

Kirche und Schule

Nr. 167 • September 2013 • 40. Jahrgang

H 1072

Heiligkeit

Gottes Wort?

Lernen mit der Bibel

Schwerpunkt	3
Mit der Bibel lernen	3
Impulse aus neuerer Exegese und Bibeldidaktik	
Hauptabteilung	10
Unterrichtsentwicklung aus Perspektive der Hattie-Studie	10
Personalien	11+13
Beispiel	13
Gott, bist du da?	15
Bibelarbeit in der Grundschule	
Die Bibel – Entstehung und Aufbau	18
Eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe für die Klasse 5	
„Hiobs Schrei in die Gegenwart“	23
Literatur und Theologie im didaktischen Dialog	
Lesenswert	28
Leicht gesagt! Biblische Lesungen und Gebete zum Kirchenjahr	28
Wirtschaftsethik als Zündstoff für den Religionsunterricht in der dualen beruflichen Erstausbildung	29
Der katholische Kinder- und Jugendbuchpreis	30
Sehenswert	33
Botschaft für Jahrtausende – Die Entstehung der Bibel	
Schauen und Glauben AMEN!	
Biblische Bilder im Religionsunterricht	

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

Der Begriff „Heilige Schrift“ kommt gelegentlich noch im Kreuzworträtsel vor. Gefragt wird dabei in der Regel nach den Veden oder dem Koran. Die Bibel bringt mit dieser Bezeichnung kaum noch jemand in Verbindung. Dabei steht ihr hoher literarischer Rang auch bei säkularen Zeitgenossen außer Frage. Darüber Auskunft zu geben, in welchem Sinn ihr Inhalt als „Gottes Wort“ zu bezeichnen ist, fällt aber vermutlich selbst Christen nicht leicht.

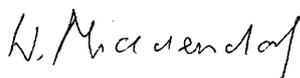
Der Beitrag von Dr. Rita Müller-Fieberg zeichnet die exegetische und bibel-didaktische Diskussion seit dem zweiten Vatikanischen Konzil nach und formuliert Eckpunkte eines gläubigen Bibelverständnisses auf Höhe der Zeit. Ein Thema, mit dem sich jeder mündige Christ auseinandersetzen sollte.

Konkrete Anregungen für die unterrichtliche Praxis finden Religionspädagogen unter der Rubrik Beispiel. Je ein Beitrag widmet sich der Primarstufe, der Sekundarstufe I und II. Letzterer ist als fächerverbindendes Vorhaben mit dem Deutschunterricht konzipiert. Eine Anregung, die sich besonders für katholische Schulen aufzugreifen lohnt.

Bemerkenswert ist, dass sich die religionspädagogische Diskussion wieder stärker einer Reflexion von Inhalten widmet. Kompetenzorientierung scheint sich als selbstverständlicher Standard etabliert zu haben. Vereinfacht kann man ihr Anliegen folgendermaßen ausdrücken: Es geht darum, Unterricht aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern zu gestalten. So formuliert ist man dicht beim „Lernen sichtbar machen“, wie der deutsche Titel der Hattie-Studie lautet. Unter der Rubrik Hauptabteilung werden wichtige Ergebnisse daraus vorgestellt und Impulse für die Unterrichtsentwicklung formuliert.

Ein weiterer Impuls mit biblischem Bezug findet sich unter der Rubrik Lesenswert: „Leicht gesagt“ ist ein Buch, das biblische Texte und Gebete für Gottesdienste in einfacher Sprache enthält. Vorgestellt werden außerdem der Hauptpreis und fünf weitere Titel von der Empfehlungsliste des diesjährigen katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises. Einschlägige Medien zur Bibelarbeit finden sich unter der Rubrik Sehenswert.

Eine anregende Lektüre und einen guten Start ins neue Schuljahr wünschen



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

IMPRESSUM Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistum-muenster.de **Redaktion:** Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de **Layout:** dialogverlag Münster. **Druck:** Joh. Burlage, Münster **Fotos:** cydonna / photocase.com (Titelbild), alle anderen: Archiv, privat, Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster.

ISSN: 2195-9447

Mit der Bibel lernen

Impulse aus neuerer Exegese und Bibeldidaktik



Die Offenbarungskonstitution „Dei Verbum“ als Inspiration

Auf dem II. Vatikanum rückte erstmals bei einer kirchenweiten Versammlung die Bibel als eigenständiges Thema in den Fokus des Interesses. Um die 1965 nach jahrelangem Ringen verabschiedete „Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung“ Dei Verbum, unlängst gewürdigt als „theologisches Schlüsseldokument“ und „theologische Mitte des Konzils“, ist es bisweilen still geworden.¹ Dabei lässt sich ihr innovatives Potential auch für heutiges biblisches Lernen fruchtbar machen. Zwei grundsätzliche Impulse seien genannt.

Gotteswort in Menschenwort

Dei Verbum bringt die Überzeugung zum Ausdruck, dass die Heilige Schrift Gotteswort und Menschenwort zugleich ist, verschränkt in einem untrennbaren Ineinander. Dem liegt die Glaubenserfahrung eines sich selbst offenbarenden Gottes zugrun-

de (DV 2,1), die für Christen in der Inkarnation des „Wortes Gottes“ in Jesus von Nazareth kulminiert (DV 13,1). Gott spricht die Menschen initiativ an und ermächtigt sie dadurch selbst zum Sprechen. Diese Ansprache Gottes geschieht mitten in unsere Erfahrungswelt hinein. Gott spricht „in der Heiligen Schrift durch Menschen nach Menschenart“ (DV 12,1), er wirkt durch „ihre eigenen Fähigkeiten und Kräfte“ (DV 11,1).² Die Wahrheit und Zuverlässigkeit der Bibel besitzt dabei jenseits aller allzu menschlicher, zeit- und weltbildgebundener Aussagen eine soteriologische Sinnspitze (vgl. DV 11,2: „um unseres Heiles willen in heiligen Schriften aufgezeichnet“). Eine solche Wertschätzung der Bibel als „Gotteswort in Menschenwort“ stellt einen Unterricht mit der Bibel vor grundlegende Herausforderungen:

- Wie können wir mit Bibeltexten so umgehen, dass sowohl Gott als

ihr „Urheber“ als auch die „Hagiographen“ als „wahre Verfasser“ sichtbar werden (DV 11,1)?

- Wie kann angesichts der Inkarnation des Gotteswortes eine echte Inkulturation biblischer Texte in die je neue individuelle Situation gelingen?
- „Heil“ ist eine große theologische Vokabel und bringt dennoch den tiefsten Sinn einer Beschäftigung mit biblischen Texten zum Ausdruck. Welcher Grundhaltungen und Zugänge bedarf es, damit Kinder und Jugendliche die Begegnung mit der Bibel als wohltuend, heilsam und unterstützend erfahren?

Ein Buch mit weit offenem Zugang

Oft wird die Bibel in Anlehnung an Offb 5,1 als ein „Buch mit sieben Siegeln“ empfunden, „verschlossen“, unzugänglich und schwierig.³ Vor diesem Hintergrund leuchtet der folgende Satz umso stärker: „Den

// Was wissenschaftlich schon längst zum „alten Eisen“ gerechnet wird, ist an der Basis noch gar nicht etabliert.



Christgläubigen muss der Zugang zur Heiligen Schrift weit offenstehen“ (DV 22,1). Der „Sitz im Leben“ dieser Forderung betraf zur Zeit des Konzils vor allem die herausgehobene spirituall-pastorale Funktion der Heiligen Schrift im Leben der Kirche. Konkret ging es zum Beispiel um die Anfertigung von Bibelübersetzungen, darüber hinaus auch um eine Ermunterung aller Gläubigen zum Bibelstudium sowie um den Aufbau eines informierten und dialogfähigen Glaubens (vgl. DV 21-26). Der schulische Kontext sprengt den engeren Rahmen der „Christgläubigen“ weit auf. Dennoch kann die klare Formulierung des Konzils auch in dieser Richtung positiv provozierend wirken:

- Wie können wir die Türen zur Bibel „weit öffnen“?
- Wer braucht welche „Türöffner“?
- Wo laufen wir Gefahr, eher neue Barrieren zu errichten?

Neuere Tendenzen in der Exegese

Auch innerhalb der deutschsprachigen Bibelwissenschaft hat es in den letzten Jahrzehnten Neuorientierungen gegeben, die manche von einem veritablen „Paradigmenwechsel“ sprechen lassen und die nicht ohne Auswirkungen auf den unterrichtlichen Umgang mit der Bibel bleiben.

Katholische Exegese seit Mitte des 20. Jh.: Entwicklungen und Anfragen

Grundlegend geprägt ist die Entwicklung in der katholischen Exegese seit Mitte des letzten Jahrhunderts von der Freigabe des historisch-kritischen Methodenspektrums, zaghaft noch in der Enzyklika „Divino afflante Spi-

ritu“ (1943), endgültig dann in der Offenbarungskonstitution „Dei Verbum“. Getragen von der Aufbruchsstimmung des „Bibelfrühlings“, wurde der historisch-kritische Zugang im Theologiestudium der folgenden Jahrzehnte mit großer Selbstverständlichkeit zu einem Allgemeingut in Forschung und Lehre. Aus guten Gründen: Die interdisziplinäre wissenschaftliche Fundierung historisch-kritischen Forschens ermöglicht prinzipiell eine gesteigerte intersubjektive Zugänglichkeit der Ergebnisse und erhöht damit auch die Dialogfähigkeit christlicher Theologie im Gespräch mit anderen Wissenschaften und Weltanschauungen. Ferner schafft die der historisch-kritischen Sichtweise eigene „Hermeneutik der Differenz“ das vor vertraulicher Vereinnahmung bewahrende Bewusstsein für die Distanz heutiger Rezipient/innen zu den Bibeltexten als Zeugnis der orientalischen Antike.

Gleichzeitig aber wuchsen auch Unbehagen und Kritik. Sehr grundsätzlich wird die Vorstellung hinterfragt, man könne die eine, richtige, ursprünglich vom Autor intendierte Bedeutung eines Bibeltextes objektiv erheben. Hier werden der Auslegungskontext und die Standortbedingtheit der Deutenden ebenso ins Feld geführt wie die Tatsache, dass auch der historisch-kritische Zugang selbst ein Kind seiner Zeit (nämlich der Aufklärung und des Rationalismus) ist. Ebenso grundsätzlich wird das Selbstverständnis der Exegeten/innen angefragt:⁴ Erweckt die für Laien verwirrende Anzahl detaillierter Einzeltextexegesen, unterschiedlicher Verfahrensweisen, Terminologien

und Hypothesenbildungen letztlich nicht den Eindruck einer selbstgenügsamen Wissenschaftselite im Elfenbeinturm? Wo sieht die Exegese ihren Platz im Verbund mit den übrigen theologischen Disziplinen? Ist es nicht bei aller Orientierung an Geschichts- und Literaturwissenschaft ihre primäre und genuin theologische Aufgabe, das Wort der Schrift für gegenwärtiges Glauben und Leben lebendig werden zu lassen?

Sicherlich erfordern solche generellen Anfragen im Einzelnen differenzierte Antworten. Bisweilen gewinnt man auch den Eindruck einer Situation der Ungleichzeitigkeit von universitärem Lehren und Forschen und dem Alltag in Gemeinde und Gesellschaft. Was wissenschaftlich schon längst zum „alten Eisen“ gerechnet wird, ist an der Basis noch gar nicht etabliert. In mancherlei Hinsicht scheint das Potential der historisch-kritischen Exegese bis heute nicht ausgeschöpft, ist eine viel zu geringe Ausstrahlung exegetischer Forschung hinein in Gesellschaft, Schule und Gemeinde zu beklagen. Doch wie dem auch sei, die Kritikpunkte an der Praxis einer ausschließlich historisch-kritisch orientierten Exegese stellen die Hintergrundfolie dar für die neueren Zugangswege zur Bibel.

Grundorientierungen und Schlüsselwörter neuerer Ansätze

Das Attribut „neu“ relativiert sich mit Blick auf einen schon länger andauernden Klärungsprozess. Bereits im Dokument der Päpstlichen Bibelkommission von 1993 werden bei der Beschreibung der Palette unterschiedlicher Zugänge zur Bibel die

selben Stichworte genannt, die zum Beispiel das Bibel(didaktik) thematisierende „Jahrbuch der Religionspädagogik“ 2007 innerhalb des Teils „Wissenschaftliche Herausforderungen für die Religionsdidaktik“ immer noch anführt.⁵ Drei große Grundorientierungen lassen sich meines Erachtens wahrnehmen – ungeachtet der immer noch sehr verschiedenartigen Zugänge, die darunter zu subsumieren sind, und eingedenk der Tatsache, dass es partielle oder sogar totale Überlappungen geben kann.

Orientierung am Endtext

Versucht eine klassisch diachron arbeitende historisch-kritische Exegese vor allem die Entstehungsgeschichte eines Textes zu erleuchten, setzen viele neuere Zugänge bewusst synchron an, betrachten also den Endtext als entscheidende Grundlage der Interpretation. Diesbezügliche Impulse aus der modernen Linguistik und Literaturwissenschaft sind angesichts ihrer Textzentriertheit in das Spektrum historisch-kritischer Methoden gut integriert worden, so dass der „Primat der Synchronie vor der Diachronie“ inzwischen weitgehend anerkannt ist. Unter dem Oberbegriff „synchron arbeitende Zugänge“ findet man Verschiedenes. Neben strukturalistisch-linguistisch arbeitenden Methoden sind in der jüngeren Exegese v.a. aus der frankophonen und anglophonen Literaturwissenschaft stammende narratologische bzw. erzähltheoretische Verfahren im Aufwind. Sie tragen der Erkenntnis Rechnung, dass biblische (Erzähl-)Texte oft mehr „story“ als „history“ sind und dank ihrer literarischen Qualität die Leser/innen immer wieder in den Prozess der Auslegung mit hineinziehen. Gerade in der Fiktionalität dieser Texte wird also ihr Mehrwert, ihr besonderer Beitrag zur theologischen Sinnbildung gesehen.⁶

Orientierung an den Rezipienten/innen

Eine weitere wichtige Tendenz entspricht dem in der Literaturwissenschaft schon lange vollzogene Paradigmenwechsel von der Text- hin zur Leserzentrierung. In der Rezeptionsforschung wird der „Akt des Lesens“ gesehen als eine dynamisch-dialogische Interaktion zwischen Text und Leser/in. Demnach wohnt der Sinn eines Textes diesem nicht zeitlos-gleichbleibend inne. Erst im Prozess des Lesens werden die vorhandenen „Leerstellen“ des Textes aufgegriffen und seine „Sinnpotentiale“ aktualisiert, so dass der Textsinn je neu konstruiert wird. Übertragen auf die Bibel bedeutet das: Ein und dieselbe biblische Stelle kann in unterschiedlichen Epochen und Situationen völlig verschiedene Textverständnisse zeitigen, die alle ihre Berechtigung haben. Bei jeder Lektüre sind die Dispositionen, Interessen und Fragehorizonte der Lesenden am Sinnfindungsprozess mitbeteiligt. Bibelauslegung wird somit nicht nur als „explicatio“ eines Textes der Vergangenheit betrachtet, sondern zugleich auch als „applicatio“ im Hinblick auf die Gegenwart und Zukunft, auf das eigene Leben und Glauben.

Orientierung am Kanon

Bei der dritten Grundorientierung laufen viele Fäden zusammen. Hier werden die beiden erstgenannten Orientierungen in den Horizont der hermeneutischen Kategorie „Kanon“ gestellt. Die mit dem Kanonbegriff aufgeworfene Frage nach der Einheit und Ganzheit der Bibel stellt wohl auch die größte theologische Herausforderung seitens der neueren Ansätze dar. Eines der Verdienste historisch-kritischer Exegese war die präzise Wahrnehmung des Einzeltextes in seinem Eigenwert. Die ursprünglich aus Nordamerika stammende und auch in der deutschsprachigen Exegese inzwischen oft vertretene „kanonische Schriftauslegung“

setzt anders an: Erst durch die Positionierung eines Einzeltextes im Kanon gewinne dieser seine Bedeutung; darum seien Texte der Bibel sehr bewusst als Bibeltexte zu lesen. So wird der biblische Kanon als Produkt der Glaubenserfahrung und des Glaubenswissens einer Gemeinschaft, als planvoll angelegter Lese- und Interpretationszusammenhang letztlich zur theologisch relevanten Größe. Im Rahmen eines solchen „kanonischen Zugangs“ ergeben sich auch für die beiden erstgenannten „Neuorientierungen“ noch einmal Akzentverschiebungen:

Akzentverschiebung 1: *Von der Synchronie des Einzeltextes zur Intertextualität des Kanons*

Auch eine „biblische Theologie“ arbeitet synchron – aber nun in der Form, dass sie die Bibel befragt nach ihren großen Leitlinien, nach den roten Fäden, nach den Beziehungen und Vernetzungen zwischen den einzelnen biblischen Perikopen.⁷ In diesem Zusammenhang ist auch für die Bibelwissenschaft, wenngleich in einem enger textbezogenen Verständnis, der Begriff der „Intertextualität“ übernommen worden. Er kann aufzeigen, dass die biblischen Schriften und Texte vielfältige Beziehungen untereinander aufweisen und der einzelne Text so immer im „Netz“ seiner Mittexte wahrgenommen und interpretiert werden muss.

Akzentverschiebung 2: *Vom individuellen Einzellesenden zur Lesegemeinschaft Kirche*

Auch die Orientierung an den Rezipienten/innen findet sich in dieser kanonischen Sichtweise wieder, denn das Werden des Kanons ist selbst schon ein Traditions- und Rezeptionsgeschehen. Doch auch hier besteht eine signifikante Weiterentwicklung: Nicht mehr der individuelle Einzellesende steht im Blickpunkt,

sondern das Kollektiv. Für die Bibel ist diese „Lesegemeinschaft“, die „Kirche“ (in einem umfassenden Sinn verstanden), und zwar nicht als nachgeordnete Größe, sondern methodisch schon von Anfang an mit einzubeziehen. Eine so verstandene rezipientenorientierte kanonische Lektüre stellt angesichts der Tatsache, dass der erste Teil der christlichen Bibel eine doppelte Rezeption zweier „Lesegemeinschaften“ kennt, vor neue Herausforderungen sowohl im Hin-

bereichernd und einander kritisch korrigierend empfunden werden.

Entwicklungen in der Bibeldidaktik

Bei der Betrachtung der großen Entwicklungslinien der Bibeldidaktik in den letzten Jahrzehnten lassen sich (erwartungsgemäß) mit den exegetischen Tendenzen vergleichbare Beobachtungen machen.

