler:in möglich sein muss, die Handlungsstränge, die Sprache und die Symbolik des Films zu entschlüsseln. Hierzu benötigt man je nach Film Vorkenntnisse, die gegebenenfalls im Vorfeld des Unterrichts erarbeitet werden müssen (Vgl. a.a.O., 42), wenn sie nicht vorausgesetzt werden können. Tendenziell gilt: Je älter die Schüler:innen und je größer ihre Filmerfahrungen sind, desto besser können sie das Gesehene kognitiv verarbeiten. Daraus kann die Lehrperson ableiten, dass sie in höheren Klassenstufen kognitiv anspruchsvollere Filme verwenden kann als bei vergleichsweise jüngeren Schüler:innen.

Wie bereits erwähnt, verfügen die Schüler:innen der Generation „Digital Natives“ über eine verminderte Aufmerksamkeitsspanne und Konzentrationsfähigkeit. Für die Planungen des Unterrichts bedeutet dies, dass die Lehrkraft eine Grundaufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum nicht als selbstverständlich voraussetzen kann. (Vgl. Feichtinger 2014, 14) Nicht nur deshalb spielt auch das Kriterium der Filmlänge eine wichtige Rolle bei der Planung. In der Regel steht dem/der Religionslehrenden nur eine Einzelstunde zur Verfügung. In selteneren Fällen ist es möglich, Filme in einer Doppelstunde anzusehen. Die meisten Spielfilme und Hollywood-Blockbuster sprengen mit ihren Laufzeiten von bis zu drei Stunden ferner ohnehin den Rahmen jeder Einzel- oder Doppelstunde. Folglich muss die Lehrkraft im Vorfeld festlegen, welche Sequenzen des Films im Unterricht thematisiert werden sollen. In Folge der aus diesen Erwägungen resultierenden „Zerstückelung“ wird dem Film die ästhetische und inhaltliche Einheit genommen. Diese Tatsache wird nicht nur bei den Schüler:innen auf Unbehagen stoßen, sondern wird auch in der Literatur kontrovers diskutiert. In der Frage, ob Filme nur als „Ganzes“

oder auch „gestückelt“ vorgeführt werden sollten, findet sich für beide Positionen eine große Anhänger:innenschaft.

Aus Sicht der Lehrkraft bleibt im Schulalltag allerdings zumeist ohnehin keine andere Alternative, als einzelne Sequenzen eines Spielfilms zu behandeln. Eine Vorführung eines kompletten Blockbusters würde so mindestens drei Unterrichtsstunden benötigen, ohne dass sich inhaltlich mit dem Film auseinandergesetzt wurde. Mit Blick auf die überschaubare Stundenanzahl des Faches Religion stellt diese Option keine Alternative für die Unterrichtspraxis dar. Zudem steht zumeist nicht der Film als Gesamtkunstwerk im Fokus des Unterrichtsgeschehens. Vielmehr ist er das Medium, das religiöse Motive oder Probleme veranschaulicht oder transportiert. (Vgl. Sisterman & Schmitter 2009, 48) Unter einer ausgedehnten Filmvorführung würde letztlich ferner auch die Motivation der Schüler:innen leiden. Zwar haben Filme einen hohen Motivationsfaktor, jedoch würde das Interesse (aufgrund der begrenzten Aufmerksamkeitsspanne) schnell verloren gehen (Vgl. Feichtinger 2014, 44 f.), was natürlich vor allem dann gilt, wenn konkrete Beobachtungsaufgaben gegeben sind und der Film entsprechend nicht „zum Spaß“, sondern mit Blick auf ebendiese rezipiert werden muss.

„Weil sich die Schüler den Bildern, dem Tempo und den Narrativen anpassen müssen, führen Filme über lange Sicht zu einer Ermüdung und drängen den Rezipienten in die Passivität.“ (A.a.O., 36) Die Unterbrechung eines Films kann hier als methodisches Werkzeug genutzt werden, um den Einstieg in die eigentliche Auswertung einzuleiten.

Grundsätzlich bleibt – ungeachtet der etwaigen „Zerstückelung des Films“ – zu beachten, dass es sich bei dem Filmeinsatz um eine sehr zeitintensive Methode handelt, weshalb man Gefahr laufen kann, in zeitliche Bedrängnis zu geraten. Dies macht sich vorrangig in den Unterrichtsphasen bemerkbar, die sich an die Filmvorführung anschließen. Gerade die hier vollzogenen Erarbeitungs-, Sicherungs- und Reflexions- bzw. Transferphasen bilden jedoch den Kern solcher Unterrichtsstunden. Den Schüler:innen muss entsprechend

ausreichend Zeit zugestanden werden, um Arbeitsaufträge zu beenden und sich über ihre Eindrücke, Emotionen und Fragen hinreichend austauschen zu können. Im schlimmsten Fall endet die Stunde ansonsten ohne einen Austausch, eine Reflexion oder eine Ergebnissicherung. Dies ist problematisch, da es den Schüler:innen nicht möglich sein wird, die erlebten Erfahrungen bis zur nächsten Stunde zu konservieren und das Gesehene dann in gleicher Weise zu reflektieren, wie es unmittelbar nach dem Anschauen der Fall wäre. Hierdurch „verpufft“ ein Teil des Potentials des Filmeinsatzes. Es wird daher deutlich, wie wichtig ein gutes Zeitmanagement der Lehrperson ist, um den Schüler:innen die Lernchancen im Nachgang des Films zu ermöglichen.

Ein letztes wichtiges Kriterium betrifft die schon angesprochene Angemessenheit des Films als solche. Bei diesem wohl wichtigsten Kriterium muss die Lehrperson das Alter, den Schulzweig, die Vorerfahrungen und die Sehgewohnheiten ihrer Schüler:innen berücksichtigen. Die Altersgemäßheit darf von der Lehrperson nicht unterschätzt werden, da sie nicht wissen kann, wie einzelne Schüler:innen auf problematische Szenen reagieren.

Filme können ferner grundsätzlich Emotionen bei den Schüler:innen auslösen, welche sich in Gefühlsausbrüchen äußern. Es ist wichtig, dass die Lehrperson in solchen Situationen angemessen reagiert und die Anliegen ihrer Schüler:innen ernst nimmt. Die Lehrperson kennt zwar die Klasse und deren Dynamik, allerdings kennt sie nicht immer die Lebensumstände und -erfahrungen, die im Einzelnen vorherrschen und gegeben sind. Bei der Beurteilung des Films bzw. der Filmausschnitte sollte sich die Lehrperson auf ihr eigenes Urteilsvermögen verlassen. Zwar bieten FSK-Angaben eine Grundorientierung, sie garantieren aber noch lange nicht die Geeignetheit für den Religionsunterricht. (Vgl. Feichtinger 2014, 39) Mit zunehmender Erfahrung entwickelt die Lehrperson hierfür ein gutes Einfühlungsvermögen und Fingerspitzengefühl.

Filmszenen, die gewaltverherrlichend, diskriminierend, anzüglich und pornografisch sind oder eine positive Darstellung von Drogenkonsum beinhalten, müssen trotz einer Jugendfreigabe als problematisch eingestuft werden. (Vgl.

a.a.O., 40) Die Lehrperson muss selbst einschätzen, ob diese Themen ein Ausschlusskriterium für ihr Unterrichtsvorhaben darstellen oder nicht. Dabei sollte sie beachten, in welchem narrativen Kontext diese Szenen gezeigt werden und in welcher Klasse sie vorgeführt werden sollen. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Im Spielfilm *Die Passion Christi* wird die Erniedrigung und Kreuzigung von Jesus Christus dargestellt. Der blutige und martialische Akt der Kreuzigung stellt eine durchaus kritisch zu betrachtende Filmszene dar. Sie ist geprägt durch Gewalt, Erniedrigung und Grausamkeit. Diese Inhalte müssen als problematisch eingestuft werden. Jedoch gehört die Kreuzigung Jesu zu den zentralen Themen des Neuen Testaments und ist als ein Kernelement des christlichen Glaubens zu bezeichnen. Der Film könnte hier als Veranschaulichung für die Leiden Jesu fungieren und zum angestrebten Lernerfolg beitragen. Es obliegt allein der Lehrkraft, zu entscheiden, ob die Darstellung eine Lernchance eröffnet oder eher als Gefahrenpotential eingestuft werden muss. Filmische Gewalt kann zur Nachahmung animieren, die Hemmung gegenüber Gewalt senken und emotional erregen. Die Lehrperson muss situativ von Klasse zu Klasse entscheiden, ob der zu erwartende Mehrwert die Inkaufnahme etwaiger Risiken rechtfertigt, und sollte sich im Notfall nicht scheuen, das Abspielen einer Filmszene abubrechen. (Vgl. Feichtinger 2014, 41)

Die Fülle an wichtigen Kriterien soll an dieser Stelle nochmals kompakt zusammengefasst werden:

- Die Filmauswahl muss auf Grundlage einer persönlichen Einschätzung durch die Lehrperson geschehen und sich stets am angestrebten Lernziel orientieren.
- Der ausgesuchte Film muss einen Unterrichtsbezug haben und schüler:innenorientiert ausgewählt werden.
- Im besonderen Maße ist auf die Altersgemäßheit zu achten.