Impulse der „Klassiker“

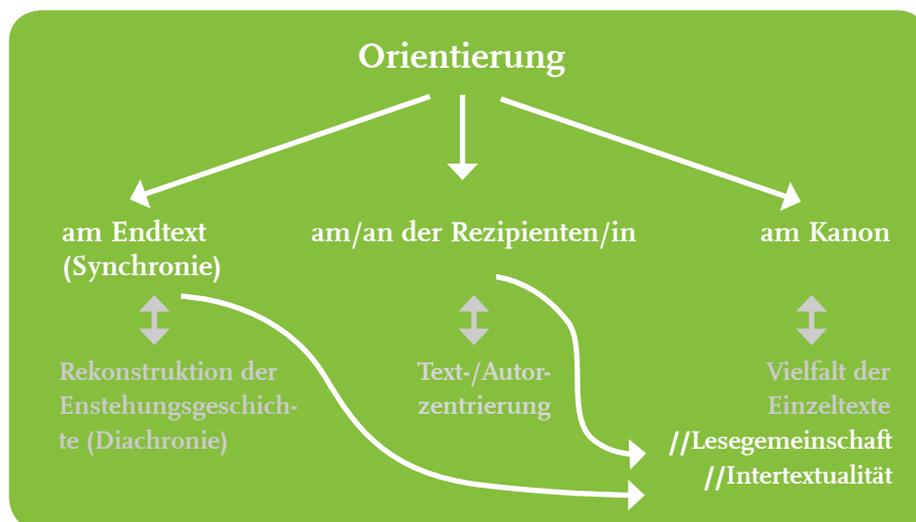
Schon in den beiden „klassischen“

integratives Konzept unterschiedlicher Zugänge mit dem Ziel, biblische Texte als relevante Sinn- und Orientierungsangebote zu erweisen.⁹ Vergleichbar der Frage kanonischer Schriftauslegung nach „roten Fäden“ formuliert Berg elementarisierend biblische „Grundlinien“ in Form von AT und NT verbindender „Grundbescheide“. Insgesamt liegt zwar der Schwerpunkt noch bei der Orientierung am Text selbst, doch geht es in Bergs mehrdimensionalem Auslegungskonzept statt um die Freilegung des einen Textsinns schon um die Entdeckung der Vieldeutigkeit der Texte, um ihre lebensstiftende Kraft für die Gestaltung der Gegenwart. Auch diese rezeptionsästhetische Färbung wirkte richtungsweisend.

Entwürfe der letzten Jahre

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien einige bibeldidaktische Entwürfe der letzten Jahre angeführt – die ersten beiden wie die „klassischen“ Beispiele aus evangelischer Feder, die drei letztgenannten katholischer Provenienz.

G. Theißens „Zur Bibel motivieren“ ist stark bibelhermeneutisch und bildungstheoretisch ausgerichtet. Besonders erwähnenswert in unserem Kontext ist die Suche nach gesamt-biblischen „Grundaxiomen“ und „Grundmotiven“. Ferner wirbt sein Entwurf angesichts der gewandelten gesellschaftlichen Situation um ein vom persönlichen Bekenntnis unabhängiges, sehr offen angelegtes „Bibelverstehen für alle“.¹⁰ Für die „Offenheit“ der Bibeldidaktik plädiert auch **P. Müller** – doch setze dies das Finden der richtigen „Schlüssel zur Bibel“ voraus.¹¹ Müller setzt daher nicht bei dem Bibeltext selbst zugrunde liegenden „Grundbescheiden“ oder „-motiven“ an, sondern sucht zunächst in der aktuellen Lebenswelt der Schüler/innen nach Anschlusspunkten, die mithilfe von



blick auf die Suche nach der „Einheit“ der Bibel als auch auf den jüdisch-christlichen Dialog.

Der hermeneutische Ansatz beim Kanon ist nicht unumstritten. Befürchtet wird zum Beispiel der Rückfall in ein fundamentalistisches Bibelverständnis, die Einebnung der Vielfalt biblischer Texte, generell auch eine kirchlich-lehramtliche Vereinnahmung biblischer Exegese. Inzwischen zeichnet sich aber doch zunehmend eine Kombination der Zugänge ab, bei der sich die beiden unterschiedlichen Perspektiven „historisch-kritisch“ und „kanonisch“ nicht in einem strikt antagonistischen Entweder-Oder positionieren, sondern als gleichermaßen

Entwürfen der Bibeldidaktik in der zweiten Hälfte des 20. Jh. spielt die Kategorie der Erfahrungsorientierung eine tragende Rolle. Speziell in der Arbeit mit Psalmen kam I. Baldermann zu der Überzeugung, dass es neben der kognitiv-intellektuellen Erforschung auch einen unmittelbar erfahrungsbezogenen und emotionalen Zugang zu Bibeltexten gibt.⁸ Für ihn ist die Bibel ein Buch des Lernens, das alphabetisieren und ausdrucksfähig machen kann in der Sprache der Hoffnung. Sein Ansatz ist vor allem in der Grundschuldidaktik auf fruchtbaren Boden gefallen. Das stärker an Schüler/innen des Sekundarbereichs orientierte „Handbuch des biblischen Unterrichts“ von H.K. Berg (1991ff) präsentiert ein

Bibelworten, Alltagserfahrungen oder Zeugnissen der Rezeptionsgeschichte mit biblischen Grundaussagen in Beziehung gesetzt werden können. Mit dem Buch von P. Müller teilt „Bibel verstehen“ von **F.W. Niehl** einen relativ hohen Grad an Praxisorientierung.¹² Ein besonderer Akzent von Niehls „dialogischem Bibelunterricht“ liegt im Einspielen von Zeugnissen der Rezeptionsgeschichte biblischer Texte als drittem „Dialogpartner“ neben Schüler/innen und Bibeltext. Diese werden als Teil des „kollektiven Gedächtnisses“ betrachtet, aus dem wir bei der je individuellen Bibellektüre schöpfen.

Einen sehr komplexen Entwurf legt **M. Schambeck** in ihrer „Bibeltheologischen Didaktik“ vor.¹³ Sie bietet einen Streifzug durch die neuere Exegese und Bibeldidaktik und entwickelt auf diesem Fundament ein Konzept, das die „Welt des Textes“ (mit Hilfe der intertextuellen Exegese) und die „Welt des Lesers“ (rezeptionsorientiert und in Anwendung v.a. entwicklungspsychologischer Erkenntnisse) ins Gespräch bringen will.

B. Porzelt schließlich präsentiert in den „Grundlinien der biblischen Didaktik“ die Bibel vor allem als Bildungsbuch im postchristlichen Zeitalter. Der Anspruch ist rezeptionsästhetisch offen, auf eventuell binnenchristlich anmutende „Grundbescheide“ oder ähnliches wird verzichtet. Gleichzeitig wird die Frage erhoben, wie man von der „unausschöpfbaren Vieldeutigkeit der Bibel“ aus nicht in Beliebigkeit abgleitet, sondern (meist textinterne) Korrektive einsetzen kann gegen das Vorkommen von „bei aller legitimer Vielfalt auch unsachgemäße[n] oder unangemessene[n] Lesarten“.¹⁴

Bei der Durchsicht neuerer bibeldidaktischer Ansätze lassen sich folgende grundsätzliche Tendenzen

feststellen:

Auch in der Bibeldidaktik ist – analog zu den Entwicklungen in der Exegese – ein klarer Trend zur **Rezeptionshermeneutik** zu verzeichnen. Neu gegenüber früheren Modellen der Korrelations- und der hermeneutischen Didaktik ist dabei, dass als Subjekt der Auslegung nicht mehr primär die Lehrperson, sondern die Schüler/innen selbst im Fokus stehen. Der Auslegungsprozess ist wesentlich ergebnisoffener angelegt. Damit verändert sich auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler/innen: „Mit der Öffnung der neueren Exegese für die Rezeptionsästhetik relativiert sich [...] die traditionell postulierte Kluft zwischen dem exegetischen Experten und dem Laien.“¹⁵

In vielerlei Hinsicht trifft sich diese Tendenz mit den Anliegen der zu einem festen Forschungszweig herangewachsenen „**Kinder- und Jugendtheologie**“.¹⁶ Ob man nun von Kindern selbst als „Exegeten“ oder vorsichtiger als „Interpreten“ spricht, entscheidend für diese bibeldidaktische Perspektive ist die Verknüpfung der rezeptionsästhetischen Grundhaltung mit der Berücksichtigung der jeweiligen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen. Demnach ist der je eigene Zugang der Kinder und Jugendlichen als Ausdruck der Textaneignung wertzuschätzen, auch wenn er entwicklungsbedingt anders ausfallen mag als die Ergebnisse der Fachexegese. Schon in den genannten Entwürfen wird freilich gleichzeitig nach Regulativen gesucht, bei F.W. Niehl durch den Prozess der gemeinsamen dialogischen Auslegung, bei M. Schambeck in Form einer Begegnung von Text- und Leserwelt, bei B. Porzelt durch textzentrierte Verfahren. Dieser Gratwanderung muss sich die Praxis bleibend stellen.

Herausforderungen der Gegenwart

Drei in den letzten Jahren wichtiger gewordene Fragestellungen können hier nur angerissen werden. Je auf ihre Weise stellen sie eine Zuspitzung der bisher vorgestellten Perspektiven dar und werden bei zukünftigen bibeldidaktischen Entwürfen zu berücksichtigen sein.

Bibel und Koran – Zur Notwendigkeit einer interreligiösen Bibeldidaktik

In Zukunft wird auch Bibelrezeption in unserer Gesellschaft sehr viel stärker im Angesicht des Korans erfolgen. Dies gilt es als Chance anzunehmen. Neben der Entdeckung gemeinsamer Gestalten, Motive und Traditionen stellen v.a. die Konfrontation mit dem Offenbarungsanspruch des Korans als Buch gewordenen „Wort Gottes“ (Inlibration) und der aus diesem Verständnis resultierende Umgang von Muslimen mit dem Koran eine Herausforderung dar. Christen werden stärker gefordert sein, das Verhältnis von „Gotteswort“ und „Menschenwort“, von „Einheit und Vielfalt“ der Bibel zu klären und erlebbar zu machen. Eine Frucht dieser Reflexion könnte die selbstbewusstere Wertschätzung der Vielfalt biblischer Gotteserfahrungen sein. Eine weitere Frucht könnte sein, vom respektvollen Umgang der Muslime mit dem Koran zu lernen, nicht ihn zu kopieren (was angesichts der verschiedenen Rolle beider Bücher in ihren Glaubensgemeinschaften auch gar nicht möglich wäre), wohl aber zu überlegen, welche Präsentation und Handhabung unserer Haltung gegenüber der Bibel angemessen wäre.

Kompetenzorientierung und Bildungsstandards

Das Paradigma der Kompetenzorientierung sowie die Formulierung verbindlicher Bildungsstandards haben den pädagogischen Blick stark auf das „outcome“ gerichtet. Es geht darum,

dass Schüler/innen das Gelernte einsetzen können in einer lebensweltbezogenen Anforderungssituation. Die Ausrichtung der Kompetenzorientierung auf Evaluierbarkeit verleiht auch dem Lernen mit der Bibel eine klare Zielperspektive: Schüler/innen sollen nachweisbar die hermeneutisch-methodische Kompetenz erwerben, einen Bibeltext eigenständig alters- und sachgemäß auszulegen. Gleichzeitig wird nach dem Beitrag dieser Kompetenz für die eigenverantwortliche Gestaltung des Lebensalltags gefragt. Im didaktischen Fokus steht dabei der (durch subjektive Lernvoraussetzungen und biographische Erfahrungen geprägte) Aneignungsprozess durch die Schüler/innen selbst. Damit erhalten die bibeldidaktische Forderung nach Erfahrungsrelevanz wie auch der Großtrend „Rezipientenorientierung“ aus bildungspolitischer Richtung eine erhebliche Unterstützung.

Inklusion

Diese Linie der Orientierung am Rezipienten wird noch einmal verstärkt mit Blick auf das Stichwort der „Inklusion“, das als gesellschaftlich-visionärer Begriff der Bildungsgerechtigkeit seit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 an Omnipräsenz gewonnen hat. Ein interessanter Brückenschlag zur biblischen Hermeneutik und Didaktik liegt in der of-

fenkundigen positiven Wertschätzung von Diversität (in all ihren Erscheinungsformen) als neue Lernchancen bietende Ressource. Die Bearbeitung des Themas „Diversität“ steckt in der Exegese noch ebenso in den Kinderschuhen wie die Entwicklung einer „inkluisiven Bibeldidaktik“.¹⁷ Es ist aber zu erwarten, dass der Inklusionsdiskurs mit seiner spezifisch zugespitzten Orientierung am Individuum und dessen Fähigkeiten und Bedürfnissen der starken Rezeptionsorientierung in der Bibeldidaktik zusätzlichen Schwung verleihen wird.

Konsequenzen für die Praxis: Stichworte für eine „ausgewogene“ Bibeldidaktik

Der Begriff der „Erfahrung“ ist in der Religionspädagogik ebenso vielstrapaziert wie unverzichtbar. Zu betonen ist, dass „Erfahrung“ in der Begegnung von heutigen Menschen mit der Bibel auf beiden Seiten die Grundkategorie ist. In biblischen Texten begegnet man den Stimmen von Menschen, die die Stimme Gottes gehört haben. Diese Erfahrungen von Menschen der Vergangenheit verdienen die gleiche Achtsamkeit, die wir den Aussagen und Erfahrungen heutiger Kinder als „Rezipienten“ zu Recht entgegenbringen. Nur dann kann wirkliche Begegnung stattfinden. In diesem Sinne sollen die aufgezeigten

Tendenzen in Bibelwissenschaft und -didaktik in einigen wenigen Stichworten so fokussiert werden, dass sie als eine Art „Raster“ zur Selbstvergewisserung für die eigene bibeldidaktische Praxis dienen können. Unschwer erkennbar war, dass die exegetische wie bibeldidaktische Diskussion von einer Reihe von Polaritäten geprägt ist. Je nach Typ und auch Prägnanz durch Aus- und Fortbildung mögen wir stärker der einen oder anderen Richtung verhaftet sein. Demgegenüber zeichnet sich eine der Begegnung von Schüler/innen und Bibel förderliche Bibeldidaktik in hohem Maße durch ihre Ausgewogenheit aus. Die skizzierten Polaritäten gilt es, nicht unbedingt in jeder Stunde und bei jedem Text, wohl aber auf längere Sicht auszubalancieren. Dabei ist durchaus auch ein Aushalten von Widersprüchen und Ambivalenzen gefragt. Doch wird vielleicht gerade dies der Bibel als einem mitten aus dem Leben gegriffenen und mitten ins Leben hineinsprechenden Buch am ehesten gerecht.

¹ Söding, Thomas: Die Zeit für Gottes Wort. Die Offenbarungskonstitution des Konzils und die Hermeneutik der Reform, in: ThRev 108 (6/2012) 443-458, hier 443.

² Übersetzung nach: Hünemann, Peter (Hg.): Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Konstitutionen, Dekrete, Erklärungen. Lateinisch-deutsche Studienausgabe (HTHK.Vat II 1) Freiburg/Basel/Wien 2004.

³ Vgl. die Beschreibung heutiger den Zugang versperrender „Siegel“ in: Müller, Peter: Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009, 11-14.

⁴ Vgl. diesbezüglich Kügler, Joachim: Die Gegenwart ist das Problem! Thesen zur Rolle der neutestamentlichen Bibelwissenschaft in Theologie, Kirche und Gesellschaft, in: Busse, Ulrich (Hg.),

Die Bedeutung der Exegese für Theologie und Kirche (QD 215) Freiburg 2005, 10-37.

⁵ Vgl. Päpstliche Bibelkommission: Die Interpretation der Bibel in der Kirche (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 115) Bonn 1993 und Bizer, Christoph/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga u.a. (Hg.): Bibel und Bibeldidaktik (JRP 23) Neukirchen-Vluyn 2007.

⁶ Vgl. hierzu Schöttler, Heinz G., „Der Leser begreife!“ Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte (Biblische Perspektiven für Verkündigung und Unterricht 1) Münster 2006.

⁷ Vgl. KatBl 131 (4/2006): Rote Fäden in der Bibel.

⁸ Baldermann, Ingo: Einführung in die biblische Didaktik. Darmstadt ³2007 (erstmalig 1963).

⁹ Berg, Horst Klaus: Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung / Grundriss der Bibeldi-

didaktik. Konzepte - Modelle - Methoden / Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsvorschläge (Handbuch des biblischen Unterrichts 1-3) München/Stuttgart 1991/1993/1999.

¹⁰ Theißen, Gerd: Zur Bibel motivieren. Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 22.

¹¹ Müller, Peter, Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik. Stuttgart 2009.

¹² Niehl, Franz W.: Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006.

¹³ Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht (UTB) Göttingen 2009.

¹⁴ Porzelt, Burkard: Grundlinien der biblischen Didaktik (UTB 3656) Bad Heilbrunn 2012, 103.

Bibeldidaktisches Orientierungsraster:

// GOTTESWORT

- Grundhaltung: Bibeltexte als Zeugnisse der Zuwendung Gottes „um unseres Heiles willen“
- Entwicklung von Formen wertschätzenden Umgangs mit der Bibel (Präsentation als „Buch wie kein anderes“)

// MENSCHENWORT

- Präsentation der Bibel als Buch menschlicher Realität mit all ihren Höhen und Tiefen
- Präsentation der Bibel als Buch, mit dem man kreativ arbeiten darf
- Ermutigung zu Fragen, Anfragen, Kritik gegenüber biblischen Texten

// HERMENEUTIK DER DIFFERENZ

- die Fremdheit biblischer Texte (als Zeugnisse des antiken Orients) zumuten und Sachinformationen geben
- Mut zu „schwierigen Bibeltexten“, zu gemeinsamer Suche nach Antworten und dem Aushalten von offen bleibenden Fragen

// HERMENEUTIK DER NÄHE

- Bibeltexte als unmittelbar zugängliche Zeugnisse allgemeiner menschlicher Erfahrungen anbieten
- Ermutigung zur Korrelation mit dem eigenen Lebenskontext

// TEXT

- Achtung vor den „in Schrift geronnenen“ Erfahrungen damaliger Menschen
- gemeinsame Erarbeitung der Steuerungssignale und -kommentare des Textes
- Einspielen exegetischer Erkenntnisse und Thesen
- Mut zur Korrektur sachlich unangemessener oder „gefährlicher“ Lektürevarianten
- „Anwaltschaft“ der Lehrenden gegenüber dem Text

// REZIPIENT/IN

- Wertschätzung der Erfahrungen der Rezipient/innen und ihres Rechtes auf „Sinnbildung“
- Dialog aller Auslegenden auf Augenhöhe
- Nutzung der „Leerstellen“ eines Textes und Ermutigung zu selbstständiger Interpretation

// VIELFALT DER EINZELTEXTE

- Wertschätzung biblischer Pluralität als Bereicherung
- Wahrnehmung der Möglichkeit einer für die Schüler/innen „passgenauen“ Auswahl von Texten
- Förderung des Entdeckens und Aushaltens von Widersprüchen und Ambivalenzen

// KANON / EINHEIT DER SCHRIFT

- Einordnung des Einzeltextes in das „große Ganze“ der biblischen Botschaft („rote Fäden“)
- Präsentation der Bibel in Buchform / als „Ganzschrift“
- Angebot von Parallel- und Alternativtexten zwecks Perspektivenerweiterung („Intertextualität“)

// INDIVIDUUM

- Achtung vor der individuellen Rezeption eines jeden Menschen im Kontext seiner entwicklungs- und ressourcenbedingten Verstehensvoraussetzungen
- Förderung der Kompetenz zur Selbstreflexion und -korrektur
- Wachhalten des Bewusstseins für die eigene Standortbestimmtheit

// KOLLEKTIV / „LESEGEMEINSCHAFT“

- Einbindung individueller Rezeptionserfahrungen in die „Lesegemeinschaft“ (der Klasse, der Kirche, der inner- wie außerchristlichen Rezeptionsgeschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft)

15 Kropač, Ulrich: Biblisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stefan,/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 415-433, hier 427.

16 Vgl. das seit 2002 erscheinende „Jahrbuch für Kindertheologie“, speziell: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u.a. (Hg.): Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten (JaBuKi 2) Stuttgart 2003.