- Problematische Szenen sollten gemieden oder im Nachgang eingehend reflektiert werden.
- Die Kognition der Schüler:innen darf nicht überfordert werden. Ausgehend von ihr sollten Filmlänge und Filmniveau ausgewählt werden.
- Aufgrund der Stundenlänge sollte die Lehrperson auf relevante Filmausschnitte zurückgreifen und die ganzheitliche Vorführung von Spielfilmen vermeiden.
- Das letzte Kriterium betrifft die Filmqualität: Ein spannender Film, mit dem sich die Schüler:innen identifizieren können, wirkt motivierender auf sie.

Strukturierung und Methodik

Nach den didaktischen Grundüberlegungen sollen nun mögliche Herangehensweisen an eine Nutzung von Filmen im Unterricht beleuchtet werden:

Zum **Einstieg** in die Unterrichtsstunde sollte eine kognitive Aktivierung der Schüler:innen erfolgen. In einer ersten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt kann sich dem Film hier bereits thematisch angenähert und die Schüler:innen können motiviert werden. Es kann so bspw. die Erstellung eines Tafelbilds nach der Präsentation eines Filmtrailers, nach einer bildlichen Präsentation bekannter Filmcharaktere oder nach dem Verlesen einer Filmkritik im Unterricht erfolgen. Auch die einfache Nennung des Filmtitels kann als Startschuss für ein Tafelbild fungieren, welches etwa mit Hilfe eines Blitzlichts erstellt wird. Bei dieser Methode sollen die Schüler:innen mit wenigen Worten die ersten Assoziationen nennen, die sie mit dem Filmtitel verbinden. Die Ergebnisse werden in einer Mindmap an der Tafel oder Wand gesammelt. Parallel dazu kann die Lehrperson oder ein/e Schüler:in alle notwendigen, technischen Vorkehrungen treffen, um den Filmeinsatz vorzubereiten.

Nach dem Einstieg folgt die Phase der **Problemstellung**. Je nach Lern- und Stundenziel kann oder muss an dieser Stelle ein Rückbezug auf das Vorwissen der Schüler:innen erfolgen. In dieser Phase bereitet die Lehrperson den

Einsatz des Films final vor. Sie verteilt die Arbeits- bzw. Beobachtungsaufträge, klärt Fragen, verändert die Sitzordnung, schafft (falls gewünscht) eine „Kinoatmosphäre“ und kann einleitend als Erzähler:in fungieren, ehe der Film gestartet wird. Vorüberlegungen über die eigene Sitzposition und die der Schüler:innen sollten schon im Vorfeld getroffen werden. Trotz der vorherrschenden „Kinoatmosphäre“ muss die Lehrkraft mit Störungen durch spontane Kommentare oder Nebengespräche rechnen. Um hierauf optimal reagieren zu können, sollte die Lehrperson ihren Sitzplatz so wählen, dass sie alle Schüler:innen im Blick hat und gleichzeitig die technischen Geräte bedienen kann. Für die Lehrperson bietet es sich an, im Vorfeld ein Filmprotokoll mit Fragen und Arbeitsaufträgen zu erstellen, welches den Schüler:innen ausgeteilt wird. Wie in der Filmdidaktik festgestellt wurde, bietet sich gerade bei längeren Filmen die Auswahl einzelner Filmsequenzen an. Die Methode wird auch verzögerte Präsentation genannt. (Vgl. Feichtinger 2014, 46) Dieses Vorgehen erspart viel Zeit, da man nur relevante Szenen vorführt, die für die Thematik von Bedeutung sind. Belanglose Randerzählungen werden vernachlässigt, wichtige Informationen und Zusammenhänge für das Allgemeinverständnis der Handlung werden durch die Lehrperson im Vorfeld erklärt. Ein weiterer Vorteil dieser Methode besteht darin, dass die Schüler:innen die einzelnen Szenen viel intensiver wahrnehmen können, da sich ihre Aufmerksamkeitsspanne nicht über den kompletten Film erstrecken muss.

Falls die Lehrperson mehrere Filmausschnitte zeigen möchte, stellt sich an diesem Punkt die Frage nach der Positionierung der Erarbeitungsphasen. Entweder können alle Filmausschnitte direkt hintereinander gezeigt werden oder es erfolgt nach jedem Filmausschnitt eine eigene Erarbeitungsphase, an die sich der nächste Filmausschnitt anschließt. Die Entscheidung hierüber sollte abhängig von der Gesamtlänge der einzelnen Filmausschnitte und ihrer Komplexität getroffen werden. Bei manchen Filmausschnitten kann es von Nöten sein, diese auch ein zweites Mal anzusehen, wodurch den Schüler:innen neue Aspekte und Wahrnehmungen erkennbar werden. Die Filmunterbrechung kann mitunter als „Verschnaufpause“ dienen und die

Schüler:innen aus ihrer passiven und potentiell unaufmerksamen „Berieselungshaltung“ wecken. (Vgl. Sistermann & Schmitter 2009, 44) Des Weiteren kann in dieser Zeit das Licht angeschaltet werden, damit die Schüler:innen die möglicherweise im Dunklen verfassten Notizen ausformulieren können.

In diesem Zusammenhang soll die Methode des **Filmabbruchs** erläutert werden. Bei dieser Methode wird der Film bspw. am Ende vorzeitig gestoppt. Die Lehrperson gibt keine weiteren Hinweise auf den Ausgang der Handlung. Dadurch werden die Schüler:innen zum Weiterdenken angeregt und können ihrer Kreativität freien Lauf lassen. An die Filmvorführung schließt sich die Erarbeitungsphase an. Wie bereits beschrieben, kann deren Positionierung in der Unterrichtsstruktur je nach Anzahl der Filmausschnitte variieren. Hier gilt es, die Schüler:innen für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Film zu motivieren. „Je vorausschauender der Film ausgewählt und je besser er von der Klasse aufgenommen wurde, desto größer ist auch die Motivation, sich anschließend mit ihm auseinanderzusetzen.“ (Feichtinger 2014, 45)

Auch hier eröffnen sich der Lehrperson mehrere Varianten, wie mit den Ersteindrücken der Schüler:innen verfahren wird. Wie bereits erwähnt, sind Filme nicht nur inhaltsorientiert, sondern sprechen die Zuseher:innen auch auf einer emotionalen Ebene an. Es lohnt sich deshalb, neben dem Inhalt auch die subjektiven Wirkungen des Films zu thematisieren. (Vgl. Feichtinger 2014, 51)

Hierzu können die verschiedensten Sozialformen herangezogen werden. Die Methode des spontanen Assoziierens kann sowohl in Stillarbeit, Partner:innen- oder Gruppenarbeit stattfinden. Es kann aber auch im Plenum ein spontanes Filmgespräch stattfinden, welches von der Lehrperson moderiert und durch provozierende Aussagen zu einer spannenden Diskussion belebt werden kann. Alternativ kann auch auf positive und negative Eindrücke oder offene Fragen eingegangen und diese diskutiert werden.