17 Aber: Grünstäudl, Wolfgang/Schiefer Ferrari, Markus (Hg.): Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese (Behinderung - Theologie - Kirche 4) Stuttgart 2012.



Dr. Rita Müller-Fieberg
Dozentin für biblische Theologie
und Religionspädagogik
am Institut für Lehrerfortbildung, Mülheim
r.mueller-fieberg@ifl-muelheim.de

Unterrichtsentwicklung aus Perspektive der Hattie-Studie

„Das Lehren und Lernen im Fachunterricht, in Projekten und weiteren Vorhaben wie auch im gestalteten Schulleben machen den Kernbereich der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit und damit auch der Schul- und Unterrichtsqualität aus“, so heißt es im Entwurf des „Referenzrahmen Schulqualität“ des NRW-Schulministeriums.¹ Dementsprechend sind im Referenzrahmen vielfältige Anforderungen an Unterricht formuliert, die Orientierung für die Analyse und Entwicklung der Unterrichtsqualität von Schulen geben sollen.

Für diese Qualitätskriterien werden zwei Legitimationsgrundlagen genannt: zum einen „tragfähige Forschungsergebnisse“ der Bildungs- und Lernforschung, zum anderen „schulpraktische Erfahrungen, bildungspolitische Zielvorstellungen und Entscheidungen“ sowie „normative Setzungen“.²

Da der Referenzrahmen nicht den Charakter einer wissenschaftlichen Expertise hat, fehlen Verweise auf konkrete wissenschaftliche Quellen, die die auf Unterricht bezogenen Anforderungen und Kriterien im Referenzrahmen als fachlich (pädagogisch, lernpsychologisch, didaktisch usw.) angemessen ausweisen. Zur Prüfung der wissenschaftlichen Haltbarkeit des Referenzrahmens hätte bislang eine Vielzahl von empirischen Studien herangezogen werden müssen. Mit der sogenannten Hattie-Studie bietet sich nunmehr aber auch eine vergleichsweise übersichtliche Möglichkeit an.³ Bei dieser „Meta-Meta-Studie“ handelt es sich um eine nicht nur in der



Fachwelt, sondern auch in der Öffentlichkeit viel beachtete Studie des Neuseeländers John Hattie zur Wirksamkeit von Lernen und Lehren, die seit Mai 2013 auch in deutscher Sprache vorliegt.⁴ In welcher Weise diese Studie als Bezugsquelle für den Referenzrahmen und als Orientierung für die Unterrichtsentwicklung dienen kann, soll nachfolgend skizziert werden. Dabei werden zunächst einige methodische Hinweise zur Einordnung dieser Studie gegeben, bevor wichtigste Erkenntnisse kurz dargestellt werden. Anschließend soll exemplarisch der Frage nachgegangen werden, inwieweit zentrale Ergebnisse der Hattie-Studie mit den Anforderungen des Referenzrahmens Schulqualität und der Qualitätsanalyse korrespon-

dieren und welche zentralen Hinweise aus der Studie für die didaktische Unterrichtsentwicklung abgeleitet werden können.⁵

Methodische Hinweise zur Hattie-Studie

„Visible Learning“ ist eine Synthese von über 800 Meta-Analysen, von denen jede einzelne die empirischen Einzelergebnisse inhaltlich homogener Primärstudien zusammenfasst. Ziel dieser Hattie-Studie ist es dabei, die Stärke des Effekts von Faktoren (also deren Einfluss) auf ein sogenanntes Outcome zu bestimmen. Bei der Hattie-Studie handelt es sich also quasi um eine Meta-Meta-Studie, die sich auf rund 500 000 Primärstudien mit ca. 250 Millionen Lernenden bezieht.⁶ Aus den Me-

tastudien extrahiert Hattie 138 Faktoren, die er den sechs Domänen „Lernende“, „Elternhaus“, „Schule“, „Curricula“, „Lehrperson“ und „Unterrichten“ zuordnet und deren Einfluss (Effektstärke) auf die Lernleistungs-Outcomes er untersucht. Die Effektstärke als Differenz der Mittelwerte von Interventionsgruppe und Kontrollgruppe wird als d angegeben, wobei $d=1,0$ eine (erhebliche) Steigerung um eine sog. Standardabweichung bedeutet. Ist d negativ, so wirkt sich der entsprechende Faktor negativ auf die Lernleistung aus. Effektstärken zwischen $-0,15$ und $0,15$ sind als gering anzusehen. Es wird den Faktoren ein größerer Einfluss auf die Lernleistung zugeordnet („erwünschte Effekte“), die eine Effektstärke von mindestens $d=0,4$ haben.⁷ Da die Hattie-Studie in der englischsprachigen Version seit mehreren Jahren zugänglich ist, liegen inzwischen auch kritische Hinweise zur Anlage der Studie vor.⁸ Auf diese Kritik geht die deutsche Übersetzung der Studie in einem Vorspann ein und ordnet sie drei Ebenen zu. So ist etwa mit Blick auf eine wissenschaftstheoretische Ebene anzumerken, dass die Kumulation der Daten von Primärstudien unabhängig von deren jeweiligem sozialen, ökonomischen und technologischen Kontext Fragen bezüglich der Sicherheit und Eindeutigkeit der Ergebnisse aufwerfe. Auf der methodischen Ebene ist bspw. zu fragen, ob mit dem Zusammenfassen von verschiedenen Zusammenfassungen mit je eigenen Gruppen- und Zeitvergleichen überhaupt noch angemessene Versuchsgruppen- und Kontrollgruppen-Vergleiche vorhanden sind. Auf einer konkreten Ebene kann zudem gefragt werden, ob Mittelwerte über die Effektstärken aus den jeweiligen Studien erneut und diesmal losgelöst von den zugrunde liegenden Stichprobenergebnissen aggregiert werden dürfen.

Auch wird eingeräumt, dass die Zuordnung der 138 Faktoren zu den sechs Domänen in einigen Fällen „diskutierbar“ sei. Im Ergebnis allerdings kann mit Terhart festgehalten werden, dass die Studie „wichtige empirische Resultate und weiterführende Anregungen“ vermittelt.⁹ Und Brügelmann erkennt in seiner kritischen Analyse zur Hattie-Studie immerhin an, dass jenen Lehrkräften besondere Begründungen abzuverlangen seien, die nicht entsprechend den Erkenntnissen der Hattie-Studie agieren wollen.¹⁰

Insgesamt also zeigt die Hattie-Studie klare Tendenzen für die Gestaltung von Unterricht auf, selbst wenn im Einzelnen nachvollziehbare Fragen ob der Exaktheit der angegebenen statistischen Parameter bestehen mögen.

Zu den zentralen Ergebnissen:

Domäne 1: die Lernenden

Von hohem Einfluss ist hier die Beziehung zwischen dem „Piaget-Stadium“ und der Lernleistung ($d=1,28$). Gemeint ist damit, dass die Lernarrangements so konzipiert sein müssen, dass sie mit der kognitiven Entwicklungsstufe des Kindes korrespondieren. Piaget hatte die kognitive Entwicklung des Kindes in die sensorische, die präoperationale, die konkret-operationale und die formal-operationale Stufe eingeteilt.¹¹ Starke Effekte haben zudem die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus ($d=1,44$) und das vorausgehende Leistungsniveau ($d=0,67$), also der Einfluss von Familie, Elementarbildung, bisherigem Schulbesuch sowie genetischen Faktoren.¹² Einen weniger starken Einfluss auf die Lernleistung haben das Selbstkonzept (Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Leistungs- und Lernorientierung usf.) mit $d=0,43$, Motivation und Konzentration (jeweils $d=0,48$) sowie früh-

Daniel Meyer zu Gellenbeck Neuer Referent in der Abteilung Schulseelsorge

Seit dem Sommer arbeitet Daniel Meyer zu Gellenbeck in der Abteilung Schulpastoral als Referent für Tage religiöser Orientierung mit einem Schwerpunkt im Bereich der Begleitung und Ausbildung freier Mitarbeiter/innen. Meyer zu Gellenbeck ist verheiratet, hat zwei Kinder und lebt mit seiner Familie in Münster. Der Diplom-Theologe und Diplom-Sozialpädagoge (FH) absolvierte die Ausbildung zum Pastoralreferenten des Bistums Münster. Mit Hilfe seiner Antworten auf unseren kleinen Fragebogen stellt er sich vor:



Ein guter Arbeitstag beginnt ...

auf dem Fahrrad zwischen dem Frühstückstisch mit meiner Familie und dem Büro. Am Aasee weht einem so wunderbar der frische Wind um die Nase und der Blick wird weit.

Die Zeit vergesse ich, wenn ...

ich mit meinen Kindern Lego baue, Klavierspiele oder mit Jugendlichen im Hochseilgarten klettere.

Diese Bibelstelle gibt mir (heute) Kraft für den Alltag ...

Was bei Gott wie Schwäche aussieht, übertrifft alle menschliche Stärke. (1 Kor 1, 25b). Ist schon paradox. Aber immerhin ist diese Schwäche eine, die seit Jahrtausenden Menschen zusammenführt und stärkt. So auch mich!

In den letzten Wochen habe ich ohne berufliche Verwertungsabsichten gelesen ...

Geduld mit Gott von Tomáš Halík und Michel aus Lönneberga

Für diese Hobbys nehme ich mir Zeit ...

meine - glücklicherweise - erfolglose Band und ein bisschen Sport

Mit 18 Jahren wollte ich ...

eine tolle Frau an meiner Seite, endlich raus von zu Hause und einen sinnvollen Beruf (hat alles geklappt! :-)

Kindern und Jugendlichen heute wünsche ich ...

Lust auf Zukunft und Begegnungen, die inspirieren.

// Bei der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler kommt es maßgeblich auf die Lehrkräfte an.

kindliche Förderung ($d=0,47$) und Vorschulprogramme ($d=0,45$). Dem Faktor „Gender“ wird mit $d=0,12$ ein geringer Einfluss beigemessen; die Varianz der Lernleistung innerhalb der Gruppe der Jungen bzw. der Mädchen sei größer als die entsprechenden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.

Domäne 2: das Elternhaus

Hohe Effektstärken haben hier der sozioökonomische Status des Elternhauses ($d=0,57$), das häusliche Anregungsniveau ($d=0,57$) sowie die Elternunterstützung beim Lernen ($d=0,51$). Geringen Einfluss haben die Familienstruktur ($d=0,17$) und Hausbesuche durch Lehrkräfte ($d=0,29$). Einen geringen negativen Einfluss hat das Fernsehen ($-0,18$).

Domäne 3: die Schule

Die Klassenführung (classroom-management) mit $d=0,52$, der Klassenzusammenhalt ($d=0,53$), das Lernen in Kleingruppen innerhalb der Klasse ($d=0,49$) und - im Sinne eines guten Klassenklimas - die Beeinflussung von Verhalten in der Klasse ($d=0,8$) haben eine hohe Effektstärke. Unter den Fördermaßnahmen für Hochbegabte wird nur der Akzeleration (Maßnahmen, die darauf gerichtet sind, dass der Bildungsweg beschleunigt absolviert wird) ein großer Einfluss beigemessen ($d=0,88$). Einen eher mittleren Einfluss haben Schulgröße (weder zu klein noch zu groß, günstig scheinen 600-800 Schüler/innen zu sein) mit $d=0,43$ und Schulleitung ($d=0,36$). Einen geringen Einfluss haben die finanzielle Ausstattung ($d=0,23$),

leistungshomogene Klassenbildung ($d=0,12$), interne Differenzierung ($d=0,16$), inklusive Beschulung ($d=0,28$), Klassengröße ($d=0,21$) und Offene Lernformen ($d=0,01$). Die Nicht-Versetzung hat gar einen, wenn auch geringen, negativen Effekt auf die Lernleistung ($d=-0,16$). Einen mittleren negativen Effekt hat der Schulwechsel mit $d=-0,34$.

Domäne 4: die Lehrkräfte

Bei der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler kommt es maßgeblich auf die Lehrkräfte an. Faktoren mit hoher Effektstärke sind hier mit $d=0,88$ Micro-Teaching (kleine Unterrichtseinheiten werden videografiert und anschließend reflektiert), die Klarheit der Lehrkraft ($d=0,75$) im Sinne einer verständlichen Kommunikation von Unterrichtszielen und Lernerwartungen, die Lehrer-Schüler-Beziehung (Empathie und Wertschätzung) mit $d=0,72$ sowie die Lehrerweiterbildung (soweit sie neben der Informationsaufnahme auch eigene Erprobung, Video-/Audio-Feedback sowie anschließende Übungen umfasst) mit $d=0,62$. Einen zumindest mittleren Einfluss haben überdies die Lehrererwartungen (an die Lernenden) mit $d=0,43$ und die Qualität der Lehrkraft aus Schülersicht (Lehrkräfte, die herausfordern, hohe Lernerwartungen haben, zu unterrichtsfachlichem Lernen ermuntern und ihr Fach erkennbar wertschätzen) mit $d=0,44$. Geringe Effektstärken haben Lehrer(aus)bildung ($d=0,11$) und Fachkompetenz ($d=0,09$). Der geringe Einfluss der Lehrerausbildung wird auf Ungewissheit und Desorganisa-

tion im Hinblick auf wesentliches „Kernwissen“ und Standards der Lehrerausbildung zurückgeführt.¹³ Hier ist anzumerken, dass entsprechende Standards auf KMK-Ebene und schulministerieller Ebene vorliegen¹⁴, die Umsetzung in der konkreten Ausbildung (insbesondere Studium) aber nicht hinreichend gewährleistet zu sein scheint. Hinsichtlich der Erklärung des geringen Einflusses der Fachkompetenz wird einmal auf fehlende empirische Belege verwiesen und zum anderen ausgeführt, dass Fachwissen „die Effektivität bis zu einem gewissen Niveau der Basiskompetenz beeinflusst, darüber hinaus aber wenig bewirkt“.¹⁵

Domäne 5: die Curricula

Bei dieser Domäne wird der Einfluss von Curricula und Programmen (zum Beispiel zum Berufswahlunterricht) auf den Lernzuwachs untersucht. Im Lernbereich „Lesen, Schreiben und Künste“ haben „Wiederholendes Lesen“ ($d=0,67$), „Vokabel- und Wortschatzförderung“ ($d=0,67$) und die Lautier-Methode ($d=0,6$) die höchsten Effektstärken. Geringste Effekte haben die Ganzheitsmethode ($d=0,06$) sowie die Methode „Sätze kombinieren“ ($d=0,15$). Im Bereich „Mathematik und Naturwissenschaft“ haben die Förderung entsprechender Kompetenzen mittlere Effekte ($d=0,45$ bzw. $d=0,4$), während der Nutzung von Taschenrechnern ein eher geringer Effekt zugeschrieben wird ($d=0,27$). Bedeutsamer als der Inhalt scheinen die Strategien zu sein, die die Lehrkräfte zur Umsetzung des Curriculums verwenden.¹⁶

Domäne 6: Unterrichten

Den höchsten Effekt hat hier die formative Evaluation des Unterrichts (unterrichtsbegleitendes Feedback an Lehrkräfte) mit $d=0,9$. Das Feedback an Schüler/innen hat ebenfalls eine hohe Effektstärke ($d=0,73$), wobei es lernziel- und lernprozessbezogen sein sollte; einen geringen Effekt haben Feedbacks, die nur auf die Person bezogen sind, also keinen Bezug zur Aufgabenstellung aufweisen. Wirksam sind ferner Unterrichtsstrategien, die Erfolgskriterien betonen wie Mastery-Learning¹⁷ ($d=0,58$), personalisierte Instruktion¹⁸ ($d=0,53$) und Fallbeispiele ($d=0,57$). Ebenfalls hohen Einfluss hat das Peer-Tutoring ($d=0,55$), sofern es die Lehrkraft ergänzt und nicht ersetzt. Beim Peer-Tutoring wechselt ein Schüler für einen Mitschüler in die Rolle des Lehrers. Der positive Einfluss kann auch nachgewiesen werden für Peers, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben.¹⁹ Im Bereich des meta-kognitiven und selbstregulierten Lernens sind meta-kognitive Strategien ($d=0,69$), Lerntechniken ($d=0,59$), Lautes Denken ($d=0,64$) und Passung von Lernmethoden/-stilen ($d=0,41$) wirksam, während Freiarbeit ($d=0,04$) und Individualisierung ($d=0,23$) eher geringe Effekte haben.

Im Bereich der Lehrstrategien hat reziprokes Lernen (Lerner entwickelt gezielt kognitive Strategien beim Lernen dadurch, dass er im Dialog mit der Lehrkraft zum Beispiel den Lernstand zusammenfasst oder hinterfragt, Lösungsideen darstellt oder Ziele spezifiziert) mit $d=0,74$ eine hohe Effektstärke, ebenso die direkte Instruktion ($d=0,59$) und auch noch das Kooperative Lernen ($d=0,41$) im Vergleich zum kompetitiven oder individuellen Lernen. Wirksam sind ferner Interventionen für Lernende mit Lernbehinderung ($d=0,77$), sofern sie sich auf Strate-

gien der direkten Instruktion, Scaffolding²⁰, Sokratisches Lernen²¹ und Sequenzierung beziehen.

Im Bereich des Technikeinsatzes im Unterricht sind stärkere Effekte nur bei interaktiven Lernvideos ($d=0,52$) zu erzielen. Geringe Effekte zeigen sich insbesondere beim webbasierten Lernen ($d=0,18$) und beim Team-Teaching ($d=0,19$).

Die hier summarisch dargestellten Ergebnisse sind nicht vollständig, bieten aber eine erste, wenn auch noch vage Orientierung für eine Stellungnahme zum Referenzrahmen Schulqualität.

Impulse für die Unterrichtsentwicklung

Die Betrachtung kann aus Platzgründen nur cursorisch erfolgen, wobei zunächst festgestellt werden kann, dass der Referenzrahmen in seinen Anforderungen in einem hohen Maße mit den Ergebnissen der Hattie-Studie korrespondiert. Aber es gibt auch Divergenzen. So werden die positiven Aussagen zur direkten Instruktion im Referenzrahmen ebenso wenig rezipiert wie die eher geringen Effekte offener Unterrichtsformen. Die Aussagen zur Orientierung an den Lernvoraussetzungen sind im Referenzrahmen eher formal und allgemein (S. 35), während sie in der Hattie-Studie substantiiert werden (insbesondere Stufen der kognitiven Entwicklung nach Piaget). Der Her-

// Für die (didaktische) Unterrichtsentwicklung gibt die Hattie-Studie vielfältige Impulse.



vorhebung der Genderorientierung des Lernens im Referenzrahmen (S. 34) steht laut Hattie-Studie ein geringer Einfluss gegenüber; hier sind offenbar eher normative Setzungen im Referenzrahmen wirksam, die zwar auf genderspezifische Differenzen in den Lernergebnissen verweisen können, nicht aber mit wirk-

samen Methoden zur Überwindung von Gendereinflüssen verknüpft werden.

Im Bereich der Lern- und Lehrstrategien bleibt der Referenzrahmen vage (S. 15); er benennt Ziele, nicht aber Methoden für den Erwerb solcher Strategien. Im Bereich der Lehrerweiterbildung sind die Aussagen im Referenzrahmen formal und allgemein (S. 66); es fehlen - im Unterschied zur Hattie-Studie - Hinweise auf wirksame Maßnahmen zur Sicherung und Erweiterung der Lehrkompetenzen. Eher formal bleiben auch die Aussagen im Referenzrahmen zur Haltung der Lehrkräfte (S. 26, 35, 42).

Hier ist die Hattie-Studie erheblich konkreter. Für den Referenzrahmen lässt sich allerdings ins Feld führen, dass er für die Entwicklung von Konzepten für einzelne Handlungsfelder wie zum Beispiel Qualitätsanalyse oder Lehrerweiterbildung lediglich Orientierung gibt, ein höherer Konkretisierungsgrad also den einzelnen Konzepten vorbehalten ist.

Für die (didaktische) Unterrichtsentwicklung gibt die Hattie-Studie vielfältige Impulse, von denen vier kurz aufgezeigt seien. Der erste betrifft die sogenannte direkte Instruktion, so wie sie sich üblicherweise - in der Diktion der Qualitätsanalyse - als Plenumsarbeit darstellt.

Die Ergebnisse der Qualitätsanalysen bzw. Schulinspektionen belegen, dass diese Plenumsarbeit nach wie vor einen erheblichen Anteil am Unterrichtsgeschehen hat. Da die Plenumsarbeit in bestimmten didaktischen Kontexten ihre Berechtigung und ihren Stellenwert im Repertoire der Lehrkräfte hat, gilt es, bei der Unter-

richtsentwicklung an die berufliche Lebenswirklichkeit von Lehrkräften anzuknüpfen und diese Plenumsarbeit lernwirksam zu gestalten.²²

Ein zweiter Impuls richtet sich darauf, geeignete Lernstrategien systematisch im Unterricht einzuüben, da ohne diese der Einsatz offener Unterrichtsformen wegen des hiermit verbundenen Maßes an notwendiger Lernkompetenz selbst in eigentlich didaktisch angemessenen Kontexten nicht wirksam sein dürfte.

Ein dritter Impuls betrifft die Etablierung des wechselseitigen Feedbacks insbesondere auf der Lernprozessebene (gegenüber Schülern/innen) und auf der Lehrebene (sachbezogen gegenüber Lehrkräften).²³

Ein vierter Impuls richtet sich auf die Umsetzung der Curricula. Da deren Wirksamkeit letztlich von den Lernergebnissen der unterrichtspraktischen Umsetzung abhängt, gilt es, diese Umsetzung systematisch, nachhaltig und nachvollziehbar zu gestalten.

Weitere wichtige Impulse wären zu nennen. Mit einer systematischen Unterrichtsentwicklung entsprechend den vier vorgenannten Impulsen dürfte eine Schule allerdings schon – im doppelten Wortsinne – gut beschäftigt sein.

Joachim Fischer Danke – Alles Gute – Adieu!

... sagt die Hauptabteilung Schule und Erziehung ihrem langjährigen Kollegen, der von 2001 bis 2013 das Referat Tage religiöser Orientierung leitete.



Joachim Fischer hat zum 1. April 2013 seine neue Aufgabe als Referent für Organisationsentwicklung, Familienseelsorge, Polizei- und Militärseelsorge im Haus Ohrbeck, Heimvolkshochschule des Bistums Osnabrück und des Franziskanerordens, aufgenommen.

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Referenzrahmen Schulqualität. Entwurf Beteiligungsverfahren 15. März 2013.

² Vgl. ebd., S. 1.

³ Vgl. Hattie, John A. C.: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York 2009 bzw. Hattie, J./ Beywl, W./Zierer, K.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler 2013.

⁴ Vgl. etwa ZEIT Online: Hattie-Studie: Ich bin superwichtig. [<http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning>, abgerufen am 11.06.2013]

⁵ Aus Platzgründen sollen weiter unten nur die didaktischen Herausforderungen betrachtet werden, auch wenn etwa die Haltung der Lehrkräfte oder die Voraussetzungen der Lerner von erheblicher Bedeutung sind.

⁶ Vgl. Hattie, J. et al.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, a.a.O., S. XI.

⁷ Die statistischen Hinweise bleiben hier aus Platzgründen an der Oberfläche. Betrachtungen zur Stichprobengröße und zu Varianzen werden nicht vorgenommen.

⁸ Vgl. etwa Terhart, E.: Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, E.: Metamorphosen der Bildung: Historie – Empirie – Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth. Bad Heilbrunn 2011, S. 277ff.

⁹ Vgl. ebd. S. 287.

¹⁰ Vgl. Brügelmann, H.: Die Hattie-Studie: Der heilige Gral der Didaktik? In: Grundschule aktuell, Heft 2/2013, S. 25f.

¹¹ Vgl. Montada, L.: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. Oerter/L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 2002, S. 418-442.

¹² Vgl. Hattie, J. et al.: a.a.O., S. 50.

¹³ Vgl. ebd., S. 131.

¹⁴ Vgl. etwa Ministerium für Schule und Wei-

terbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen sowie KMK (Hg.): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).

¹⁵ Vgl. ebd., S. 136.

¹⁶ Vgl. Hattie, J. et al.: a.a.O., S. 190.

¹⁷ Mastery-Learning: Modell des zielreichen Lernens (nach Bloom), wonach (nahezu) jeder Schüler durch gezielte individuelle Unterstützungsmaßnahmen und Zumessung der individuell benötigten Lernzeit die durch das Curriculum vorgegebenen Ziele erreichen kann.

¹⁸ Personalisierte Instruktion: eine Form des programmierten Unterrichts, die eine besondere Umsetzung des Mastery-Learnings darstellt.

¹⁹ Vgl. hierzu Hattie, J. et al.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, a.a.O., S. 222.

²⁰ Scaffolding ist die Unterstützung des Lernprozesses durch ein „Gerüst“ von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen. Entsprechend dem Lernfortschritt des Lerners wird dieses „Gerüst“ sukzessiv entfernt.

²¹ Beim Sokratischen Lernen werden die Gedanken/Erkenntnisse des Lernenden denen der anderen Lernenden/der Lehrkraft gegenübergestellt, um sie zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Ziel ist es, in Gemeinschaft zu denken und zu intersubjektiv haltbaren Aussagen zu gelangen.

²² Vgl. hierzu auch Gudjons, H.: Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen (insbesondere die Kapitel 4 und 5). 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2011.

²³ Vgl. Berger, R. et al.: „Warum fragt ihr nicht einfach uns?“ Mit Schülerfeedback lernwirksam unterrichten. Weinheim/Basel 2013.

Dr. William Middendorf
Hauptabteilungsleiter
Schule und Erziehung
Bischöfliches Generalvikariat Münster
sekr.leitung-schule@bistum-muenster.de



Gott, bist du da?

Bibelarbeit in der Grundschule

Die folgende unterrichtliche Arbeit mit Kindern einer vierten Grundschulklasse zeigt exemplarisch Möglichkeiten eines kompetenz- und erfahrungsorientierten Umgangs mit Bibeltexten des Alten Testaments.

Aktualisierung der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen

Zum Ende des Schuljahres steht noch einmal eine biblische Gotteserfahrung im Zentrum des Religionsunterrichts. Im Gespräch tauschen die Kinder sich darüber aus, wie sie sich Gott und sein Handeln vorstellen. Deutlich wird, dass bei weitem nicht alle Kinder ihre Gedanken über Gott unmittelbar mit ihrer Kenntnis biblischer Texte verknüpfen. Obwohl wir im Verlauf des Schuljahres vielfältige Erfahrungen mit dem Handeln Gottes gegenüber den Menschen gemacht haben, spielen zunächst allgemeine Aussagen eine Rolle: „Er ist im Himmel; er ist immer da, man kann zu ihm beten.“ Meine Frage: „Woher weißt du, dass Gott da ist?“ löst Verwirrung aus – in der Suche nach Antworten werden zunächst weder eigene Erfahrungen noch biblische Texte herangezogen.

Ergänzend erinnern wir uns nun miteinander an Geschichten aus dem Religionsunterricht: Das Gleichnis vom guten Vater, die Traum-Erfahrungen Jakobs, Elijas Gottesbegegnung am Horeb. Im Anschluss gestalten die Kinder jeweils ein Puzzleteil zu den für sie wichtigen Aspekten Gottes, setzen diese zusammen und verstehen so, dass das Bild Gottes ungeschlossen bleibt. Damit ist eine Grundhaltung der Offenheit für weitere „Puzzlesteine“ geschaffen.



Verknüpfung mit den im Lehrplan geforderten Kompetenzen

Aus den Kompetenzen, die im Lehrplan für das Ende der Klasse 4 genannt sind, verknüpfe ich Aspekte verschiedener Kompetenzen für diese Unterrichtsreihe:

Die Schülerinnen und Schüler kennen die Übersetzung des Gottesnamens Jahwe (Ich bin der Ich-bin-da) und des Namens Jesu (Jahwe rettet) und verwenden sie bei der Deutung biblischer Texte, deuten vor dem Hintergrund biblischer Texte Möglichkeiten der Gotteserfahrung: in der Begegnung mit Menschen (z.B. in der Natur, in der Stille, Gebet und Gottesdiensten, im Aushalten von Trauer), geben exemplarische Glaubensgeschichten des AT in eigenen Worten wieder, zeigen an diesen Glaubenszeugnissen, wie Menschen im Vertrauen auf Gott ihr

Leben verändert haben. Diese fasse ich dann zu folgender Problemstellung zusammen: Welche lebensverändernden Erfahrungen macht Mose in unseren Erzählungen (Ex 1, 1-22; Ex 2, 1-10; Ex 2, 23 – 25 und 3, 1- 15) mit Gott?

Was bedeuten mir diese Erfahrungen?

Struktur des Lernvorhabens

Die folgende Lernaufgabe bildet den roten Faden durch die gesamte Unterrichtsreihe, die sich in die nachfolgend dokumentierten Teilvorhaben untergliedert:

Gestalte zur Geschichte (Leben in Sklaverei, Begegnung am Dornbusch) Legearbeiten, in denen du das Leben der Israeliten/des Mose zeigst und die Rolle Gottes deutlich machst. Notiere deine neuen Gedanken über Gott auf Puzzleteilen.

Israel lebt in Unterdrückung -

Wo ist Gott? Erzählung und Legearbeit

Ich erzähle vom Leben der Israeliten in Sklaverei und tödlicher Bedrohung. (Meine Erzählfassung folgt den Texten aus „Meine Schulbibel, S. 39-43.) Aus den Kisten mit Legematerialien wählen die Kinder aus: Ein schwarzes Tuch, dicke schwere Pflastersteine für die unerträgliche Belastung, Scherben für die Zerstörung des Lebens. Die Israeliten, symbolisiert durch winzige Spielfiguren und eine freundliche Farbe verschwinden fast in diesem Bild der Bedrohung. Und Gott? Nach der ersten spontanen Versicherung, dass „Gott die Israeliten auf jeden Fall beschützt und bei ihnen ist“, werden die Kinder nachdenklich.

Ihnen wird deutlich, dass Gott in dieser Geschichte bisher nicht explizit „vorkommt“.

Sie versuchen, die Erfahrung der Israeliten nachzuvollziehen und vermuten: Vielleicht spüren die Israeliten Gott in ihrer Verzweiflung gar nicht. Gott ist für sie verborgen.

Eine Lerngruppe entscheidet sich daraufhin, ein weißes Tuch weit weg vom eigentlichen Bild unterzubringen, die andere Lerngruppe „versteckt“ ein weißes Tuch unter dem schwarzen.

Als „Hausaufgabe“ sollen die Kinder darüber nachdenken, ob sie selbst Gottes Nähe immer spüren oder ob er für sie auch manchmal „ganz weit weg“ ist.

Gott, nah oder fern?

Austausch mit Placemats*

Nach der ritualisierten Anknüpfungphase überlegen wir zunächst im theologischen Gespräch, ob es die Erfahrung, dass Gott „ganz weit weg“ oder „nicht spürbar“ ist, auch im eigenen Leben gibt. Im nachfolgenden Austausch schreiben die Kinder zunächst ihre eigenen Gedanken auf ein Placemat, tauschen sich aus und brin-

gen Wichtiges (sowohl Unterschiede als auch ähnliche Ideen) gemeinsam auf ein Puzzleteil in der Mitte. So wird deutlich, dass Menschen in Not Gott auf sehr unterschiedliche Weise wahrnehmen können.

Eine Schülergruppe formuliert:

Sie haben Gott nicht mehr richtig gespürt.

Gott war irgendwo anders.

Sie hatten keine Zeit für Gott, weil sie so viel arbeiten mussten.

Im anschließenden Gespräch füllen die Kinder diese Sätze auch mit eigenen Erfahrungen:

Wenn ich beim Spielen ausgeschlossen werde und ganz traurig bin, dann spüre ich Gott auch nicht.

Wenn ich beim Stadtfestlauf nicht gewinne, obwohl ich dafür gebetet habe, dann war Gott nicht bei mir, sondern beim Sieger.

Wenn ich Fußball spiele, dann denke ich nicht an Gott.

Im anschließenden Gespräch überlegen wir, woher wir „wissen“, „spüren“ oder „glauben“ können, dass Gott da ist. Die Kinder benennen dafür das eigene „Gefühl“ oder „Gott zu spüren“, die Aussagen von Mitmenschen und auch „die Geschichten, die wir im Religionsunterricht hören“.

Damit ist Offenheit für die Selbstaussage: JAHWE vorhanden.

Ich bin da?

Erzählung und Legearbeit

Ich erzähle die Geschichte vom brennenden Dornbusch schrittweise. Die Schülerinnen und Schüler bemerken schnell, dass erst jetzt die Israeliten sich bittend an Gott wenden. Im weiteren Verlauf der Erzählung arbeiten die Kinder heraus, wie Jahwes Auftritt auf Mose wirkt: Nach anfänglicher Neugier, nach Erstaunen oder Erschrecken ist Mose zunächst erleichtert, dass Gott die Befreiung der Israeliten ankündigt. Diese Freude des Mose wandelt sich schnell in Erschrecken und Selbstzweifel, als Mose entdeckt, dass Gott einen schweren Einsatz von ihm fordert, dass er sein bisheriges Leben aufgeben und sich persönlicher Gefahr aussetzen muss. Eine Lerngruppe ist sich sicher, dass Mose durch den Auftrag Gottes auch an Selbstvertrauen gewinnt.

Den Gottesnamen JAHWE umschreibe ich mit:

Ich bin da – Ich bin immer für euch da gewesen und werde auch immer für euch da sein.

Die Kinder reagieren schnell: „Ich bin da – das ist doch überhaupt kein richtiger Name“. Mit diesen Worten



machen sie in ihrer Sprache deutlich, dass Gott sich zwar vorstellt, aber trotzdem nicht über sich verfügen lässt. Auf meinen Hinweis, ob der Satz „Ich bin ja da“ in ihrem Leben schon einmal eine Rolle gespielt hat, erzählen viele Kinder von verschiedenen Erfahrungen von Kummer, Schmerzen und Angst und der tröstenden Wirkung, die dieser Satz, von Mutter, Vater oder auch Freunden gesprochen, auf sie hatte. Für das Legebild wählt die eine Lerngruppe Feuerfarben und legt als Symbole eine Feder (weil es jetzt für die Israeliten leichter wird), einen Stein (weil die Aufgabe so schwer ist), ein zerbrochenes Stück Holz (weil das Leben der Israeliten immer noch schwer ist und weil Mose bisheriges Leben jetzt kaputt geht) und einen Schlüssel hinzu (weil jetzt der Anfang gemacht ist und das Leben der Israeliten sich jetzt ändert). Die andere Gruppe wählt eine Kerze, weil „jetzt Hoffnung da ist“.

Das Nebeneinander der beiden Bilder zeigt, dass durch JAHWEs Erscheinen eine wesentliche Veränderung eingetreten ist die ausweglose Verzweiflung wandelt sich in eine Wahrnehmung von Kraft und Energie.

Von Gott gerufen – Ich auch? Schreiben eines Rondells

Nachfolgend setzen die Kinder sich mit den einzelnen Zusagen JAHWEs auf einer persönlicheren Ebene auseinander. Sie schreiben ein Gedicht, angelehnt an die bekannte Form des Rondells. In die erste Zeile der Vorlage kommt der eigene Name des Kindes. Dann wählen die Kinder eine der Zusagen JAHWEs aus, schreiben diese als immer gleichen Satz in die 2., 4. und 6. Zeile und füllen die restlichen Zeilen mit eigenen Gedanken. Freiwillig stellen sie sich ihre Texte gegenseitig im Verabredungskalender* vor.

Hier ein Beispiel für eine eher persönliche Auseinandersetzung:

...
(hier steht der Name des Kindes)
Ich bin da.
Dann habe ich keine Angst mehr.
Ich bin da.
Dann fühle ich mich stark.
Ich bin da.
Dann fühle ich mich nicht mehr klein.

Andere Kinder lehnen sich stärker an die Erzählung an und versetzen sich in Moses Situation:

...
Du wirst mein Volk führen.
Aber ich bin doch nix.
Du wirst mein Volk führen.
Ich bin doch nur ein ganz gewöhnlicher Mensch?
Du wirst mein Volk führen.
Ich bin doch niemals ein Retter des Volkes.

Auch der Zweifel wird in einzelnen Texten deutlich:

...
Ich bin immer da.
Das glaube ich nicht, weil du nicht an 1000 Stellen gleichzeitig sein kannst.
Nur weil du Gott bist, geht das nun auch nicht.
Aber du, Gott, kannst nämlich nur den beschützen, wo du gerade bist.
Und deswegen kannst du, Gott, nicht alle beschützen.

* Hierbei handelt es sich um Methoden des Kooperativen Lernens in Anlehnung an Norman Green

Ich nutze die Zeit, um mit einzelnen ins Gespräch zu kommen und mit den Kindern gemeinsam nachzudenken. Zum Abschluss erhalten die Kinder erneut ein Puzzleteil. Sie sollen aufschreiben, was sie über Gott in den vergangenen Unterrichtsstunden gelernt haben und sich dabei für das entscheiden, was ihnen in diesem Zusammenhang am wichtigsten ist. Für die meisten Kinder ist in enger Anknüpfung an den Anfang der Reihe „die Botschaft, dass Gott immer da ist“, die zentrale Aussage. Um den Auseinandersetzungsprozess damit zu vertiefen, notiere ich zu diesen Gedanken als Tipps vertiefende Fragen:

- Woran merkst du das?
- Gibt es Situationen, in denen du es nicht merkst?
- Was wäre anders, wenn Gott nicht für dich da wäre?
- Woran würdest du das merken?
- Welchen Auftrag könnte Gott für dich haben?

Ein Kind schreibt:

**Ich habe gelernt,
dass Gott immer da ist,
auch wenn ich traurig bin.
Aber manchmal merke ich es gar nicht.**

**Ich habe gelernt, dass –
egal ob ich traurig oder böse bin –
ich immer noch besser lebe als andere,
weil es auch Sklaverei gibt.**



Eva Sembach
Schulleiterin und Religionslehrerin
info@andreasschule.ahaus.de

Die Bibel – Entstehung und Aufbau

Eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe für die Klasse 5¹



Voraussetzungen und Einordnung des Unterrichtsvorhabens

Das Unterrichtsvorhaben, das hier vorgestellt wird, ist in der Regel eines der ersten im fünften Schuljahr. Ziel ist es, eine Basis für ein reflektiertes Verständnis der Bibel zu schaffen. Auch der Erwerb bzw. die Vertiefung propädeutischer Fähigkeiten, wozu nicht zuletzt die sichere Orientierung in der Bibel zählt, gehört zu den Aufgaben des Religionsunterrichts in der Erprobungsstufe.