Die Methode der **Nacherzählung** hilft vor einer weiterführenden Aufgabe hingegen dabei, die wesentlichen Inhalte der Filmszene(n) zusammenzufassen. (Vgl. a.a.O., 51-56) Dies kann vor allem dann bedeutsam sein, wenn das

Gesehene eine gewisse Komplexität aufwies und nicht davon auszugehen ist, dass jede/r Schüler:in es unmittelbar verstanden hat.

Die Ergebnisse der Erarbeitungsphase müssen in der nächsten Unterrichtsphase zwingend gesichert werden. In der **Sicherungsphase** kann bspw. das zu Beginn der Stunde angefertigte Tafelbild mit den neuen Erkenntnissen ergänzt oder durch sie korrigiert werden. Je nach Unterrichtsziel bietet es sich mitunter jedoch auch an, ein neues Tafelbild zu erstellen oder andere Möglichkeiten zur Veranschaulichung zu nutzen. Mit Hilfe der gesicherten Kernaussagen kann im Anschluss an die Sicherungsphase oder zu Beginn der nächsten Stunde eine Reflexion oder ein Transfer stattfinden.

Zusammenfassend betrachtet wird die Wichtigkeit der Erarbeitungsphasen und der Ergebnissicherung deutlich. Da die Filmvorführung einen Großteil der Unterrichtsstunde einnimmt, ist es umso wichtiger, die sie einleitenden und auf sie folgenden Phasen gut zu planen. Die einzelnen Phasen und Inhalte der Unterrichtsstunde sollten sinnvoll miteinander verknüpft werden und nicht allein für sich stehen. Bei der Frage nach der Umsetzung, steht der Lehrkraft – wie immer im Unterricht – eine Vielzahl an Methoden zur Auswahl.

Ausgewählte Beispiele aus Dominic Rehbeins zur Erlangung des Ersten Staatsexamens eingereichten Wissenschaftlichen Hausarbeit zur Nutzung der Star-Wars Filme im Religionsunterricht:

Beispieltext zur Einleitung einer Szene des Films „Star Wars

Episode I“:

Es herrscht Krieg in der Galaxis! Die Prinzessin des kleinen Planeten Naboo muss ihre Heimat vor feindlichen Eindringlingen verlassen. An ihrer Seite kämpfen die beiden Jedi Qui-Gon Jinn und Obi-Wan Kenobi. Jedoch wird ihr Raumschiff bei der Flucht schwer beschädigt und die Flüchtlinge müssen, um ihr Raumschiff zu reparieren, auf dem Wüstenplaneten Tatooine notlanden. Der Wüstenplanet ist ein befremdlicher, lebensfeindlicher Ort voller Gefahren, Kriminalität und Gewalt. Schnell wird den Gestrandeten klar, dass es nicht einfach sein wird, die dringend benötigten Ersatzteile für die Reparatur ihres Raumschiffes zu besorgen. Doch es keimt Hoffnung auf, als sie den jungen Sklaven Anakin Skywalker kennenlernen. Er ist ein wahrlich besonderer Junge...

Beispiel für eine von den Schüler:innen nach dem Anschauen einer Filmsequenz auszufüllenden Tabelle:

„Jesus goes Hollywood“ – Star Wars und die Religion

Arbeitsauftrag: Beobachte die einzelnen Filmszenen aufmerksam. Vervollständige die untere Tabelle. Trage die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede ein, die dir zwischen den Filmszenen und dir bekannten biblischen Erzählungen auffallen. Überlege dir für die einzelnen Filmszenen eine passende Überschrift.

Zusatzaufgabe: Nenne die passende Bibelstelle oder die passende Bibelerzählung zu der jeweiligen Filmszene.

Tipp: Notiere dir während den Filmszenen nur kurze Stichpunkte. Diese kannst du zwischen den einzelnen Filmszenen in Ruhe ergänzen und ausformulieren. ©

Filmszenen	Welche Figuren sind zu sehen?	Worum geht es in der Szene?	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	Szenen-überschrift	Bibelbezug	Fragen?
Szene 1 Episode I							
Szene 2 Episode III							
Szene 3 Episode VI							

Beispiele aus drei von Schüler:innen einer achten Klasse ausgefüllten Tabellen:

„Jesus goes Hollywood“ – Star Wars und die Religion

Arbeitsauftrag: Beobachte die einzelnen Filmszenen aufmerksam. Vervollständige die untere Tabelle. Trage die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede ein, die dir zwischen den Filmszenen und dir bekannten biblischen Erzählungen auffallen. Überlege dir für die einzelnen Filmszenen eine passende Überschrift.

Zusatzaufgabe: Nenne die passende Bibelstelle oder die passende Bibelerzählung zu der jeweiligen Filmszene.

Tipp: Notiere dir während den Filmszenen nur kurze Stichpunkte. Diese kannst du zwischen den einzelnen Filmszenen in Ruhe ergänzen und ausformulieren. ©

Filmszenen	Welche Figuren sind zu sehen?	Worum geht es in der Szene?	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	Szenen-überschrift	Bibelbezug	Fragen?
Szene 1 Episode I	Anakin Qui-Gon Jinn Mutter Shmi Padme Jar Jar Binks	Anakin zeigt sich als besonderes, hilfsberechtigtes Kind das in Sklaverei lebt	Anakin besitzt besondere Fähigkeiten wie Jesus auch Beide haben keinen Vater Anakin hilft den Bedürftigen		Jungfrauen- geburt	Jesu Geburt Lukas 1	
Szene 2 Episode III	Anakin Kanzler Mace Windu Obi-Wan Kenobi Padme weitere Jedis	Anakin möchte seine Frau und sein Kind vor dem Tod retten. Aus Liebe, Angst und Verzweiflung begibt er sich unwissend in die Fänge des Teufels	Anakin hat die Wahl wie Jesus in der Wüste Anakin begegnet dem Teufel	Anakin verfällt seinen Ängsten und schließt sich dem Teufel an Jesus widersteht der Macht die ihm der Teufel anbietet	Die Versuchung durch das Böse	Jesu Versuchung (40 Tage in der Wüste)	Was sind Mitochondrien?
Szene 3 Episode VI	Luke Darth Vader / Anakin Der Imperator	Luke steht vor der gleichen Versuchung wie sein Vater doch er glaubt stets an das Gute und vertraut darauf	Anakin erfüllt die in ihm gesetzte Hoffnung indem er sich opfert Jesus= Menschen Anakin= Sohn und Galaxis	Anakin opfert sich für seinen Sohn	Heil, Rettung, Opferung	Jesu Tod	

Beispiele aus drei von Schüler:innen einer achten Klasse ausgefüllten

Tabellen:

„Jesus goes Hollywood“ – Star Wars und die Religion

Arbeitsauftrag: Beobachte die einzelnen Filmszenen aufmerksam. Vervollständige die untere Tabelle. Trage die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede ein, die dir zwischen den Filmszenen und dir bekannten biblischen Erzählungen auffallen. Überlege dir für die einzelnen Filmszenen eine passende Überschrift.

Zusatzaufgabe: Nenne die passende Bibelstelle oder die passende Bibelerzählung zu der jeweiligen Filmszene.

Tipp: Notiere dir während den Filmszenen nur kurze Stichpunkte. Diese kannst du zwischen den einzelnen Filmszenen in Ruhe ergänzen und ausformulieren. ☺

Filmszenen	Welche Figuren sind zu sehen?	Worum geht es in der Szene?	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	Szenenüberschrift	Bibelbezug	Fragen?
Szene 1 Episode I	Anakin Schmi Padme Qui Gon Jinn	Anakin hilft den Hilfebefürhtigen dabei finden sie raus, das er etwas besonderes ist (keinen Vater)	beide sind etwas Besonderes		Hilfsbereitschaft	Jungfrauengeburt Jesu	
Szene 2 Episode III	Anakin Der Kanzler Obi Wan Kenobi Padme	Anakin ist verzweifelt und sucht sein Heil bei der falschen Seite	Anakin wird wie Jesus auch versucht als er dem Teufel begegnet	Anakin schafft es nicht die zu retten, die er liebt Jesus kann sie retten	Versuchung	Wüste mit dem Teufel	
Szene 3 Episode VI	Luke Der Imperator Darth Vader	Darth Vader rettet Luke und stürzt den Imperator in den Tod, dabei stirbt er selbst	beide opfern sich für die auf, die sie lieben		Opferung	Kreuzigung?	Was geschieht mit Anakin / Darth Vader nach seinem Tod?

„Jesus goes Hollywood“ – Star Wars und die Religion

Erwartungshorizont

Filmszenen	Welche Figuren sind zu sehen?	Worum geht es in der Szene?	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	Szenenüberschrift	Bibelbezug	Fragen?
Szene 1 Episode I (ca. 7:58) (00:40:48 – 00:47:47)	Anakin Qui-Gon Jin Padme Anakin's Mutter Shmi Jar Jar Binks	- Am Essenstisch beraten sich die Gelehrten, wie sie an die benötigten Ersatzteile kommen können - Anakin bietet den Flüchtlingen seine Hilfe an - Shmi und Qui-Gon Jin unterhalten sich über die Besonderheiten Anakin	- Anakin besitzt wie Jesus bereits sehr früh besondere Fähigkeiten (Reflexe, Vorahnung) - Anakin besitzt wie Jesus keinen Vater - Anakin handelt selbstlos, ist stets hilfsbereit (vgl. Jesus) - Anakin hilft den verurteilten Flüchtlingen (vgl. Jesus)	- Anakin übernatürlichen Kräfte beruhen auf der Macht, nicht auf Gott - Jesus hatte mit Josef einen Zelvater, Anakin wuchs nur bei seiner Mutter auf	Jungfrauengeburt	Die Ankündigung der Geburt Jesu Lk 1,26-35 Jesu Geburt Mt 1,18-25	zu unter rim (äußerer Rand)? zu Podemren & Podemren? zu Corusan?
Szene 2 Episode III (ca. 16:00) (00:46:00 – 00:48:00) (01:02:00 – 01:02:25) (01:10:35 – 01:17:00) (01:42:38 – 01:47:50)	Anakin /Darth Vader Kanzler Palpatine Padme Obi-Wan Kenobi Mace Windu weitere Jedi	- Anakin und der Kanzler sprechen über die Möglichkeit, den Tod zu verhindern - Anakin entdeckt die dunkle Seite der Macht in Kanzler Palpatine - Der Kanzler führt Anakin in Versuchung sich der dunklen Seite der Macht anzuschließen um seine Frau zu retten - Anakin bewahrt den Kanzler vor dem Tod und unterwirft sich ihm - Anakin Skywalker wird zu Darth Vader - Kanzler Palpatine offenbart sich als Sith-Lord Darth Sidious	- Anakin wird wie Jesus vor die Wahl gestellt - Anakin wird wie Jesus durch den gefallenen Teufel in Versuchung geführt - Wertenmotiv	- Anakin schließt sich der dunklen Seite der Macht an - Jesus widersteht den Versuchungen des Teufels in der Wüste	Versuchung	Jesu Versuchung Lk 4 Mt 4 Jesu Taufe und Versuchung Mk 1,12-13 Jesu Kreuzigung und Tod Mt 27:42 Mk 15:31	zu Sth? zu Darth Plagueis? zu Madi-Chlorianer? zu Jünglinge? zu Imperian?
Szene 3 Episode VI (ca. 11:00) (01:46:20 – 01:47:20) (01:48:40 – 01:50:30) (01:51:30 – 01:57:40) (01:59:39 – 02:01:50)	Darth Vader Luke Skywalker Der Imperator / Darth Sidious	- Luke steht den Versuchungen des Imperators gegenüber - Luke weigert sich der dunklen Seite der Macht - Luke glaubt fest an das Gute in seinem Vater - Der Imperator versucht Luke zu töten - Anakin opfert sich für seinen Sohn Luke, stirbt und wird erlöst	- Darth Vader opfert sich für einen höheren Zweck auf - Anakin wird gerettet - Anakin erfüllt die in ihm gesetzte Heilserwartung (vgl. Jesus) - Anakin lebt als „Machtwort“ weiter und kann sich seinen Freunden zeigen	- Darth Vader opfert sich für seinen Sohn - Jesus opfert stellvertretend für die Menschheit	Opferung Erlösung Rettung Heil	Jesu Kreuzigung und Tod zu Ende? zu Allianz?	

3. Literaturverzeichnis

Literatur

- ADEN, M. & BRENNE, A.** (2015): Du sollst dir kein Bildnis machen. Über die Verwendung von Kunstwerken im Kontext der Religion, in: C. **GÄRTNER** & A. **BRENNE** (Hrsg.), Kunst im Religionsunterricht- Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren (S. 27-38), Stuttgart: Kohlhammer.
- AVEMARIE, F.** (2004): Art. „Reich Gottes – Antikes Judentum“, in: Religion in Geschichte und Gegenwart (Sp. 203-204), Bd. 7, Tübingen: Mohr Siebeck.
- BAHR, M.** (2012): Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen, in: G. **HILGER**, S. **LEIM-GRUBER**, H.-G. **ZIEBERTZ** (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel – Verlag.
- BARBE-GALL, F.** (2005): How to talk to children about art, London, Frances Lincoln Publishers.
- BAUMANN, U.** (2007): Die Methodenfrage im Religionsunterricht, in: U. **BAUMANN** (Hrsg.), Religionsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (S. 9-25), Berlin: Cornelsen.
- BARTH, K.** (1959): Kirchliche Dogmatik Band IV/3: Zweite Hälfte. Die Lehre von der Versöhnung, Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- BOEHM, G.** (1990): Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung, In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 4, S. 469-480.
- BÖTTIGHEIMER, C.** (2020): Die Reich-Gottes-Botschaft Jesu. Verlorene Mitte christlichen Glaubens, München: Herder.
- BRENNE, A.** (2015): Ins Bild gesetzt. Zum Problem der Referenz im Bilddiskurs des Religionsunterrichts in der Grundschule, in: C. **GÄRTNER** & A. **BRENNE** (Hrsg.), Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren (S. 53-78), Stuttgart: Kohlhammer.
- BUBOLZ, G. & BUBOLZ-JANSSEN, M.** (2011): Grundwissen Religion. Sekundarstufe II, Berlin: Cornelsen Verlag.
- BURRICHTER, R.** (2007): Mit Bildern der Kunst arbeiten, in: L. **RENDLE** (Hrsg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht (S. 218-229), München: Kösel-Verlag.
- BURRICHTER, R. & GÄRTNER, C.** (2014): Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München: Kösel-Verlag.
- BÜTTNER, G. & SCHREINER, M.** (2006). „Kinder als Exeget/innen“ – Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik, in: **BÜTTNER, G. & SCHREINER, M.** (Hrsg.) „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten (S. 7-15), Stuttgart: Calwer.
- DREINER, E. & PERRAR, H.-J. & VOß, A.** (2016): Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion 4. Schuljahr. Lehrerband, Paderborn: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers.
- DÜRR, W. W.** (2004): Christliche Gemeinschaft in der Spannung von Sammlung und Sendung. Eine praktisch-theologische Arbeit über die JAHU-Bewegung und ihre Reich Gottes Theologie im Kontext gesellschaftlicher und kirchlicher Herausforderungen, Freiburg: Paulusverlag.