Aus der Lehrplanperspektive ist die Reihe, die im Folgenden vorgestellt wird, dem Inhaltsfeld 3 des Kernlehrplans für Katholische Religionslehre („Bibel als ‚Urkunde‘ des Glaubens

an Gott“) zuzuordnen. Als zentrale Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts insgesamt beschreibt der Kernlehrplan in der Sekundarstufe I,

- „strukturiertes und lebensbedeutendes Grundwissen über die Heilige Schrift sowie den Glauben der Kirche zu vermitteln,
- reflektierte Begegnung mit Formen gelebten Glaubens zu ermöglichen und
- die religiöse Dialog- und Urteilskompetenz zu fördern.“

(Kernlehrplan 2011, S. 11).

Wenn das gelingen soll, muss im Religionsunterricht der weiterführenden Schule sinnvoll an die Kompetenzen angeknüpft werden, die

die Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule erworben haben (vgl. Cramer et al. 2009, S. 23) und die sich auf den Überlieferungscharakter und auf den Aufbau der Bibel beziehen. Wenn man weiterhin die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt, ergeben sich zusätzliche Anforderungen, die bei der Konzeption dieser Reihe beachtet werden müssen. Sie soll in der Regel im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 5 unterrichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler sind neu an der weiterführenden Schule. Sie müssen sich in einer neuen Lerngruppe, in einer neuen Schule mit vielen neuen Lehrer-

// Gute Erfahrungen haben wir damit gemacht, dass die Schülerinnen und Schüler biblische Geschichten (schriftlich) nacherzählen und illustrieren.

innen und Lehrern orientieren und ihren Platz finden. Dieser Prozess braucht Zeit und nimmt für die Schülerinnen und Schüler großen Raum in ihrem Schulalltag ein. Was ihre Lernvoraussetzungen angeht, verfügen sie in der Regel – bei aller Heterogenität – aus der Grundschule über vielfältige methodische Kompetenzen, an die der Unterricht am Gymnasium erst in den letzten Jahren besser anzuknüpfen beginnt. Für viele Schülerinnen und Schüler sind auch die Themen des Unterrichts in der Erprobungsstufe in Teilen bereits bekannt, allerdings unterscheiden sich Zugänge, Arbeitsformen und Medien. All das gilt auch für den Religionsunterricht – und nicht zuletzt deshalb ist aus unserer Sicht ein Aspekt des kompetenzorientierten Unterrichtsverständnisses besonders wichtig: die Erhebung der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Nach Andreas Feindt bedeutet das eine Klärung, „über welche Kompetenzen die Schüler/innen verfügen und auf welchen Niveaustufen diese Kompetenzen angesiedelt sind. Zur Erhebung der Lernausgangslage gehört darüber hinaus, dass der Lehrer bzw. die Lehrerin berücksichtigt, welche Fragen die Schüler/innen hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes beschäftigen, über welche subjektiven Theorien bzw. über welches Vorwissen sie verfügen.“ (Feindt/Herbig o.J., 3)

Aufbau der Reihe

Ausgehend von diesen Voraussetzungen und Vorüberlegungen und anknüpfend an die curricularen Vorgaben des Kernlehrplans SI für das Gymnasium (vgl. Kernlehrplan 2011, 14.17f.) erschien uns

der folgende Aufbau des Unterrichtsvorhabens sinnvoll zu sein:

Phase 1 (Arbeit in der gesamten Lerngruppe)

Ermittlung der Lernausgangslage – Lebensbezug – Kognitive Aktivierung

- Fragebogen zum Religionsunterricht der Grundschule
- Nacherzählung bekannter biblischer Geschichten: Verständigung über die Rezeption einzelner Geschichten; Klärung der Relevanz; ggf. erste Fragen zur Art und zum Wesen biblischer Texte
- Überlegungen und Hypothesen zur Überlieferung und zum geschichtlich-literarischen Charakter der Bibel: Warum gibt es zwei Schöpfungsgeschichten?
- Von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit – warum wurde die Bibel geschrieben?
- Was weiß ich über den Aufbau der Bibel?
- Wie finde ich Bibelstellen auf?

Phase 2 (Arbeit in Kleingruppen bzw. Partnerarbeit)

Individuelle Lernbegleitung – Binnendifferenzierung – Übung – Evaluation

- Von Pflanzen und Tieren, Menschen und Gott – Stationenlernen

Phase 3 (Einzelarbeit/Arbeit in der gesamten Lerngruppe)

Übung – Wissensvernetzung – Evaluation

- Einen Comic zur Entstehung der Bibel erstellen
- Bibelstellen auffinden als Spiel (Bibelfußball)

Mit dieser Strukturierung des Unterrichtsvorhabens sind Wechsel

von Methoden, Sozial- und Arbeitsformen verbunden, die eine hohe Schüler- und Schülerinnenaktivierung gewährleisten sollen. Wichtig war uns weiterhin, insbesondere durch die Anlage des Stationenlernens, eine Binnendifferenzierung und individuelle Lernwege wie auch die selbstständige Organisation der Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Die einzelnen Elemente verstehen sich als Module, die je nach zur Verfügung stehender Zeit auch gekürzt und modifiziert werden können.

Der Einstieg – Ermittlung der Lernausgangslage und kognitive Aktivierung

Zu Beginn der Reihe sollen die bisherigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem Religionsunterricht im Allgemeinen und mit biblischen Themen im Besonderen thematisiert werden. Ziel ist es, für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar an ihr vorhandenes Wissen, an ihre Fragen, aber auch an ihre Schwierigkeiten und ihre Kritik anzuknüpfen. Eine Möglichkeit für einen solchen Einstieg bietet ein Fragebogen, der mehrere Ziele verfolgt:

- Auskunft über Schwerpunkte und eigene Bewertung des Religionsunterrichts der Grundschule,
- Aufschluss über das Wissen in einigen Bereichen des Grundschulcurriculums,
- Angaben zu eigenen Interessen und Fragen.

Dieser Fragebogen wird zu Beginn des Schuljahres von den Schüle-

rinnen und Schülern individuell bearbeitet und dann gemeinsam besprochen. Er dient im weiteren Verlauf des Schuljahres auch als Folie zur Reflexion von Lernfortschritten – entweder für die Lehrperson oder auch in der gemeinsamen Auswertung des Unterrichts.

Facharbeitswettbewerb Katholische Religionslehre

In einer Feierstunde wurden jetzt die Preise im Facharbeitswettbewerb vergeben, den die Schulabteilung des Bistums Münster, die Katholisch-Theologische Fakultät der Uni Münster, die Katholische Akademie Franz-Hitze-Haus und die Bezirksregierung Münster zum dritten Mal ausgelobt hatten. Vorausgegangen war eine dreitägige Schülerakademie zum Thema „Selig die Frieden stiften: Chancen und Grenzen des interreligiösen Dialogs“, an der qualifizierte Schülerinnen und Schüler aus dem ganzen Bistum teilnahmen und mit Lehrenden der Theologie ins Gespräch kamen.

Die diesjährigen Preisträger stammen vom Vestischen Gymnasium in Kirchhellen (Christian Chrosch, „Glaubens- und Wertvorstellungen in den frühen Reiseerzählungen Karl Mays“), von der Loburg in Ostbevern (Franziska Rensinghoff, „Der Hund mit dem gelben Herzen: Glaubensentwicklung im fortgeschrittenen Kindesalter mithilfe eines literarischen Textes“) und vom Gymnasium Petrinum in Recklinghausen (Annika Freyhoff, „Gemeinschaften im Bistum Münster: Gründe, Konsequenzen und mögliche Alternativen, erarbeitet an einem Recklinghäuser Beispiel“).

Auch im Schuljahr 2013/2014 wird der Facharbeitswettbewerb wieder ausgerichtet werden.

Informationen: Dr. T. Voßhenrich
(vosshennrich@bistum-muenster.de).

Wenn das Unterrichtsvorhaben zu „Entstehung und Aufbau der Bibel“ nicht das erste des 5. Schuljahres ist (wofür aus unserer Sicht im Blick auf die sich neu findende Lerngruppe und die damit verbundenen Themen und Fragen der Schülerinnen und Schüler einigens spricht), ist der Einsatz des Fragebogens allerdings nicht an dieses Unterrichtsvorhaben gekoppelt. In diesem Fall muss ein anderer Einstieg gewählt werden, der ebenfalls eine Ermittlung der Lernausgangslage ermöglicht. Gute Erfahrungen haben wir damit gemacht, dass die Schülerinnen und Schüler biblische Geschichten (schriftlich) nacherzählen und illustrieren, die ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind. Im Gespräch werden unterschiedliche Zugänge zu biblischen Texten, aber auch generative Fragestellungen und nicht zuletzt die verschiedenen Schwerpunkte des Grundschulunterrichts deutlich.

Der kognitiven Aktivierung im Blick auf eine Auseinandersetzung mit der Bibel „als ganzer“ kommt nach diesem Einstieg eine besondere Bedeutung zu. Haben die Schülerinnen und Schüler bisher vor allem einzelne biblische Geschichten kennen gelernt, sollen sie nun in Grundzügen die Geschichtlichkeit und Literarizität der Bibel erfassen. Bereits der erste Text der Bibel, die Schöpfungsgeschichte, bietet mit ihren zwei unterschiedlichen Fassungen (Gen 1,1–2,4a und Gen 2,4b–25) die Möglichkeit, ein Problembewusstsein in dieser Hinsicht zu schaffen – und damit eine produktive Arbeitsgrundlage für die weitere Auseinandersetzung mit der Bibel. Die Schülerinnen und Schü-

ler erhalten dazu in willkürlicher Verteilung beide Fassungen. Ein Schüler bzw. eine Schülerin erhält den Auftrag, den Text laut vorzutragen. Die nach ein paar Zeilen entstehende Irritation ist Ausgangspunkt für Fragen, Vermutungen und erste Hypothesen, warum am Anfang der Bibel zwei offensichtlich verschiedene Erklärungen über den Anfang der Welt stehen, was die „Autoren“ der Bibel daran gehindert hat, eine der beiden Erklärungen zu streichen, warum der Text noch einmal „neu“ geschrieben wurde Diese Fragen und Überlegungen sollen bewusst nicht in eine genaue Untersuchung der Texte und eine detaillierte Auseinandersetzung etwa mit der nach-exilischen Redaktion des Pentateuch führen. Wie viel Informationen die Lehrperson hier einfließen lässt, wie viele Fragen dadurch bereits beantwortet werden, kann je nach Lerngruppe und zur Verfügung stehender Zeit entschieden werden. Entscheidend ist, dass die von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Fragen und Hypothesen festgehalten werden, um sie im weiteren Verlauf der Reihe immer wieder einbeziehen zu können.

Stationenlernen – Individuelle Lernbegleitung, Binnendifferenzierung und Übung

Die Gestaltung des Stationenlernens zeigt exemplarisch, dass „bewährtes“ Material im kompetenzorientierten Unterricht verwendet werden kann. Es muss jedoch zum Teil neu gestaltet bzw. arrangiert werden. Das von uns entwickelte Stationenlernen „Von Pflanzen und Tieren, Menschen und Gott“ integriert Elemente aus einem Lernbuffet „Biblische Ge-

// Schülerinnen und Schüler bekommen die Möglichkeit das Gelernte intensiv durch „Lernen durch Lehren“ im Team zu wiederholen.

schichten von Tieren und Pflanzen“ (Schnocks 2009) sowie aus dem Kapitel „Erfahrungen mit Gott – die Bibel“ des Religionsbuches „Mittendrin. Lernlandschaften Religion – Band 1“ (Bosold/Michalke-Leicht 2009).

Die Unterteilung in Basis-, Trainings-, Ausflugs- und Querdenkerstationen ermöglicht eine relative Binnendifferenzierung und eine individuelle Lernbegleitung.

- **BASIS**stationen stellen das „Pflichtprogramm“ für alle Schülerinnen und Schüler dar. An ihnen lernen sie, Informationen aus biblischen Texten zu entnehmen, sie zu verknüpfen und exemplarisch zu deuten. Aber auch das Kennenlernen der biblischen Sprachen, die Entstehung des Ersten und Zweiten Testaments und die Auseinandersetzung mit biblischen Bildern und Symbolen gehören zur Basis der Unterrichtsreihe.

- Zum **TRAINING** kommen Schülerinnen und Schüler, die sich in einem bestimmten Bereich von ihrer eigenen Einschätzung her nicht sicher fühlen. Ebenso kann die Lehrerin oder der Lehrer entscheiden, dass noch „Trainingsbedarf“ besteht. Freiwillig können Trainingsstationen immer aufgesucht werden, auch, um einen Partner oder eine Partnerin zu unterstützen. Im Trainingsbereich wird primär geübt – die Übung stellt ja ein wichtiges Merkmal kompetenzorientierten Unterrichtens dar (vgl. Feindt o.J., 3). Welche Station bzw. welche Thematik sich als Trainingsstation eignet, kann von der Lehrperson entschieden werden.

- **AUSFLUGS**stationen können je-

weils erst nach der dazugehörigen Basis-Station bearbeitet werden. Sie sind freiwillig. Die Schülerinnen und Schüler sollten möglichst selbstständig im Blick behalten, ob sie noch viel Basis-Arbeit leisten müssen, bevor sie sich auf einen Ausflug begeben.

- Eine **QUERDENKER**station nimmt noch einmal „das Ganze“ in den Blick. Hier werden, in einfachster Form, bibelhermeneutische Fragestellungen betrachtet. Es geht hier darum, biblische Sprache und die Frage nach der Wahrheit biblischer Erzählungen zu durchdenken. Je nach Leistungsstand der Lerngruppe sollte diese Station in Kleingruppen, vorbereitend von einer Kleingruppe oder im Klassenverband, bearbeitet werden.

Durch den differenzierten Aufbau des Stationenlernens können die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit individuell begleitet und gefördert werden. Im Unterrichtsprozess ist der Lehrerin bzw. dem Lehrer die Betreuung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler verstärkt möglich. Zwischen den Schülerinnen und Schülern können, indem man zum Beispiel leistungsheterogene Schülerteams festlegt, für eine begrenzte Zeit „Patenschaften“ vermittelt werden, um weniger leistungsfähige oder -bereite Mitglieder der Lerngruppe zu unterstützen bzw. zu motivieren. Gleichzeitig werden so stärkere Schülerinnen und Schüler angehalten, anderen Kindern aktiv zu helfen. Zudem bekommen sie die Möglichkeit, das Gelernte intensiv durch „Lernen durch Lehren“ im Team zu wiederholen. Unterschiedli-

che Lerntempi dürfen bei dieser Arbeitsform jedoch durchaus sein und sind auch gewünscht. Die Lernsituation lässt sich zusätzlich entspannt gestalten, indem man verschiedene Räume (zum Beispiel den Klassenraum und den angrenzenden Flur) nutzt. Weniger Gedränge und mehr Rückzugsmöglichkeiten begünstigen eine positive Lernatmosphäre.

Evaluation

Gerade während eines aus Sicht der Schülerinnen und Schüler recht selbstbestimmten Arbeitsprozesses ist es wichtig, dass die Lehrerin bzw.

Ökumenischer Schulgottesdienst zu „Blickkontakt“

Vom 9. April bis zum 22. Juli 2013 war in den Räumlichkeiten der Hauptabteilung Schule und Erziehung in Münster die Ausstellung „Blickkontakt“ zu sehen. Die Fotoausstellung wurde initiiert und zusammengestellt von der Kirchengemeinde St. Regina Drensteinfurt. Sie zeigt, dass jeder Mensch schön und wertvoll ist, seine eigene individuelle Ausstrahlung hat, auch wenn er eine Behinderung hat.

Im Zusammenhang mit der Ausstellung sind wir aufmerksam geworden auf einen Ökumenischen Schulgottesdienst, der im Advent 2012 mit den Schüler/innen der Sekundar-, Haupt- und Realschulen in Drensteinfurt gefeiert wurde. Die evangelische Pfarrerin Annette Heger und die Pastoralreferentin Barbara Kuhlmann haben den Gottesdienst entwickelt und vorbereitet. Aufgrund seiner Anschaulichkeit durch die Bilder der Fotoausstellung ist er für inklusive Gottesdienstgemeinden gut einsetzbar.

Der Gottesdienstentwurf sowie die Begleitmaterialien sind erhältlich unter: www.bistum-muenster.de/kus

der Lehrer im Blick behält, wie weit die Schülerinnen und Schüler schon fortgeschritten sind und wie viel Zeit und Unterstützung sie individuell noch benötigen. Deshalb bietet sich eine Evaluation zur Überprüfung des Zwischenstandes an, die zu Beginn oder zum Ende einer Unterrichtsstunde von jedem Einzelnen allein ausgefüllt wird. Ihre Auswertung bietet der Lehrerin bzw. dem Lehrer außer dem genannten Überblick eine klare Kontrolle, ob die angestrebte methodische Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler finden selbstständig Bibelstellen auf“ (Kernlehrplan 2011, 18) bereits gefestigt ist oder ob noch weiterer Übungsbedarf besteht.

Literatur zum Thema:

Bosold, Iris/Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.) (2009): **Mittendrin. Lernlandschaften Religion**, Bd.1, 2. Aufl. München 2009.
Cramer, Gabriele/Gersch, Andrea /Gesing, Harald/Kolbe, Lioba /Oberthür, Rainer (2009): **Beispiele für Aufgaben zu den Kompetenzerwartungen des Lehrplans. Arbeitshilfe zum Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre für die Grundschule** (2008) in NRW, Aachen/Essen/Köln/Münster/Paderborn 2009.

¹ Eine ausführlichere Version des Textes (inkl. Arbeitsblättern) ist unter dem Titel „Die Bibel – Entstehung und Aufbau. Eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe für die Klasse 5 am Gymnasium zu finden“ in: Sajak, C. P. (Hg.): **Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung**. Paderborn (Ferdinand Schöning) 2012. S. 167-183. (Der Sammelband dokumentiert unter anderem Ergebnisse des Projektes „KompKath“ an dem die Abteilung Religionspädagogik des Bischöflichen Generalvikariates Münster beteiligt war; vgl. Kirche und Schule Nr. 159, September 2011.)

Da sich die neuen Kernlehrpläne für Haupt-, Real- und Gesamtschule am Gymnasialplan orientieren und fast identische Kompetenzen ausweisen, lassen sich die Bezüge, die hier hergestellt werden, auch auf anderen Schulformen übertragen.

Der Abschluss

Zum Abschluss des Unterrichtsvorhabens ist es sinnvoll, die erworbenen Kompetenzen zu überprüfen und zu festigen. Zwei Möglichkeiten sollen hier kurz vorgestellt werden.

- **Einen Comic zur Entstehung der Bibel zeichnen**

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit leeren Bildfeldern und der Aufgabe, zu wichtigen Stationen der Entstehung der Bibel einen Comic zu zeichnen. Ergänzt und unterstützt werden kann dieser Arbeitsauftrag mit einem Lückentext zur Entstehung der Bibel, der von der Lehrperson je nach gewähltem Schwerpunkt gestaltet

Feindt, Andreas/Herbig, René (o.J.): **Hosentaschen-Skript zum kompetenzorientierten Religionsunterricht**, Münster o.J.
Michalke-Leicht, Wolfgang (2011): **Didaktischer Perspektivenwechsel**, in: Ders., **Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht**, München 2011, 10-22.
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hg.) (2011): **Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen – Katholische Religionslehre**,

wird. Im Anschluss werden die verschiedenen Comics in Form eines Museumsgangs besprochen, unterschiedliche Sichtweisen thematisiert und offene Fragen geklärt.