- ENGLERT, R.** (2008): Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer.
- FEICHTINGER, C.** (2014): Filmeinsatz im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FAIX, T.** (2014): Die Hoffnung beginnt jetzt. Das Reich Gottes in der Spannung zwischen jetzt und noch nicht, sichtbar und unsichtbar, empfangen und tun, erwarten und erfüllen, Gott und den Menschen, in: Dienstgemeinschaft für Verkündigung und Seelsorge e.V. (Hrsg.): Akzente für Theologie und Dienst Nr. 3, 109. Jg. 2014 (S.17-36), Schmalkalden: Selbstverlag.
- FRESTA, M. & GARSKE, V. & VOGT, H.** (Hrsg.) (2015): Ein Fach Religion, Interpretationen, Unterrichtsmodell - Adam und Eva, Gen 1,1-3,24, Paderborn: Schöningh Verlag.
- GÄCKLE, V.** (2018): Das Reich Gottes im Neuen Testament. Auslegungen – Anfragen – Alternativen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GÄCKLE, V.** (2014): Reich Gottes in der Verkündigung Jesu, in: **DIENTSGEMEINSCHAFT FÜR VERKÜNDIGUNG UND SEELSORGE E.V.** (Hrsg.): Akzente für Theologie und Dienst Nr. 3, 109. Jg. 2014 (S.6-16), Schmalkalden: Selbstverlag.
- GÄRTNER, C.** (2015): Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen. Was und wie lernen Schüler/-innen, wenn sie Bilder im Religionsunterricht erschließen, in: C. **GÄRTNER & A. BRENNE** (Hrsg.), Kunst im Religionsunterricht- Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren (S. 79-110), Stuttgart: Kohlhammer.
- GÄRTNER, C.** (2015): Kunst im Religionsunterricht – sehr beliebt, oft unterschätzt, manchmal funktionalisiert und selten zweckfrei. Ein religionspädagogisches Fazit, in: C. **GÄRTNER & A. BRENNE** (Hrsg.), Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren (S. 267-277), Stuttgart: Kohlhammer.
- GÄRTNER, C.** (2015): Mit Bildern lässt sich besser lernen. Die Frage nach der Funktion und Wirkung von Bildern im Religionsunterricht aus religionspädagogischer Perspektive, in: C. **GÄRTNER & A. BRENNE** (Hrsg.), Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren (S. 13-26), Stuttgart: Kohlhammer.
- GÄRTNER, C.** (2021): Religiöses Lernen mit Bildern, in: R. **HOEPS** (Hrsg.), Handbuch der Bildtheologie. Kunst und Religion (S. 94-114), Paderborn: Brill Ferdinand Schöningh.
- GRAMZOW, C.** (2000): Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- GRAUER, M.** (2016): Bildanalyse, in: M. **BLOHM** (Hrsg.), Kunstpädagogische Stichworte (S. 39-42), Hannover: Fabrico Verlag.
- HALBFAS, H.** (2001): Die Bibel erschlossen und kommentiert, Düsseldorf: Patmos Verlag.
- HALBFAS, H.** (2011): Glaubensverlust. Warum sich das Christentum neu erfinden muss, Ostfildern: Patmos Verlag.
- HÄRLE, W.** (1999), Die Basileia-Verkündigung Jesu als implizite Gotteslehre, in W. **HÄRLE** und R. **PREUL** (Hrsg.), Reich Gottes (S.11-30), Marburg: Elwert Verlag.
- HOEPS, R.** (2015): Diesseits und jenseits des Bedeutungsträgers. Zur Frage nach den Funktionen von Kunst im Religionsunterricht, in: C. **GÄRTNER & A. BRENNE** (Hrsg.),

Kunst im Religionsunterricht- Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren (S. 39-52), Stuttgart: Kohlhammer.

HOLTERHUES, A. (2013): Von Adam und Eva bis zu Thomas und Simpel- religionspädagogische Perspektiven in aktueller Jugendliteratur. Ein Lesecurriculum für die Sekundarstufe I und II (Bd. 6), Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.

ILG, R. (2019): Künstlerische Gestaltung, Kunstgeschichte, Werkbetrachtung, München: Stark Verlag.

ITZE, U. & MOERS, E. (2013). Zugänge zur Bibel für Schüler:innen und Schüler der Grundschule, in: **ZIMMERMANN, M. & ZIMMERMANN, R.** (Hrsg.) Handbuch Bibeldidaktik (S. 623-628), Tübingen: Mohr Siebeck.

JECHLE, T. & MARKOWSKI, K. (2010): Konstruktivismus pur: Online lernen mit WebQuests. WebQuests, in: **HAUFE-LEXWARE GMBH & CO. KG** (Hrsg.), Wirtschaft + Weiterbildung. Das Magazin für Führung, Personalentwicklung und E-Learning, 5 (2010), (36-39), Freiburg: Haufe.

KLEFFMANN, T. (2013). Grundriß der Systematischen Theologie, Stuttgart: UTB.

KLIEMANN, P. (2013): Glauben ist menschlich. Argumente für die Torheit vom gekreuzigten Gott, Stuttgart: Calwer Verlag.

KOCH, K. (2004): Art. „Reich Gottes – Altes Testament“, in: H. D. **BETZ, D. S. BROWNING, B. JANOWSKI & E. JÜNGEL** (Hrsg.) Religion in Geschichte und Gegenwart (Sp. 202-203), Bd. 7, Tübingen: Mohr Siebeck.

KRANHOLD, K. & PAEFGEN, E. K. & LÜCKE, M. (2018): Bildung durch Bilder in der interdisziplinären Perspektive. Kunstwissenschaftliche Bildvermittlung im Schulunterricht, in: **K. KRÜGER & K. KRANHOLD** (Hrsg.), Bildung durch Bilder. Kunstwissenschaftliche Perspektiven für den Deutsch-, Geschichts-, und Kunstunterricht (S. 13-46), Bielefeld: Transcript Verlag.

KUNSTMANN, J. (2004). Religionspädagogik, Tübingen / Basel: A. Franck.

KUNSTMANN, J. (2010): Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen: A. Francke Verlag.

LADENTHIN, V. & VON MARTIAL, I. (2005): Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

LANGE, G. (1988): Kunst zur Bibel. 32 Bildinterpretationen, München: Kösel-Verlag.

LANKES, E.-M. (2014). Problemorientiertes Lernen, in W. **EINSIEDLER, M. GÖTZ, A. HARTINGER, F. HEINZEL, J. KAHLERT & U. SANDFUCHS** (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 389-393), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

LEHNER, M. (2020): Didaktische Reduktion, Stuttgart: utb GmbH.

LEIMGRUBER, S. (2010): Woran wird gelernt? Medien im Religionsunterricht, in: G. **HILGER, S. LEIMGRUBER & H.-G. ZIEBERTS** (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf (S. 242-253), München: Kösel-Verlag.

MATTES, W. (2002): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Paderborn: Schöningh Verlag.

MATTES, W. (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Paderborn: Westermann Schöningh Verlag.

MECKENSTOCK, G. (1999): Einleitende Beobachtungen zum Reich-Gottes-Gedanken, in W. **HÄRLE** und R. **PREUL** (Hrsg.), Reich Gottes (S.1-10), Marburg: Elwert Verlag.