- **„Bibelfußball“**

Das vielen sicher bekannte Übungsspiel „Bibelfußball“ bietet eine gute Möglichkeit, in einer Abschlussstunde, vor oder nach einer gemeinsamen Auswertung der Reihe, die Orientierung in der Bibel auf spielerische Art zu „trainieren“.

Düsseldorf 2011.

Schnocks, Elisabeth (2009): **Lernbuffet Biblische Geschichten von Tieren und Pflanzen, aus: Religion. Unterrichtsmaterialien Sek. I. Nr.6/2009.**

Schroer, Silvia (2010): **Die Tiere in der Bibel – eine kulturgeschichtliche Reise**. Freiburg 2010.

Dr. phil. Andreas Kampmann-Grünwald
Lehrer für Deutsch und Katholische Religionslehre
am Pascal-Gymnasium in Münster
pascal@kampwald.de



Kristin Konrad
Studienrätin für Französisch und Katholische Religionslehre
am Gymnasium Augustinianum in Greven
kristin.konrad@arcor.de



„Hiobs Schrei in die Gegenwart“¹

Literatur und Theologie im didaktischen Dialog



Hiob und Mendel – eine interdisziplinäre Begegnung

„Was ist mit dir, Mendel? Warum machst du Feuer, warum willst du das Haus anzünden?“ – „Ich will mehr verbrennen als nur ein Haus und mehr als einen Menschen. Ihr werdet staunen und sagen: Auch Mendel ist verrückt, wie seine Tochter. Aber ich versichere euch: Ich bin nicht verrückt. Ich war verrückt. Mehr als sechzig Jahre war ich verrückt, heute bin ich es nicht.“ – „Also sag uns, was du verbrennen willst!“ – „Gott will ich verbrennen.“²

So spricht ein Mensch, der verzweifelter kaum sein kann. Es ist Mendel Singer, ein einstmals frommer jüdisch-orthodoxer Lehrer, den es nach Amerika verschlagen hat. Er steht vor dem vermeintlichen Scherbenhaufen seines Lebens. Und er, dem alle Plausibilitäten, alle Gewissheiten seines Lebens abhanden gekommen sind,

steht im Begriff diesen Scherbenhaufen anzuzünden. Inklusive Gott. Was war geschehen? Eine Hiobsbotschaft nach der anderen hatte ihn, den jüdischen Lehrer aus bescheidenen russischen Verhältnissen, heimgesucht und letztendlich in das Hadern mit Gott, in das Aufbegehren und in die Verzweiflung getrieben. Botschaften an Hiob – nicht umsonst trägt der 1930 erschienene Roman des österreichischen Schriftstellers Joseph Roth (1894-1939) den Titel „Hiob“ und verweist damit auf das bis zu zweieinhalbtausend Jahre alte biblische Buch gleichen Namens. Hiob – ist Gestalt und Form großer Klage, Figur und Thema in Theologie und Literatur und damit ein relevanter Gegenstand des Deutsch- wie des Religionsunterrichts, der jene spannende, gedoppelte Herausforderung erzeugt, die in einschlägigen kirchenamtlichen Dokumenten zu diesem Kontext als Aufgabe einer „Synthese

zwischen Glauben und Kultur“³ dargelegt ist. Somit entspricht die Begegnung des biblischen Hiob mit seinem literarischen Pendant Mendel Singer einer idealen Vorlage, Glauben und Kultur, Theologie und Literatur ins Gespräch und in fächerverbindender Kooperation in einen „didaktischen Dialog“ zu bringen.

Curriculare Eigenprägung und die Vorgaben für das Zentralabitur 2014 und 2015

Die Behandlung der beiden Bücher bietet sich also geradezu für eine interdisziplinäre Herangehensweise an. Zugleich eröffnet sich – für katholische Schulen – die Chance einer Eigenprägung auch im curricularen Bereich. Die Voraussetzungen hierfür sind besonders günstig, da – im Gegensatz zu öffentlichen Schulen – der konfessionelle Religionsunterricht bis zum Abitur verpflichtend ist. Der curriculare Freiraum ka-

tholischer Schulen in freier Trägerschaft ist zugleich verknüpft mit dem Anspruch, die staatlich vorgegebenen curricularen Vorgaben mit der Perspektive einer christlichen Sicht zu verschränken. Die Vorgaben für das Zentralabitur Deutsch der Jahre 2014 und 2015 sehen für alle Kursarten die Analyse des Romans „Hiob“ von Joseph Roth vor. Zugleich ist für Evangelische und Katholische Religionslehre in diesen Durchgängen als verbindliches Schwerpunktthema „Die Theodizee-Frage: Auszüge aus dem Buch Hiob und ausgewählte theologische Reflexionen zu dem im Leid solidarischen Gott“ benannt. Weil die am Religionsunterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler spezifische Kompetenzen bezogen auf das biblische Buch „Hiob“ erwerben, sind die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer eingeladen, im Hinblick auf ihr fachspezifisches „Hiob“-Vorhaben ihre theologische Auskunftsfähigkeit zu erweitern. Somit ergab sich sinnlos, dass für den Arbeitskreis Deutsch im Februar 2013 die Fortbildung „Hiobs Schrei in die Gegenwart“ - Literatur und Theologie im didaktischen Dialog konzipiert wurde.⁴

Das biblische Buch Hiob

Das biblische Buch Hiob (oder Ijob) liegt als fiktive Erzählung ca. 200 v. Chr. nach einem längeren Redaktionsprozess vollständig vor. Es erzählt die Geschichte eines untadeligen und rechtschaffenen Mannes. Sein sprichwörtlicher Reichtum an Vieh, Gesinde und zehn Kindern bezeugt, dass Hiob rundum von Gott gesegnet ist. Der Grund hierfür liegt in

seiner gottesfürchtigen und gerechten Lebensführung – so legt es die Rahmenerzählung nahe. Eine Reihe von Schicksalsschlägen – Hiobsbotschaften – nimmt ihm binnen kürzester Zeit seinen Reichtum, seine Lieben, seine Gesundheit, sein Glück, nicht aber den Glauben. Er ist bereit, das Gute wie das Böse von Gott anzunehmen (vgl. Ijob 2,8-10) und setzt sich dafür dem Spott seiner Frau aus. Inszeniert als „leidender Gerechter“ wird beim Leser die Frage aufgeworfen, wie mit dem Leid umzugehen sei. Verschärft wird diese Frage, wenn sie zur Vertrauensfrage wird, und zwar an Gott gerichtet. „Wir begegnen in diesem Buch zum ersten Mal in der Religionsgeschichte Israels der Erkenntnis, wie unter dem Druck massiver Unrechtserfahrungen in der Spätzeit der persischen Herrschaft das Ringen um die Vertrauensbeziehung des einzelnen zu seinem Schöpfer keine befriedigende Antwort findet. Es waren zunächst Angehörige der Oberschicht, die ihren selbstlosen Einsatz für soziale Gerechtigkeit durch Gott nicht begleitet sahen und erkannten, dass innerhalb der menschlichen Lebenszeit das Verlangen nach Gerechtigkeit unerfüllt bleibt.“⁵ Dieses Problem wird von der gebildeten Oberschicht Israels diskutiert und diese Debatten finden ihren Niederschlag in der so genannten biblischen Weisheitsliteratur. Es verwundert deshalb nicht, dass weite Passagen des Hiob-Buches aus Reden, Streitgesprächen und Klagen bestehen. Hiob hält an seiner Schuldlosigkeit fest, kappt die Beziehung zu Gott aber nicht. Er wendet sich Gott zu – aber in Form der Kla-

ge. Er ruft gegen den Gott, der ihn verfolgt und ihm sein Recht nimmt, den Gott an, der in der Not für ihn eintritt. Er appelliert gegen den zürnenden, scheinbar ungerechten und willkürlichen Gott an den wohlgesinnten, gerechten. Und darin erfährt er Gott. Hiobs Fragen (und damit die Fragen der gelehrten Oberschicht Israels) bleiben letztlich unbeantwortet (auch wenn spätere Redaktoren eine Entgegnung Gottes einfügen). Es ist dem Buch nicht darum zu tun, auf einer Metaebene ein bestimmtes Gottesbild zu reflektieren, sondern es zeigt einen leidenden Menschen in seinem existentiellen Ringen mit Gott. Vielleicht als Identifikationsangebot zeigt das Buch Hiob schlussendlich „einen Menschen im Leid, der Gott immer größer als den Menschen sein lässt und sich ganz dieser Größe anheim gibt.“⁶

Der Roman

Das Werk „Hiob. Roman eines einfachen Mannes“ von Joseph Roth erschien als Vorabdruck in der „Frankfurter Zeitung“ im Herbst 1930, schließlich lag er im Oktober des Jahres als Buch vor. Unsere Schülerinnen und Schüler nehmen sich im Idealfall ihre Deutsch-Pflichtlektüre vor und verfügen bereits über Vorkenntnisse zu ‚Hiob‘. Verwirren dürfte sie dann aber, was es bei Roth vordergründig zu lesen gibt. Sie begeben sich als Leser zu Mendel Singer in ein jüdisches Shtetl am Ende des 19. Jahrhunderts am östlichen Rande Europas nach Galizien. Sie blicken Mendel über die Schulter, wenn er in seiner kleinen häuslichen Thora-Schule alltäglich Knaben unterrich-

tet, wenn er streng bemüht ist, mit seiner wachsenden Familie ein treues und einfaches, gottgefälliges Leben nach den Gesetzen seiner Religion zu führen. Die Leser begleiten Mendel, wenn deutlich wird, dass seine Welt zu zerreißen beginnt, dass „Hiobsbotschaften“ sein Dasein erodieren lassen. So wird das vierte Kind, Menuchim, vermeintlich unheilbar krank geboren, worauf die Eltern ganz unterschiedlich reagieren und was zu einer Entfremdung zwischen Mendel und seiner Frau Deborah führt. Die drei älteren Kinder werden als Heranwachsende Mendels religiös durchformte Welt auf für ihn brutale Weise verlassen (müssen). Jonas bricht mit seiner Herkunft, da er der Einberufung zum Militär folgt und sich vollkommen in die säkularisierte Welt der russischen Soldaten assimiliert. Schemarjah, der seinen Glauben wahren will, flieht vor dem Militär nach Amerika. Und Mirjam, die Tochter, „fällt“ in Mendels Augen besonders tief, da sie sich einlässt auf amouröse Affären mit religionsfeindlichen Kosaken. Dies zu unterbinden wird Mendels vorrangigste Sorge und so folgt er dem Ruf seines zweiten Sohnes, der inzwischen als Sam erfolgreich in Amerika Fuß gefasst hat. Die Familie wandert aus, um als Familie bestehen zu können – der Preis dafür aber ist hoch: Die Singers müssen ihr krankes Kind zurücklassen. Der erste Romanteil findet sein Ende mit der Darstellung der Reise und Überfahrt in das neue, das gelobte Land. Im zweiten Teil des Romans begleiten die Leser die Familie auf ihrem Weg in Amerika. Nach wenigen ruhi-

geren Jahren, in denen alle an Schemarjahs, nun Sams, wirtschaftlichem Erfolg partizipieren können, muss Mendel weitere Schicksalsschläge ertragen: Sam fällt im 1. Weltkrieg, was auch zu Deborahs verzweifelterm Tod führt; eine geplante Rückreise nach Europa, zum zurückgelassenen Sohn, wird unmöglich; Mirjam verfällt zunehmend einer Psychose und muss in einer Anstalt leben; Jonas' Schicksal bleibt dem Vater Mendel lange verschlossen. Dies alles führt zu Mendels oben zitiertem Ausbruch, bei dem er seine jüdischen Kultgegenstände und damit Gott zu verbrennen sucht. Seine Freunde in Amerika aber verwickeln ihn in ein Gespräch über die Gerechtigkeit Gottes. Mendel widersetzt sich – Mendel hat seinen Glauben, hat Gott verloren.

Schließlich wendet sich – in dem von der Kritik nicht unumstrittenen, wundersam konstruierten Schluss des Romans – das Schicksal der Familie Singer, als Menuchim, nun ein gesunder Mann und gefeierter Musiker, seinen Vater Mendel in Amerika aufspürt und ihn in jeder Hinsicht rettet, so dass es in den Schlussworten über ihn heißen kann: „Und er ruhte aus von der Schwere des Glücks und der Größe der Wunder.“ (Roth, Hiob, S.321.)

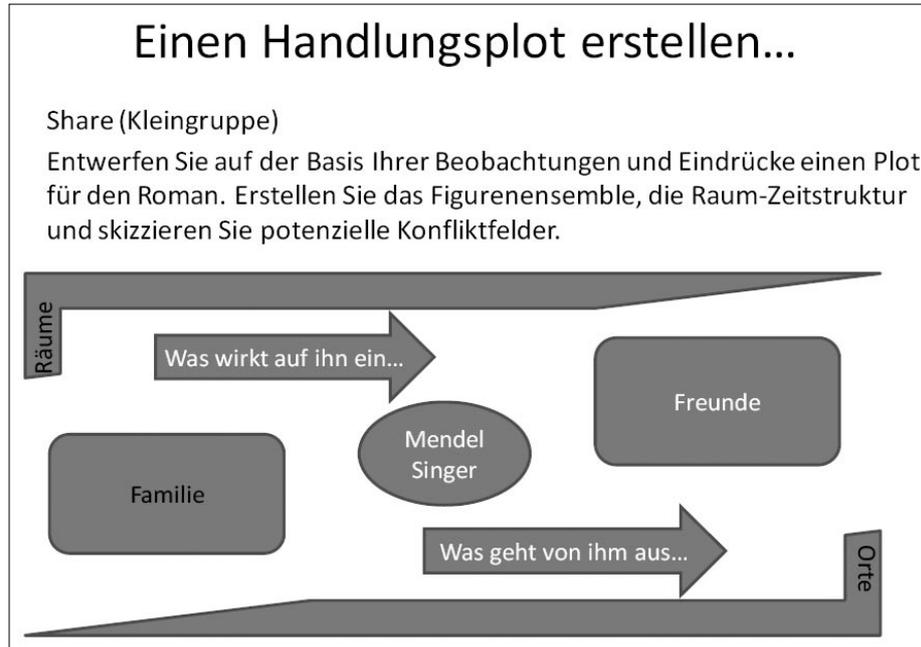
Der Roman vervielfältigt zentrale Anfragen an die menschliche Existenz und daran, wem sie sich verdankt. Roth thematisiert in der Biographie Mendel Singers theologische Grundfragen, wie wir sie im biblischen Buch „Hiob“ lesen – und lässt in der Figur Mendels eine vorläufige Ant-

wort zu. Umfassend variiert Roth die Idee von Heimat – als geographisch verorteter, als menschlich verknüpfter und religiös verwurzelter Befindlichkeit des Einzelnen, die stabil und instabil, die geklärt und ungeklärt, die angefragt, gar fragwürdig bleibt.⁷

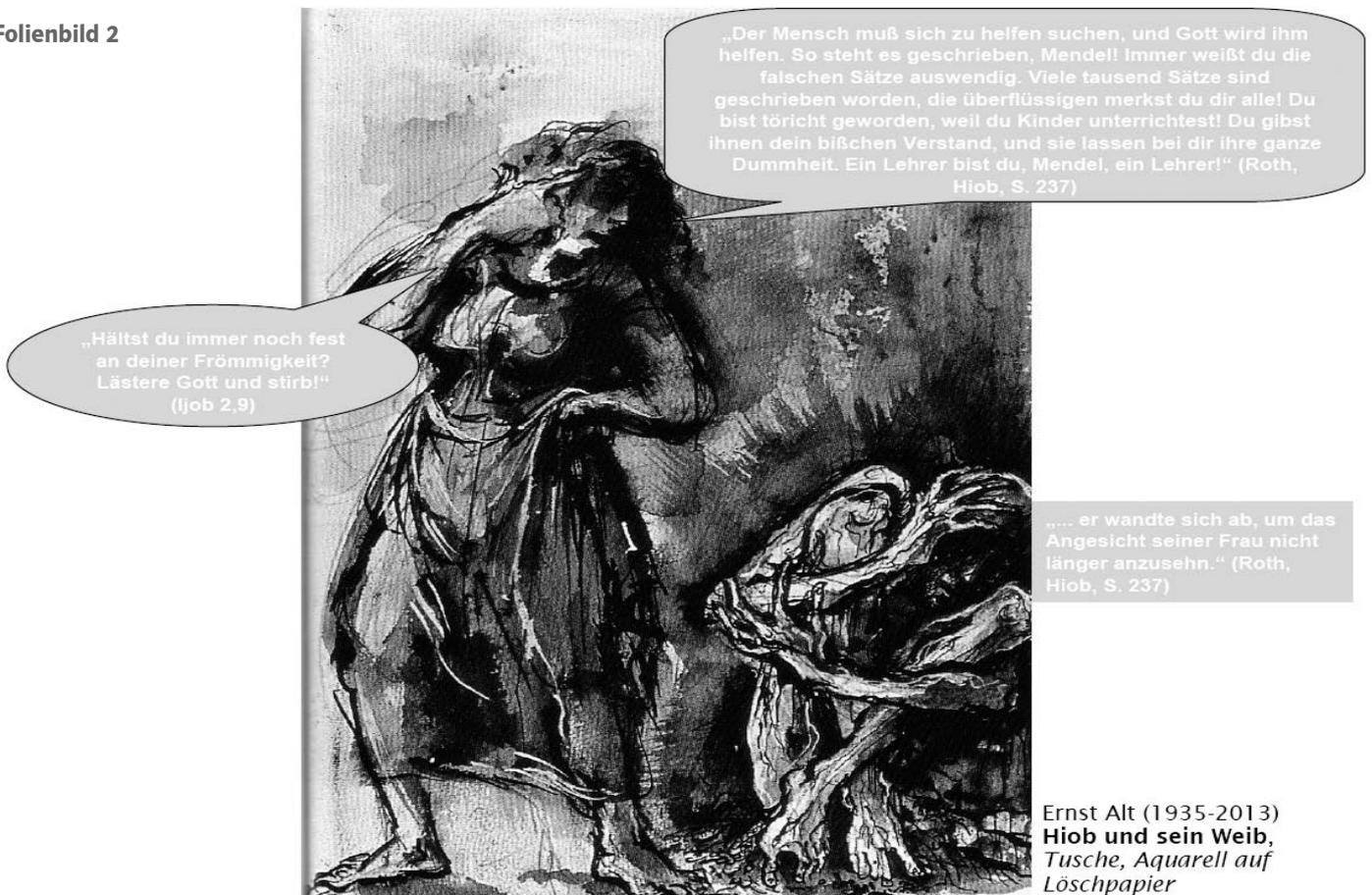
Hiob und Mendel – ein didaktischer Dialog

Die biblischen Bezüge des Romans von Joseph Roth liegen auf der Hand. Dies gilt für den jüngsten Sohn Menuchim, der, als Kind stets in einem Korb ruhend, an Mose im Weidenkörbchen erinnert, wie der biblische Joseph Quälereien seiner Geschwister ausgesetzt ist und, wie für Elias verheißen, als erwachsener Mann am Pessach-Abend – einer Erlösergestalt gleich – die Wiederankunft bei den Seinen hat. Dies gilt mehr noch natürlich für Mendel Singer selbst, der als aktualisierte Hiobgestalt interpretiert und inszeniert wird. Für den Einstieg in die Bearbeitung⁸ des (von den Kursteilnehmern noch nicht gelesenen) Romans ist denkbar, die Schülerinnen und Schüler mit Textteilen bzw. Filmausschnitten⁹ des Romans zu konfrontieren, um ihnen Gelegenheit zu geben, den Roman zu antizipieren, einen Problemhorizont zu skizzieren und schließlich auch deutlich zu machen, wie viel biblischer Hiob ihrerseits „erwartet“ wird (und über wie viel Vorwissen sie aktiv verfügen). Dazu bieten sich der Erzählanfang mit der Präsentation des Shtetls sowie jene zentrale Stelle an, die Mendels Krise durch die Brandmetapher illustriert. Die Schülerinnen und Schüler sind dann in einem kooperativen Verfahren aufgefordert

Folienbild 1



Folienbild 2



// Der Umgang mit dem Leid ist der thematische Kern des biblischen Hiobbuches.

folgende Aspekte zu kontextuieren: (vergleiche Folienbild 1) Von Schicksalsschlägen getroffen sind Mendel wie Hiob dem Spott ihrer Frauen ausgesetzt. Ihr vermeintlich einfältiger Glaube und ihr naiv-ergebener Umgang mit dem Leid rufen Unverständnis und Verachtung hervor. Wie sich Deborah mehr und mehr von Mendel Singer abwendet, so hat Hiobs namentlich nicht genannte Frau nur mehr Demütigungen für ihn übrig. Hiob aber „setzte sich mitten in die Asche und nahm eine Scherbe, um sich damit zu schaben. (...) Er aber sprach zu ihr: Wie eine Törin redet, so redest du. Nehmen wir das Gute an von Gott, sollen wir dann nicht auch das Böse annehmen?“ Bei all dem sündigte Ijob nicht mit seinen Lippen“ (Ijob 2,8-10).

Der Umgang mit dem Leid ist der thematische Kern des biblischen Hiobbuches und bildet zweifellos auch einen Schwerpunkt im Roman Joseph Roths. Die Frage nach dem Ursprung und der Bewältigung des Leids wird in beiden Büchern im Diskurs der Protagonisten mit ihren Freunden verhandelt. Mendel, im Begriff, alles was ihm lieb und heilig ist, den Flammen preiszugeben, sieht sich im Gespräch mit seinen Freunden einer Vielzahl von Argumenten ausgesetzt, die zum Traditionsbestand eines rationalisierenden Umgangs mit dem Leid gehören und sich ebenso in der biblischen Vorlage finden: „Erinnere dich, Mendel, erinnere dich an Hiob (...). Was wissen wir, was oben vorgeht?“, so Rottenberg im Gespräch mit Mendel (Roth, Hiob, S. 296). „Wir sind von gestern nur und wis-

sen nichts“ stimmt ein Freund Hiobs ein (Ijob, 8,9) und ein weiterer gibt zu bedenken: „Sieh, Gott ist groß, nicht zu begreifen, unerforschlich ist die Zahl seiner Jahre“ (Ijob 36,26). Und kann nicht alles Leid eine letztlich gerechte Strafe Gottes sein? „Bedenk doch! Wer geht ohne Schuld zugrunde?“ fragt Elifas, ein Freund Hiobs (Ijob 4,7), und Skowronnek hält Mendel Singer entgegen: „Lästere nicht, Mendel (...) Du weißt besser als ich (...), dass Gottes Schläge einen verborgenen Sinn haben. Wir wissen nicht, wofür wir gestraft werden“ (Roth, Hiob, S. 296). Wenn auf diese Weise die Argumente ins Feld geführt werden, bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler – etwa in einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit – mit dem neuzeitlichen Roman wie mit der biblischen Vorlage¹⁰ arbeiten zu lassen. Dabei können folgende Grundpositionen¹¹ zum Umgang mit Leid in den Texten identifiziert und herausgearbeitet werden:

- Verweis auf einen verborgenen, nur Gott bekannten Sinn;
- Deutung von Leiden als – eher auszeichnende – Prüfung;
- Erklärung im Rahmen eines Tun-Ergehen-Zusammenhangs (bzw. Reue-Belohnungs-Schemas);
- Relativierung von aktuellem Leid angesichts erfahrenen Glücks;
- Relativierung von Leid angesichts möglicher zukünftiger Glückserfahrung;
- Relativierung von irdischem Leid durch mögliche Kompensationserfahrung in einer „anderen Welt“;
- Relativierung von eigenem Leid angesichts größerer Leiderfah-

rungen Anderer
Nicht nur im Sinne eines korrelativen Religionsunterrichts, sondern auch in der wertorientierten Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Literatur im Deutschunterricht lohnt sich eine kritische Vertiefung dieser Positionen im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei sollte freilich die Aussichtslosigkeit der Bemühungen der Freunde sowohl Hiobs wie auch Mendels nicht unterschlagen werden: „Da verstummten die Freunde. Aber sie wollten Mendel nicht allein lassen, und also blieben sie schweigend sitzen“ (Roth, Hiob, S. 298). Darin liegt – zumindest in der Inszenierung Roths – die Kraft des Trostes der Freunde: Weniger in den Argumenten, die Mendel allesamt zurückweist, als vielmehr in der beistehenden Haltung der Freunde, die den Leidenden sein Leid aussprechen lassen, ihm zuhören und letztlich sprachlos mit ihm aushalten.

Eine weitere – auch unterrichtlich lohnenswert thematisierbare – Parallelität der beiden zentralen literarischen Figuren liegt in der Klage, die den jeweiligen Höhepunkt der Auseinandersetzung mit Gott darstellt und den Umgang mit dem Leid von stoischer Schicksalsergebenheit oder Amor Fati unterscheidet. „Aus, aus ist es mit Mendel Singer!“ bringt Mendel heraus und fragt: „Wofür straft er, Gott? Nur Mendel straft er! Mendel hat den Tod!“ (Roth, Hiob, S. 294). Und auch für den biblischen Hiob scheint das Leben Sinn und Wert verloren zu haben („Ausgelöscht sei der Tag, an dem ich geboren bin!“, Ijob 3,3) angesichts eines vermeint-

lich ungerechten Gottes: „Warum schenkt er dem Elenden Licht und Leben denen, die verbittert sind?“. Auch hier bietet sich ein ausführlicher Vergleich der Klagen an. Allein – es bleibt nicht bei der Klage, weder bei Hiob noch bei Mendel Singer. Sie wird aber legitimiert als redlicher Ausdruck einer existenziellen Krise der Gottesbeziehung. Hinter ihr steht letztlich eine Hoffnung. „Klage zu Gott und Anklage Gottes sind (...) in letzter Konsequenz Ausdruck der Zuversicht auf eine neue, glückhafte Selbstdurchsetzung Gottes angesichts der Übel der Welt“.¹²

Fazit

Nicht immer liegt eine Verschränkung biblisch-theologischer Themenstellungen mit Inhalten des Deutschunterrichts so nahe wie bei Hiob – hier aber drängt sich die Rückfrage des Deutschkurses an die biblische „Vorlage“ geradezu auf. Und auch wenn nicht bei allen Schülerinnen und Schülern Kenntnisse aus dem Religionsunterricht vorausgesetzt und aktiviert werden können (wie dies zumindest bei der Religionspflichtbe-

legung an katholischen Schulen der Fall sein sollte), so blieben sicher viele Facetten an Roths Mendel Singer unentdeckt, wenn man verpasste, ihn dem biblischen Hiob gegenüberzustellen. Auch wenn gut 2000 Jahre die Beiden trennen – mit Hiobsbotschaften haben sie beide zu kämpfen und aus den Schicksalsschlägen wird beiden eine Gottesfrage. Eine Frage indes, die sich auch heute gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern zu stellen lohnt.



Andrea Franken

Lehrerin für die Fächer Deutsch, Geschichte und Katholische Religionslehre an der Canisiuschule Ahaus, Koordinatorin des Arbeitskreises Deutsch und Mitglied der Initiativgruppe Kooperatives Lernen
Andrea.Franken@csa.schulbistum.de

Dr. Tobias Voßhenrich

Referent in der Abteilung Religionspädagogik; unterrichtet außerdem die Fächer Katholische Religionslehre und Geschichte am Gymnasium St. Mauritz
vosschenrich@bistum-muenster.de

¹ Der Titel ist formuliert in Anlehnung an G. Langenhorst (Hg.), Hiobs Schrei in die Gegenwart. Ein literarisches Lesebuch zur Frage nach Gott im Leid, Mainz 1995.

² Es liegen etliche Auflagen des Romans vor. Hier wird zitiert nach: Joseph Roth, Romane und Erzählungen. Anthologie, Frankfurt a. M. o. J., S. 219-331, hier: S. 295.

³ Kongregation für das katholische Bildungswesen: Die Katholische Schule, in: Deutsche Bischofskonferenz: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 188, S. 24ff.

⁴ 12. Tagung des Arbeitskreises Deutsch im Bistum Münster am 21.2.2013 in Münster moderiert durch die Verfasser.

⁵ Vgl. H. Halbfas: Die Bibel, Düsseldorf 2001, S. 304-307.

⁶ Einführung in das Buch Ijob nach der Einheitsübersetzung.

⁷ Hier zeigt sich ein Verknüpfungsmoment zu einem weiteren Auswahltext für das Zentralabitur NRW 2014/15 „Mario und der Zauberer“ von Thomas Mann. Die Novelle perspektiviert ebenfalls die Frage nach einer (mental)en Heimat und zeigt u. a. die Zerrissenheit des Individuums angesichts von Nationalklichs und Verführbarkeiten. Ein Gruppenpuzzle zum Verständnis von „Heimat“ und „Fremde“ Mendel Singers kann auf Nachfrage per Mail zugesandt werden.

⁸ Die fachdidaktischen Handreichungen sind aktuell reichhaltig auf den Buchmarkt gebracht worden. Hier sei auf zwei Hefte verwiesen. Melanie Prenting: Joseph Roth, Hiob, EinFach Deutsch, Schöningh, Paderborn 2012 (Die Autorin ist Germanistin und Theologin sowie Dozentin am IfL Mühlheim und bietet Fortbildungen zum Thema auch für Fachschaften

an). Ulrike Trumpke: Joseph Roth, Hiob, Cornelsen, Berlin 2012 (Die Autorin referierte im Juli 2013 im Jüdischen Museum Westfalen in Dorsten, das ab Herbst 2013 explizit Unterrichtsmodule zur Bearbeitung des Romans am außerschulischen Lernort offeriert).

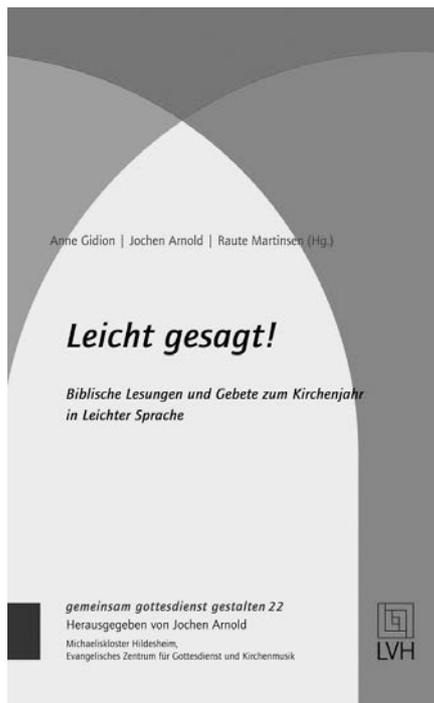
⁹ Zum Beispiel: Hiob, eine Verfilmung von Michael Kehlmann, EDITION STANDARD 163, HOANZL/filmarchiv austria 2010.

¹⁰ Mögliche - exemplarische - Referenzstellen für die Argumente der Freunde Hiobs: Elifas (4,7; 5,17; 15,4; 22,5; 22,29), Bildad (8,9; 25,6), Zofar (11,7), Elihu (34,36; 36,26). Entsprechende Arbeitsblätter können auf Nachfrage per Mail zugesandt werden.

¹¹ Vgl. G. Langenhorst (Anm. 1), S. 211ff.

¹² K. J. Kuschel: Im Spiegel der Dichter. Mensch, Gott und Jesus in der Literatur des 20. Jahrhunderts, Düsseldorf 1997, S. 262.

Gidion, Anne; Arnold, Jochen; Martinsen, Raute (Hg)
Leicht gesagt! Biblische Lesungen und Gebete zum Kirchenjahr in Leichter Sprache. Lutherisches Verlagshaus GmbH, Hannover 2013
 218 Seiten, 18,90 Euro
 ISBN 978-3-7859-1118-1



Dieses Büchlein enthält Gebete und Biblische Texte in verständlicher, nachvollziehbarer Sprache für den christlichen Gottesdienst, die ein bewusstes und aktives Mitfeiern aller ermöglichen. „Leichte Sprache“ nennt man diese Art zu kommunizieren. Einfach zu sprechen ist ein Aspekt, barrierefreie Teilhabe an allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Diese Teilhabe ist in der UN-Menschenrechtskonvention von 2008 als ein wesentliches Grundrecht formuliert.

Die Autoren/innen sprechen alle Menschen an, nicht nur die, deren kognitive Fähigkeiten eingeschränkt sind. In verständlicher Ausdrucksweise wenden sie sich an Menschen der postpastoralen Gesellschaft, denen tradierte religiöse Sprachformen und Metaphern fremd geworden sind.

„Leichte Sprache“ hat folgende Merkmale: Kurze Sätze – nur eine Aussage pro Satz - keine Fremdwörter, Fachbegriffe und Abstrakta – möglichst keine Konjunktive – keine Negationen – Verben statt Nomina – Bilder und Metaphern brauchen häufig eine Einführung. Dies wird anschaulich am Beispiel des Hirtenmotivs in Psalm 23 erläutert. (S. 11).

Die Abfolge der kleinen Kapitel orientiert sich an der klassischen Gottesdienstleseordnung des Kirchenjahres und enthält für jeden Sonntag: Einen Psalm – einen Text des Alten Testaments bzw. des Neuen Testaments – ein Tagesgebet – ein Fürbittgebet – ein Abendmahlsgebet mit Präfation.

Zudem gibt es biblische Lesungen und Texte zu den Kasualien Taufe, Schulanfang, Konfirmation, Erstkommunion, Firmung, Trauung, Beerdigung, Ordination/ Amtseinführung. In einem Register sind die Bibelstellen aufgeführt mit einem Hinweis auf die katholische Leseordnung.

Einen Ausschnitt:

Tagesgebet (S. 110)

Gott,
zu dir dürfen wir beten.

Du hörst uns.

Du hörst Schweigen, Singen, Reden.
Zeig uns, wie das geht: zu dir beten.
Lass uns stammeln. Lass uns tanzen.

Unser Gebet findet seinen Weg.

Zu dir.

Amen.

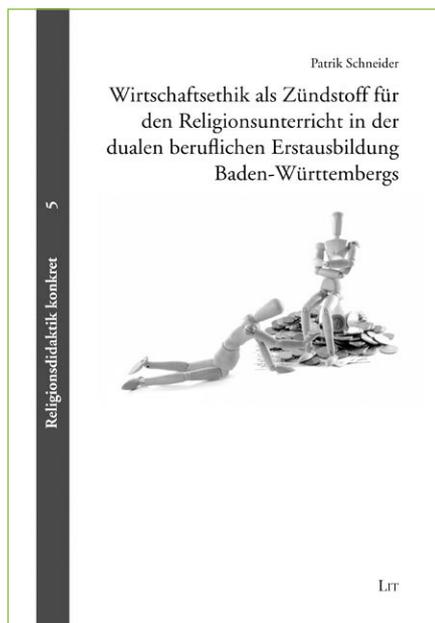
Schlicht und einfach kommen die Texte daher und laden so dazu ein, in die eigene Bilderwelt einzutauchen und eigene Erfahrungen abzurufen. Wem ich dieses kleine Buch empfehle: Allen, die mit Gottesdienst zu tun haben, und die Lust haben, sich auf das Abenteuer der „kinderschweren leichten Sprache“ einzulassen.

Dr. Gabriele Bußmann
 Abteilung Schulpastoral im
 Bischöflichen Generalvikariat

Patrik Schneider

Wirtschaftsethik als Zündstoff für den Religionsunterricht in der dualen beruflichen Erstausbildung Baden-Württembergs (Religionsdidaktik konkret, Band 5, hg. v. Hans Mendl, Clauß Peter Sajak) LIT Verlag 2012

44,90 Euro, ISBN: 978-3-643-11621-5



Der Autor Patrik Schneider, ehemaliger Pastoralreferent und Betriebsseelsorger und seit 2001 Berufsschullehrer im Bereich der Erzdiözese Freiburg, führt als Begründung für die Abfassung seiner 2011 eingereichten Dissertation an, dass der christlichen Sozialethik eine „zündende“ Didaktik und der Religionspädagogik das „Gespür für den theologischen ‚Brennstoff‘“ fehle. Schneider orientiert sich deshalb an dem gängigen Schema „Sehen-Beurteilen-Handeln“ und versucht durch eine theologische Auseinandersetzung mit den wirtschaftsethischen Themen neue Bildungswege im Religionsunterricht zu erschließen. Patrik Schneider macht schon zu Beginn seines Buches deutlich, dass sowohl Theologie als auch Religionspädagogik seit einigen Jahren nicht mehr primär Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in den Blick nähmen, aber gerade die globalen Herausforderungen zum Handeln aufforderten. Auch der Fokus auf die Berufsbildenden Schulen, den der Autor wählt, ist sinnvoll und wünschenswert, denn hier besteht ein Nachholbedarf in der Reflexion über eine verantwortungsvolle Bildungsarbeit.

Das Buch behandelt neben einer ausführlichen wissenschaftlichen Herleitung der Wirtschaftsethik und der Christlichen Soziallehre auch die Bereiche der Berufspädagogik, der Kompetenzorientierung und der Jugendforschung. Sehr gelungen ist die Aufarbeitung der ökonomischen, historischen und sozialetischen Dimensionen der Wirtschaftsethik. Schneider führt dem Leser schonungslos vor Augen, dass im Bereich der ökonomischen Wirtschaftsethik das utilitaristische Menschenbild des englischen Empirismus dominiere und Wirtschaftsethik letztlich nichts anderes als eine Ethik mit ökonomischer Methode sei. Dabei stehe das

Wirtschaftlichkeitsprinzip immer an oberster Stelle. Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die an einer Berufsbildenden Schule unterrichten, mache genau diese berufsfachliche Komponente stark zu schaffen: Deren Berufsalltag münde oftmals in einen Spagat zwischen der zunehmenden Ökonomisierung der beruflichen Bildung und Berücksichtigung der theologischen Tradition.

Religionslehrerinnen und Religionslehrern an Berufsbildenden Schulen ist das Buch besonders zu empfehlen, da modellhaft auf Bildungswege im Religionsunterricht und auf den Gehalt der Sozialethik im Leben der Menschen verwiesen wird. Auch auf wirtschaftsethisches Lernen im religionspädagogischen Umfeld wird ausführlich eingegangen, so dass die Option des Handelns trotz der ausführlichen wissenschaftlichen Grundlegung nicht zu theoretisch ausfällt. Die Forschungen und Ergebnisse von Patrik Schneider wurden zwar vor dem Hintergrund der Lehrpläne von Baden-Württemberg verfasst; dies dürfte aber für Religionslehrerinnen und Religionslehrer anderer Bundesländer kein Hindernis darstellen. Das Thema Wirtschaftsethik kann so im Kontext der christlichen Soziallehre und der Religionspädagogik im Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden.