- MERTIN, A. & WENDT, K.** (2004): Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten. Religion – Ethik – Philosophie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MÜLLER, P., BÜTTNER, G., HEILIGENTHAL, R. & THIERFELDER, J.** (2008): Die Gleichnisse Jesu – Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart: Calwer Verlag.
- PETILLON, H.** (2014). Grundschulkinder und ihre sozialen Beziehungen, in: W. **EINSIEDLER**, M. **GÖTZ**, A. **HARTINGER**, F. **HEINZEL**, J. **KAHLERT** & U. **SANDFUCHS** (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S.182-190). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- REUTER, I.** (2012): Religiöse Bildung durch populäre Filmwelten, in: T. **BOHRMANN**, W. **VEITH** & S. **ZÖLLER** (Hrsg.), Handbuch Theologie und populärer Film (S.47-62), Paderborn: Schöningh Verlag.
- ITTER, W.H. & SIMOJOKI, H.** (2014). Gott, Gottesbilder und Kinder, in G. **HILGER**, K. **LINDNER**, W. H. **ITTER**, H. **SIMOJOKI** & E. **STÖGBAUER** (Hrsg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts (169-188), Stuttgart: Kösel-Verlag. Calwer.
- SCHROER, S.** (2010): Tiere in der Bibel. Eine kulturgeschichtliche Reise, Freiburg: Herder.
- SCHULZE, I.** (2008): Adam und Evelyn, Berlin: Berlin Verlag.
- SISTERMANN, R. & Schmitter, J.** (2009): Im unerbittlichen Takt der 45 Minuten. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Filmausschnitten im Religionsunterricht; in: I. **KIRSNER** & M. **WERMKE** (Hrsg.), Passion Kino. Existenzielle Filmmotive in Religionsunterricht und Schulgottesdienst (S. 44-61), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- TIEMANN, M.** (2009): Filme für Religionsunterricht und Gemeinde, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ÖBERTHÜR, R.** (2014). Trinität, in: G. **BÜTTNER**, P. **FREUDENBERGER-LÖTZ**, C. **KALLOCH** & M. **SCHREINER**: Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden (S. 487-494), Stuttgart: Kösel-Verlag. Calwer.
- PEEZ, G.** (2018): Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer.
- PLATOW, B.** (2020): Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer.
- RÖHRIG, H. J.** (2007): Kunstwerke im Religionsunterricht, In: U. **BAUMANN** (Hrsg.), Religionsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (S. 26-55), Berlin: Cornelsen.
- TILICH, P.** (2017): Systematische Theologie I-II, in: C. **DANZ** (Hrsg.), Paul Tillich. Systematische Theologie I-II, Berlin: De Gruyter.
- TROUE, F.** (2017): Arbeit mit Bildern im Religionsunterricht. Kreative kompetenzorientierte und auf jedes Bild anwendbare Methoden mit passenden Kopiervorlagen, Augsburg: Auer.
- SCHLEIERMACHER, F.** (2001): Über die Religion, in: G. **MECKENSTOCK** (Hrsg.), Friedrich Schleiermacher. Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), Berlin: Walter de Gruyter.
- SCHMIDT, H.** (2012): Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München: Kösel-Verlag.
- SCHMIDT-MAIWALD, C. & GLAS, A.** (2018): Editorial, in: A. **GLAS**, U. **HEINEN**, J. **KRAUTZ**, G. **LIEBER**, M. **MILLER**, H. **SOWA** & B. **UHLIG** (Hrsg.): Imago Zeitschrift für Kunstpädagogik, 6 Bildverstehen (S. 2-5), München: Kopaed Verlagsgmbh.

- SCHOLL, K.** (2014): Eine Einleitung in den Band, in: T. **BRAUNE-KRICKAU**, T. **ERNE** & K. **SCHOLL** (Hrsg.), *Vom Ende her gedacht. Hegels Ästhetik zwischen Religion und Kunst* (S. 9-15), Freiburg: Karl Alber Verlag.
- SCHOLZ, I.** (2007): Medien. Bilder, in: J. **DRUMM** (Hrsg.), *Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien* (S. 186-206), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHULTE, A.** & **WIEDENROTH-GABLER, I.** (2003): *Religionspädagogik*, Stuttgart: Calwer Verlag.
- SÜSS, D.** & **LAMPERT, C.** & **WIJEN, C.W.** (2010): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VANONI, G.** & **HEININGER, H.** (2002): *Das Reich Gottes*, Würzburg: Echter.
- WELTE, P. H.** (2009): *Ins Böse verstrickt. Versuch einer Neuinterpretation der Erbsündenlehre*, Münster: LIT Verlag.
- WETZEL, C.** (2019): *Wörterbuch der Malerei* (5. Aufl.), Reclam: Ditzingen.
- WIEDENHOFER, S.** (1999): Die Lehre der Kirche von der Erbsünde. Geschichtliche Entwicklung und heutiges Verständnis, in: S. **WIEDENHOFER** (Hrsg.), *Erbsünde was ist das?* (S. 35-65), Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.
- WIESING, L.** (2000): *Phänomene im Bild*, München: Fink.
- WOPPOWA, J.** (2018): *Religionsdidaktik*, Paderborn: Schöningh Verlag.
- ZENGER, E.** (1999): Zum biblischen Hintergrund der christlichen Erbsündentheologie, in: S. **WIEDENHOFER** (Hrsg.), *Erbsünde was ist das?* (S. 9-34), Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.
- ZIMMERMANN, R.** (2013). Gleichnisse/Parabeln Jesu, in: M. **ZIMMERMANN** & R. **ZIMMERMANN** (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik*. (S. 196-201), Tübingen: Mohr Siebeck.

Internet

BURRICHTER, R. (2015): Bilder, in: **DAS WISSENSCHAFTLICHE BIBELLEXIKON IM INTERNET (WiBiLex)**, erstellt: Januar 2015 von der Deutschen Bibelgesellschaft
<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100025/>

Zuletzt abgerufen: 28.05.2021, 15:05.

ERLEMANN, K.: Gleichnisse (NT), in: **DAS WISSENSCHAFTLICHE BIBELLEXIKON IM INTERNET (WiBiLex)**, erstellt: Mai 2009 von der Deutschen Bibelgesellschaft
<https://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/de-tails/gleichnisse-nt/ch/26edf64e819e2c36f39f20da221b7dfc/>

Zuletzt abgerufen: 01.09.2021, 16:08.

GERBER, S. (2019): *WebQuest. Ein Konzept für einen sinnvollen Computer- und Internetinsatz an Schulen.*
<https://www.webquests.de/fobi/fseite1.html>
 Zuletzt aufgerufen: 23.02.21, 10:17.

HENSEL, N. (2015): *Das Gleichnis vom Senfkorn. Mit Stundenbildern, Arbeitsblättern und Liedern, die Bibelgeschichten bedeutsam machen.*

https://www.persen.de/media/ntx/persen/sample/23487DA1_Musterseite.pdf,
Zuletzt abgerufen: 03.11.2020, 14:21.

HILD, P. (2018). Kooperatives Lernen, in: H. **BERNER**, U. **FRAEFEL** & B. **ZUMSTEG** (Hrsg.), Didaktisch handeln und denken: mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen, hep Verlag:

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/unikassel/detail.action?docID=5508203>
Zuletzt abgerufen: 01.09.2021, 16:09.

HÖHNE, S. (2015): Lernpsychologie. Intrinsische Motivation:
<http://www.lernpsychologie.net/motivation/intrinsische-motivation#:~:text=Die%20intrinsische%20Motivation%20ist%20die,sind%20oder%20einen%20schlicht%20interessieren>
Zuletzt abgerufen: 8.11.2020, 12:16.

LEUENBERGER, M. (2012): Art. „Königtum Gottes (AT)“, in: **DAS WISSENSCHAFTLICHE BIBEL-LEXIKON IM INTERNET** (WiBiLex), erstellt: November 2008 von der Deutschen Bibelgesellschaft:
<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/23808/>
Zuletzt abgerufen: 08.03.2021, 16:14.

PFEIFFER, H. (2006): Adam und Eva, in: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (WiBiLex), erstellt: März 2006 von der Deutschen Bibelgesellschaft: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/12492/>
Zuletzt abgerufen: 27.09.20, 15:19.

PFEIFFER, H. (2006): Paradies/Paradieserzählung, in: **DAS WISSENSCHAFTLICHE BIBELLEXIKON IM INTERNET** (WiBiLex), erstellt: April 2006 von der Deutschen Bibelgesellschaft:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/29971/>
Zuletzt abgerufen: 27.09.20, 17:00.

PRIMAKOM (2015). Infopapier natürliche Differenzierung:
<https://primakom.dzlm.de/primafiles/uploads/Dokumente/Nat%C3%BCrliche%20Differenzierung-%C3%9Cbersicht%C3%BC.pdf>
Zuletzt abgerufen: 08.11.2020, 17:03.

SCHUBERT, W. (2004). WebQuest „Der Kampf um Troja“ oder: „Alter Wein in neuen Schläuchen“, in: M. **BRANDL**, J. **BOHL**, P. **HIBST**, M. **HOTZ**, S. **KIPF**, M. **LOBE** & M. **SCHAUER** (Hrsg.): Pegasus-Onlinezeitschrift. Wissenschaftliches Periodikum zur Didaktik und Methodik der Fächer Latein und Griechisch IV/2 (S. 52-55)
http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/agora_2_2004_schubert.html
Zuletzt abgerufen: 14.01.2021, 11: 26.

SÖDING, T. (2014), Die Gottesherrschaft als Thema neutestamentlicher Theologie:
[Microsoft Word - Skript Gottesherrschaft SoSe 2014 \(ruhr-uni-bochum.de\)](Microsoft Word - Skript Gottesherrschaft SoSe 2014 (ruhr-uni-bochum.de)),
Zuletzt abgerufen: 08.03.2021, 16:14.

SPAHN, T. (2008). WebQuests:
<https://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42321/webquests>,
Zuletzt abgerufen: 14.01.2021, 11:24.

WILLMES, B. (2008): Sündenfall, in: **DAS WISSENSCHAFTLICHE BIBELLEXIKON IM INTERNET** (WiBiLex), erstellt: November 2008 von der Deutschen Bibelgesellschaft:
https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wibi/pdf/Sündenfall_2017-10-10_11_57.pdf,
Zuletzt abgerufen: 27.09.20, 15:25.

Weiteres

DEUTSCHE BIBELGESELLSCHAFT (Hrsg.) (2017): Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers, revidierte Fassung, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

DEUTSCHE BIBELGESELLSCHAFT (Hrsg.) (1992): Stuttgarter Erklärungsbibel, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

KATHOLISCHE BIBELANSTALT GMBH (Hrsg.) (1980): Die Bibel. Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung, Freiburg: Herder Verlag.

Abbildungen

S. 71: **BUONARROTI**, Michelangelo (1475-1564): Der Sündenfall und die Vertreibung aus dem Paradies (Fresko), Sixtinische Kapelle, Vatikanstaat.

In der abgedruckten Version entnommen aus: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/12/Forbidden_fruit.jpg

Zuletzt aufgerufen: 12.10.2021, 12.53.

S. 72: **CRANACH**, Lucas (1472-1553): Adam und Eva im Paradies (Öl auf Holz), Gemäldegalerie am Kulturforum Potsdamer Platz, Matthäikirchplatz, Berlin.

In der abgedruckten Version entnommen aus: [http://de.wikipedia.org/wiki/Da-](http://de.wikipedia.org/wiki/Da-tei:Lucas_Cranach_(I)_-Adam_and_Eve-Paradise_-_Kunsthistorisches_Museum.jpg)

[tei:Lucas Cranach \(I\) - Adam and Eve-Paradise - Kunsthistorisches Museum.jpg](http://de.wikipedia.org/wiki/Da-tei:Lucas_Cranach_(I)_-Adam_and_Eve-Paradise_-_Kunsthistorisches_Museum.jpg)

Zuletzt aufgerufen: 12.10.2021, 13.00.

S. 98: **FACCHETTI**, Pietro (1530-1619): Adamo ed Eva ricevono dal frutto proibito (Öl auf Leinwand), Museo del Prado, Madrid. In der abgedruckten Version entnommen aus:

[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pietro Facchetti - Adamo ed Eva ricevono dal frutto proibito.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pietro_Facchetti_-_Adamo_ed_Eva_ricevono_dal_frutto_proibito.jpg)

Zuletzt aufgerufen: 14.10.2021, 10.43

Alle weiteren Illustrationen und Layoutelemente in diesem Band wurden von Ramona **ELSNER** und Anna-Lena **KELLERMANN** angefertigt.



4. Über die MITWIRKENDEN

BARTESCH, Vanessa: Vanessa Bartesch (geb. 1998) ist Studentin der Fächer evangelische Theologie, Mathematik und Germanistik für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Kassel. Ihr besonderes Interesse besteht darin, Kinder zum eigenständigen Arbeiten und zur differenzierten Meinungsbildung anzuregen. Dabei liegen ihr methodisch durchdachte und kreative Arbeitsmaterialien sowie die individuelle Förderung jedes Kindes am Herzen. Ihr religionspädagogischer Fokus liegt in der adäquaten didaktischen Reduktion komplexer religiöser Themen für die Grundschule.

BIERICH-ZIPPRICH, Kristina: Kristina Bierich-Zipprich (geb. 1991) ist evangelische Theologin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für evangelische Theologie an der Universität Kassel. Sie erforscht in ihrer Promotion interdisziplinäre Faktoren, die für eine gewinnbringende bibelwissenschaftliche Lehre im universitären Kontext notwendig sind.

BRANDAU, Robert (Dr.): Dr. Robert Brandau (geb. 1957) ist Pfarrer und zum Dienst an das Institut für ev. Theologie der Universität Kassel abgeordneter Lehrbeauftragter für Systematische Theologie. Er hat zum Thema Judenmission promoviert. Schwerpunkte seiner theologischen Forschungen sind der jüdisch-christliche Dialog, die Theologie Calvins, Barths und Bonhoeffers sowie ethische Fragestellungen.

BRANER, Ulla: Ulla Braner (geb. 1997) ist Studentin der Fächer ev. Theologie und Biologie für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Kassel. Ihr Interesse gilt der Gestaltung spannender, abwechslungsreicher Unterrichtsmaterialien für Stationenarbeit im Bereich der Religionspädagogik. Außerdem ist sie als studentische Hilfskraft im Bereich der Bibelwissenschaften tätig.

DÖHN, Raphael (Dr.): Dr. Raphael Döhn (geb. 1989) ist evangelischer Theologe mit dem Fachgebiet Systematische Theologie. Seine Promotion erfolgte zur Theodizeefrage in den Gesamtwerken von Hans Jonas, Dorothee Sölle und Abraham Joshua Heschel. Gegenwärtig tätig ist er an der Leibniz Universität in Hannover.

DRUBE, Julia: Julia Drube (geb. 1996) ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für ev. Theologie der Universität Kassel und Herausgeberin dieses Bandes. Nach ihrer jüngst verteidigten systematisch-theologischen Dissertation zur Frage nach dem Geschichtsbezug der Auferstehung und dem leeren Grab Jesu widmet sie sich nun im Rahmen ihres Habilitationsvorhabens im Fachgebiet der Religionspädagogik den Fragen nach der didaktischen Reduktion fachwissenschaftlicher Inhalte und der Professionalisierung von Lehramtsstudent:innen. Ansätze Ihrer Forschung finden sich in diesem Band wieder.

ELSNER, Ramona: Ramona Elsner (geb. 1996) ist studentische Mitarbeiterin in den Fachgebieten der Bibelwissenschaften und der Religionspädagogik. Sie studiert an der Universität Kassel gymnasiales Lehramt mit den Fächern ev. Theologie und Englisch. Außerdem arbeitet sie als Vertretungslehrerin an einem Kassler Gymnasium. Ihr theologisches Interesse gilt besonders dem biblischen Arbeiten mit Schüler:innen.

Stellvertretend für alle mitwirkenden Schüler:innen, die anonym bleiben möchten: **GUNDLACH, Jan:** Jan Gundlach ist siebzehn Jahre alt und Schüler einer zwölften Klasse eines Kassler Gymnasium. Seine Lieblingsfächer sind Sport, Religion und Physik. Er hat an der Universität Kassel im Institut für ev. Theologie ein Praktikum absolviert, um an seine schönen Erfahrungen mit dem Konzept der Theologischen Gespräche und der Forschungswerkstatt in seiner bisherigen Schulzeit anzuknüpfen. Nach seinem Schulabschluss möchte er Sportjournalismus studieren.

HERBORTH, Leonie: Leonie Herborh (geb. 1995) ist Studentin der Fächer ev. Theologie und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Kassel. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt hier im Bereich der Religionspädagogik, wo sie als studentische Hilfskraft tätig ist. Theologisch interessiert sie sich vor allem für die Untersuchung des theologischen Wirklichkeitsbegriff im Teilbereich der Bibelwissenschaften.

JACKISCH, Heike: Heike Jackisch (geb. 1998) ist Studentin der Fächer ev. Theologie, Sachunterricht, Mathematik, und Germanistik für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Kassel. Ihr Interesse gilt dabei besonders dem interreligiösen und dem kooperativen Lernen.

KELLERMANN, Anna-Lena: Kellermann, Anna- Lena Kellermann (geb. 1997) ist Studentin der Fächer ev. Theologie, Kunst und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Kassel. Ihr Interesse gilt dabei besonders dem methodisch-innovativen Arbeiten mit Schüler:innen sowie der kreativen Nutzung von Unterrichtsmaterialien im Bereich der Religionspädagogik.

KLEIN, Magdalena: Magdalena Klein (geb. 1999) ist studentische Mitarbeiterin in der Systematischen Theologie bei Dr. Robert Brandau. Sie studiert an der Universität Kassel gymnasiales Lehramt mit den Fächern ev. Theologie und Englisch. Ihr theologisches Interesse gilt besonders der Theologie Bonhoeffers.

MCLEAN, Nina: Nina McLean studiert evangelische Theologie für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Kassel.

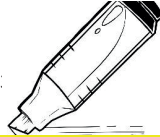
MÜHLING, Wiebke: Wiebke Mühling (geb. 1998) studiert an der Universität Kassel gymnasiales Lehramt mit den Fächern ev. Theologie und Germanistik. Ihr theologisches Interesse ist besonders im Bereich der systematischen Theologie verankert. Einen Schwerpunkt bilden dort die Christologie und die Rolle Jesu in anderen Religionen.

NOLTE, Carina: Carina Nolte (geb. 1989) ist Studentin der Fächer Geschichte und ev. Theologie für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Kassel. Ihr besonderes Interesse gilt der Kirchengeschichte. Zuvor studierte sie bereits an der Universität Kassel Geschichte auf Bachelor und Master mit dem Schwerpunkt Mittelalterliche Geschichte. In diesem Zusammenhang hat sie 2014 an einem Workshop zur Umweltgeschichte im Mittelalter mit einem Vortrag teilgenommen, den sie mitorganisierte. In diesem Rahmen entstand ihre erste Veröffentlichung *Zwischen Aberglaube und Heilung. Die Alraune im Mittelalter*.

REHBEIN, Dominic: Dominic Rehbein ist Gymnasiallehrer für die Fächer ev. Theologie und Sport. Die Integration moderner Medien in den Religionsunterricht gehörte während seines Studiums (und den Examensprüfungen) an der Universität Kassel zu seinen Forschungsschwerpunkten.

RÖSE, Tamara: Tamara Röse (geb. 1997) ist Studentin der Fächer evangelische Theologie, Mathematik, Deutsch und Englisch für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Kassel. Ihr Interesse gilt besonders dem methodischen Arbeiten mit Schüler:innen und der interreligiösen Bildung im Bereich der Religionspädagogik.

SCHLEE, Jasmin: Jasmin Schlee ist Studentin der Fächer ev. Religion, Deutsch und Mathematik im Grundschullehramt an der Universität Kassel. Ihr besonderes Interesse gilt der Frage, wie Religion für Kinder und Jugendliche interessant und kreativ umgesetzt werden kann.



In aufrichtiger Dankbarkeit...

Die Entstehung dieser Veröffentlichung wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung ganz unterschiedlicher Menschen, die sich mit ihren Ideen, Vorschlägen und Beiträgen eingebracht haben. Allen Beteiligten möchte ich daher für ihre Kreativität, ihr Engagement, ihre Bereitschaft zur Mitwirkung und ihren Glauben an dieses Projekt danken. Ihr alle habt dazu beigetragen, aus einem spontanen Impuls innerhalb eines kuriosen „Corona-Semesters“ heraus eine Materialsammlung zusammenzustellen, die uns alle an unsere gemeinsame Zeit in Kassel erinnern wird. Mit **EUCH** zusammen an diesem Projekt zu arbeiten, war ein wahres Geschenk, das mein Jahr 2020 in besonderer Weise bereichert hat. Unabhängig davon, wo die Zukunft uns hinführen sollte, wünsche ich **EUCH** von Herzen nur das Allerbeste! **Ich danke:**

...dem „Veröffentlichungsteam“, bestehend aus Vanessa **BARTESCH**, Anna-Lena **KELLERMANN**, Carina **NOLTE** und meinen studentischen Mitarbeiterinnen Ramona **ELSNER** und Leonie **HERBORTH**. Bei Ramona **ELSNER** und Anna-Lena **KELLERMANN** bedanke ich mich außerdem für die wunderbaren Illustrationen in diesem Band.

...den [ehemaligen] Studierenden der Universität Kassel, die Ihre Beiträge mit uns teilen. Neben den bereits Genannten: Heike **JACKISCH**, Magdalena **KLEIN**, Nina **MCLEAN**, Wiebke **MÜHLING**, Dominic **REHBEIN**, Tamara **RÖSE** und Jasmin **SCHLEE**.

...den [ehemaligen] Lehrenden des #TeamTheologie, die das vorliegende Buch mit ihren Fachtexten bereichert haben: Kristina **BIERICH-ZIPPRICH**, Dr. Robert **BRANDAU** und Dr. Raphael **DÖHN**.

...allen Schüler:innen, die dazu bereit waren, sich auch in ihrer Freizeit mit unseren Arbeitsblättern auseinanderzusetzen.

Und, immer: Prof. Dr. Petra **FREUDENBERGER-LÖTZ**, die mich auf meinem akademischen Werdegang intensiv und wertschätzend begleitet und stets für meine (mitunter unkonventionellen) Ideen offen ist.

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Symnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchsstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annikе Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)
- Band 40** Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-
didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Britta Konz
- Band 41** "Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur
Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller
Kerncurricula, 481 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Albrecht, Eva Caroline
- Band 42** Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die
Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring,
Kassel 2019, 534 S., ISBN 978-3-7376-0736-0
Heike Regine Bausch
- Band 43** Do Not Be Concerned Only About Yourself..." Transcendence and Its Importance
for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019, 186 S.,
ISBN 978-3-7376-0436-9
Noemi Bravená
- Band 44** Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische
und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von
Religionslehrkräften, Kassel 2019, 467 S., ISBN 978-3-7376-0768-1
Südland, Annegret
- Band 45** Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener
Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings,
Kassel 2020, 316 S., ISBN 978-3-7376-0902-9
Marie Sophie Kitzinger
- Band 46** Bausteine einer wertschätzenden Schulkultur, Kassel 2020, 124 S., ISBN 978-3-
7376-0917-3
Carlotta Bothe

- Band 47** Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule, Kassel 2021, 537 S., ISBN 978-3-7376-0939-5
Christoph Leurle
- Band 48** Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Kassel 2021, 345 S., ISBN 978-3-7376-0958-6
Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer, Eva Jenny Korneck, Annegret Südländ, Georg Wagensommer (Hrsg.):
- Band 49** Bedarfe einer zukunftsfähigen evangelischen Jugendarbeit, fokussiert durch die haupt- und ehrenamtlichen Experten des Handlungsfeldes, Kassel 2021, 311 S., ISBN 978-3-7376-0970-8
Silke Gütlich
- Band 50** Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton. Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden, Kassel 2021, 325 S., ISBN 978-3-7376-0995-1
Julia Drube (Hrsg.)

„Mehr als alles andere muss der Religionsunterricht heute verständlich Hoffnung vermitteln“, teilt eine befreundete Lehrerin mir mit. Doch was ist das für eine Hoffnung, von der Jesus da sprach und von der auch wir nicht aufhören können, zu sprechen? Was tröstet? Was vertröstet nur? Und warum überhaupt neigt die Menschheit dazu, die Hoffnung nur allzu schnell zu verlieren? In Anlehnung an die barthsche Gegenüberstellung der göttlichen Providenz und der menschlichen Verwirrung entschieden die Mitwirkenden dieses Bandes sich dafür, zur anschlussfähigen und praxisnahen Artikulation der christlichen Hoffnung für die Welt genau bei dieser anzusetzen, denn: Christliche Hoffnung, das ist eine Hoffnung für das gesamte Weltgeschehen – das Weltgeschehen zwischen Eden und Eschaton. Für die beteiligten Studierenden und Lehrenden der Universität Kassel sowie alle mitwirkenden Lehrer:innen und Schüler:innen unterschiedlicher Schul- und Altersstufen schloss sich nun die Konzeption verschiedener Unterrichtsmaterialien an. Diese finden sich – ebenso wie begleitende Sachanalysen, Lösungsbeispiele und didaktische Kommentare – in diesem Band. An ihnen erkennbar wird nicht nur die Möglichkeit zur Reflexion komplexer theologischer Konzepte im Unterricht, sondern auch die Verschiedenheit, mit der Lehrer:innen didaktische Entscheidungen fällen, Unterricht gestalten und letztlich: theologisieren.

ISBN 978-3-7376-0995-1



9 783737 609951 >