Dr. Christian Schulte
Leiter der Abteilung Religionspädagogik
im Bischöflichen Generalvikariat

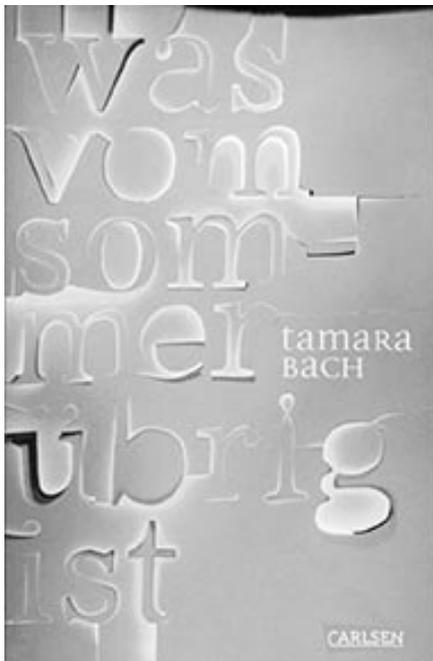
Der katholische Kinder- und Jugendbuchpreis 2013

Tamara Bach

Was vom Sommer übrig ist

Hamburg (Carlsen) 2012

144 Seiten, 12,90 Euro, ab 14 Jahren



„Schattenkinder“ werden sie genannt: Kinder und Jugendliche, die im Schatten ihrer kranken oder behinderten Geschwister aufwachsen und deshalb von ihren Eltern nicht wahrgenommen werden. Von einem dieser einsamen Mädchen erzählt das diesjährige Preisbuch: von der dreizehnjährigen Jana, die für ihre Eltern unsichtbar geworden ist, seit ihr Bruder Tom nach einem Sprung von einer Brücke im Koma liegt. Jana leidet unter dieser Missachtung ihrer Eltern, dreht sich doch alles nur noch um Tom. Nur Zettel mit Aufträgen und knappen Mitteilungen halten die Kommunikation in der Familie aufrecht. Janas Eltern vergessen sogar

ihren Geburtstag und merken nicht einmal, wenn sie nachts aus dem Fenster steigt und irgendwann am nächsten Tag erst wieder auftaucht.

Auch Louise, 17 Jahre alt, fehlt die liebende Aufmerksamkeit ihrer Eltern. Ihre Familie ist nur noch Fassade. Vater und Mutter arbeiten im Schichtdienst im Krankenhaus, die Wohnung verkommt zur Schlafstätte. Das Schicksal führt die beiden Mädchen zusammen. Zunächst ist Louise wenig begeistert von Jana, die nicht von ihrer Seite weicht, denn sie ist mit ihren Ferienjobs und der anstehenden Führerscheinprüfung rundum beschäftigt. Doch alles geht schief. Louise fällt durch die Prüfung, die Arbeit in der Bäckerei, das Zeitungsaustragen und die Betreuung von Omas Hund überfordern ihre Kräfte. Auch die Mobbingattacke aus den letzten Schultagen vor den Ferien macht ihr noch schwer zu schaffen. Die beiden ungleichen Mädchen verbindet ihre Einsamkeit. Sie finden zueinander und fliehen aus ihrem bedrückenden Leben - wenigstens für einen heißen Sommertag in Stunden voller Fantasie, Abenteuer, Freude und Freiheit. Doch der Zauber vergeht, als Tom stirbt. Aber jetzt ist Louise an Janas Seite. Zusammen machen sie sich wieder auf den Weg...

Ein ergreifendes Buch der jungen deutschen Autorin, die für ihre Jugendbücher („Marsmädchen“, „Jetzt ist hier“) mit renommierten Preisen ausgezeichnet wurde. Auch in diesem Buch beherrscht sie die Klaviatur ei-

ner authentischen, wie gesprochen wirkenden Sprache souverän. Abwechselnd lässt Bach ihre beiden Protagonistinnen erzählen. Der Leser braucht deshalb Zeit und Geduld, um die beiden Erzählstränge, die losen Satzketten, die Gedanken- und Zeiteinsparungen zu entwirren. Doch dann berührt die minimalistische Sprache ihn ganz direkt und zieht ihn unweigerlich in ihren Bann.

Was vom Sommer übrig bleibt? Zwei Mädchen, die sich im doppelten Sinn des Wortes „gefunden“ haben, die in ihrer Verlassenheit nicht steckenbleiben, sondern sich als Tröstende und Getröstete auf einen Weg machen, dessen Ende allerdings offen ist. „Jeder von uns ist ein Engel mit nur einem Flügel. Und wir können nur fliegen, wenn wir uns umarmen“ (Luciano De Crescendo). Dieses bekannte Bild lässt sich auf den bedrückenden und doch nicht heillosen Weg der beiden Mädchen übertragen. Ihre Erdschwere kann zu zweit überwunden werden: durch Fantasie, Einfühlsamkeit und Mut.

Weitere von der Jury empfohlene Bücher

John Greene

Das Schicksal ist ein mieser Verräter. München (Hanser) 2012
 288 Seiten, 16,90 Euro, ab 14 Jahren



„Ein herrschaftliches Leiden“ ist Hazels Lieblingsbuch, eine Art Bibel, in die sie sich vertieft, wenn sie nicht über den Tod nachdenken will. Die 16jährige lebt mit ihrem fortgeschrittenen Schilddrüsenkrebs, an eine Sauerstoffflasche gebunden, zurückgezogen zu Hause. Ein neues Medikament hat ihr eine Atempause verschafft. Widerwillig besucht sie eine Selbsthilfegruppe für Krebskranke, und ausgerechnet hier begegnet sie ihrer großen Liebe: Augustus, 17 Jahre alt, aufgrund seines Knochenkrebses beinamputiert, „mit einem Lächeln, das größer ist als sein Gesicht“. Sein unwiderstehlicher Charme lockt die schwermütige Hazel aus der Reserve, obwohl sie sich ihm mit ihrer tödlichen Krankheit zunächst nicht zumuten will. Hazel und Augustus werden ein Paar. Doch das Schicksal schlägt anders als erwartet zu. Nach einer kurzen, aber umso intensiveren Zeit mit dem Höhepunkt

einer Reise nach Amsterdam zum Autor des „Herrschaftlichen Leidens“ holt die Krankheit Augustus wieder ein. Sein Tod setzt der anrührenden Liebesgeschichte ein jähes Ende.

John Greene hat wieder einmal sein literarisches Können unter Beweis gestellt. Nach dem vielfach ausgezeichneten „Eine wie Alaska“ legt er jetzt ein Buch vor, das nicht nur Jugendlichen, sondern auch Erwachsenen ans Herz geht. Seine ehrliche, unverblünte, eigenwillige Sprache, angereichert durch Metaphern und Bilder, vor allem aber die skurrile, fast schon sarkastische Art von Humor bewahrt den Roman vor der Gefahr, sentimental zu werden. John Green kann ein so respektloses Krebsbuch nur schreiben, weil er die beiden unheroischen Helden selbst zu Wort kommen lässt. Ihre bitteren Fragen nach dem Leid in der Welt geben dem Roman eine philosophische Dichte und Tiefe. Mit Hazel und Augustus können Jugendliche fragen: Ist Krebs ein blinder Schicksalsschlag, eine Folge einer verunglückten Mutation oder ein Beweis gegen Gott? Macht Betten Sinn? Was bleibt von einem Menschen? Gibt es ein Leben nach dem Tod, ein großes Irgendwas? Ist der Schmerz untrennbar mit Liebe verbunden und Liebe mit Schmerz? Zeitlose Fragen, die zum Theologisieren nicht nur in der Schule auffordern.

Heinz Janisch, Ingrid Godon

Rita. Berlin (Bloomsbury) 2012
 32 Seiten, 13,95 Euro, ab 4 Jahren



Was ist Mut? Über seinen Schatten springen und seine Angst bezwingen? Um jeden Preis? In vielen Büchern, auch Kinderbüchern, gibt es solche Geschichten. Dieses Bilderbuch aber zeigt es uns anders. Auf den ersten Seiten wird von waghalsigen Abenteuern erzählt: Von einer Fahrt in einem Luftschiff oder einer Achterbahn, einem Tanz hoch oben auf einem Seil. Dann kommt Rita, das Mädchen mit der roten Badekappe in den Blick: mit einer Mutprobe im klassischen Sinn. Wird sie den Sprung vom Drei-Meter-Brett wagen? Nein, nach langem Zögern klettert sie Stufe um Stufe die Leiter hinunter und springt schließlich vom sicheren Beckenrand. Als ein Junge, der das Manöver beobachtet hat, sie verspottet, hält sie ihm beherzt entgegen: „Fische springen nicht von Türmen“.

Zu dieser alltäglichen und doch so hintergründigen Anti-Mut-Geschichte des bekannten österreichischen Autors Heinz Janisch gesellen sich

beindruckende Illustrationen von Ingrid Gogon. Nur wenige Kreidestriche braucht sie, um Wesentliches in Szene zu setzen. Das Mädchen mit der roten Badekappe hat seinen großen Auftritt. Ihr Gesicht spiegelt die Bedächtigkeit, mit der sie zwischen Risikofreude und Vorsicht abwägt.

Nicht fremde Ansprüche zählen, sondern das eigene Maß. Auch das erfordert Mut: etwas nicht zu tun, auch auf die Gefahr hin, sich zu blamieren. Diese elementar christliche Haltung wird nicht gelehrt, sondern „schlicht“ erzählt: Stärke zeigt sich darin, nicht das Letzte aus sich herauszuholen, sondern dem wahren Selbst zu folgen und frei zu werden von Ansprüchen anderer.

Shaun Tan

Der rote Baum. Hamburg (Carlsen) 2012

32 Seiten, 16,90 Euro



Aus einem Guss sind Bilder und Worte des australischen Schriftstellers und Illustrators Shaun Tan. Er erzählt von einem Tag, der ohne Aussicht auf etwas Schönes beginnt, und malt

dazu einen kleinen Rotschopf, der in einem grauen Blätterwald versinkt und durch eine Welt voller Dunkelheit, ohne Sinn und Verstand irrt. Gigantische Bilder drücken die Trostlosigkeit dieses Tages aus, nur wenige Worte braucht es, das Unglück des Mädchens zu kommentieren. Hilflos ist sie einem überdimensionierten Schlund eines Fischkopfes, verödeten Landschaften, einem zerborstenen Schiff inmitten tosender Wellen ausgesetzt. Alle Probleme stürmen auf einmal auf sie ein, und schließlich weiß sie nicht einmal mehr, wer und wo sie ist. Endlos wird die Zeit, in der scheinbar nichts geschieht. Doch: Seite um Seite ist ein winziges rotes Blatt versteckt! Der Betrachter wird wohl zuerst durch Zufall darauf stoßen, dann gezielt danach suchen. Und am Ende werden er und das Mädchen von einem riesigen roten Baum überrascht.

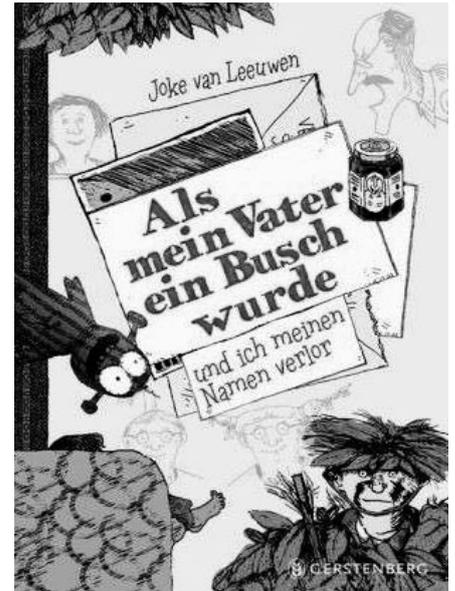
Ein Meisterwerk des Bilderbuchkünstlers Shaun Tan, der mit seiner teilweise surrealistischen, geheimnisvollen visuellen Gestaltung der Tristesse dieses einen Tages verstörende Wege geht, Fragen stellt und ungewöhnliche Denkanstöße gibt.

Zu ertragen sind die Abgründe des Lebens nur dann, wenn Hoffnung im Herzen wachgehalten und Tag für Tag mit Geduld und innerer Aufmerksamkeit neu gesucht wird; Hoffnung, die sich auch im biblischen Bild des winzigen Senfkorns, das wächst und zu einem hohen Baum wird (Lk13,19), spiegelt.

Joke van Leeuwen

Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor. Aus dem Niederländischen von Hanni Ehlers, Hildesheim (Gerstenberg) 2012

128 Seiten, 12,95 Euro, ab 9 Jahren



„Bevor mein Vater ein Busch wurde, war er Feinbäcker“ (S.6). Zu dieser Zeit war das Leben der kleinen Ich-Erzählerin noch in Ordnung. Doch dann muss ihr Vater als Soldat in den Süden in den Krieg ziehen. Ihre Oma versorgt sie, bis sie auch bei ihr nicht mehr sicher ist. Und so wird die Achtjährige ins sichere Nachbarland zu ihrer Mutter geschickt. Nach der abenteuerlichen, gefährlichen Flucht, in der sie – ganz auf sich gestellt – ihren vollen Mut beweisen muss, erreicht sie das andere Land – ein fremdes Land, in dem man noch nicht einmal ihren Namen richtig aussprechen kann.

Hinter dieser lapidaren Erzählung aus dem Irgendwo verbirgt sich die Schilderung einer kriegerischen Auseinandersetzung zwischen zwei namenlosen Ländern, wobei es der niederländischen Autorin nicht um geographische oder politische Hin-

tergrundinformationen geht, sondern um die unbefangene, originelle Wahrnehmung und Empfindung eines Kindes, das seine Heimat und seine Identität, nicht aber seine Hoffnung und seinen Mut verliert. Damit eröffnet sie jungen Lesern einen Weg zu einem wesentlichen Verständnis der Auswirkungen eines Krieges für das Miteinander von Menschen im Kleinen und im Großen. (Motivierend sind sicher auch die „witzigen“ Zeichnungen, die den knappen Text begleiten!)

Bücher für Jugendliche über Kriege gibt es zuhauf, ein Buch zu diesem schweren Thema für Kinder, das weder überfordert noch bagatelisiert, fehlte bisher.

Gabriella Ambrosio

Der Himmel über Jerusalem. Aus dem Italienischen von Annette Koppitzki, Frankfurt (Fischer) 2012

128 Seiten, 12,99 Euro, ab 14 Jahren



Nach einer realen Begebenheit erzählt die italienische Journalistin in ihrem ersten, in vielen Ländern veröffentlichten und von Amnesty In-

ternational als Unterrichtslektüre empfohlenen Roman von einem Selbstmordattentat einer 18-jährigen in Jerusalem. Akt für Akt entrollt sie nach allen Regeln der Dramaturgie eine Tragödie, die am 29. März 2002 sieben Stunden vor dem Attentat ihren Anfang nimmt. Dima und Myriam, Palästinenserin die eine, israelische Jüdin die andere, könnten Schwestern sein, gäbe es nicht den jahrelangen erbitterten Kampf ihrer Völker um Land und Macht. Ihre Familien, Freunde und Nachbarn leiden wie sie unter einem Leben in Angst, Unfreiheit und Unterdrückung, trauern um ihre Toten und sehnen sich nach Freiheit und Selbstbestimmung. Aber mit jeder Stunde, die vergeht, dreht sich die Spirale aus Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung, Gewalt und Rache weiter, bis sie schließlich unweigerlich in die Katastrophe führt. Dima zündet eine Bombe und reißt Myriam, die in dem Ein-

kaufszentrum am falschen Ort zur falschen Zeit ist, mit in den Tod.

Es gibt keine Hoffnung für die Menschen in dem zerrissenen Land: nicht in der Realität und auch nicht in diesem Roman. Gabriella Ambrosio verzichtet auf jede Utopie. Stattdessen gibt sie - ohne Partei zu ergreifen - einen differenzierten Einblick in die Geschichte und die politischen und religiösen Hintergründe des Konflikts. Hautnah erleben die Leser, wie die Auseinandersetzungen zwischen Juden, Moslems und Christen den Alltag der Menschen bestimmen, so dass die Grenzen zwischen Opfern und Tätern schließlich nicht mehr auszumachen sind und die Fragen nach der Rechtfertigung von Hass und Rache nicht verstummen.

Ein erschütterndes Ende, aber ein ergreifendes Lehrstück zum Nachdenken.

Gabriele Cramer

Mitglied der Jury des katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises
g-cramer@t-online.de



Der Beitrag wurde zuerst abgedruckt in Katechetische Blätter 04/2013
Kösel-Verlag in der Verlagsgruppe Random House, München.

Die Empfehlungsliste

Rund 70 Verlage haben sich in diesem Jahr mit 233 Büchern am Wettbewerb beteiligt. Die Jury unter Vorsitz von Weihbischof Robert Brahm (Trier) hat 15 Titel für die Empfehlungsliste ausgewählt. Einige Bücher, die vor allem für Religionspädagogen von Interesse sind, werden hier ausführlich dargestellt.

Eine Liste aller Titel mit Begründungen der Jury kann unter www.dbk.de eingesehen werden (dort unter >>Initiativen<< -> Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis; direkt: www.dbk.de/kkujbpo/home-kkujb/).

Neu in der Mediothek

Im Folgenden finden Sie eine Auswahl neu eingestellter DVDs und Kleinmedien, die Ihnen über die Medienausleihe der Mediothek zur Verfügung stehen. Weitere aktuelle Informationen zu Neueinstellungen, thematische Literatur- und Medienlisten sowie die Gesamtkataloge finden Sie auf den Internetseiten der Mediothek/Bibliothek: www.bistum-muenster.de/mediothek

DVD-0513

Botschaft für Jahrtausende – Die Entstehung der Bibel

28 min/f – Sabine Klonk

Deutschland 2006



Die Bibel – das Buch der Bücher im wörtlichen wie im übertragenen Sinne – wird hier Kindern und Jugendlichen nahe gebracht. Was steht in diesem Kompendium?

Wer hat die vielen Geschichten, Gesetze, Gebete und Briefe verfasst? Wie sind das Alte und das Neue Testament entstanden? Wie wirkten diese Schriften in ihrer langen Geschichte und was bedeuten sie für uns heute? – Der Film dokumentiert in knapper Form anschaulich und verständlich Entstehung, Überlieferung und Wirkung dieses Bestsellers aller Zeiten. Die zahlreichen Informationen sind auch in sechs Einzelsequenzen abrufbar. – Mit umfangreichem Zusatzmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Themen: Bibel

Ab 8 Jahren

DVD-0533

Schauen und Glauben

120/105 min/f – Eugen-Biser-Stiftung/kfw – Deutschland 2005



In der zweiteiligen DVD-Edition werden die religiösen und kunstgeschichtlichen Aspekte und Hintergründe hoch bedeutender Gemälde der Alten Pinakothek

München in neuartiger Weise präsentiert, um sie einem großen Publikum

näher zu bringen. In 15 jeweils viertelstündigen Dialogen entfalten der Religionsphilosoph Eugen Bisinger und der Kunsthistoriker Reinhold Baumstark die religiöse Thematik ausgewählter Gemälde der weltberühmten Sammlung und beleuchten ihre kunsthistorische Stellung und Einzigartigkeit. Die Erläuterungen stellen die Merkmale der verschiedenen Stilepochen heraus und geben einen Einblick in die Zeit und das gesellschaftliche Umfeld, in der das Gemälde entstanden ist. Durch Einblendungen während des Gesprächs kann der Zuschauer die Gemälde nicht nur in ihrer Gesamtheit, sondern auch in ihren Details betrachten. – Mit schriftlichem Begleitmaterial.

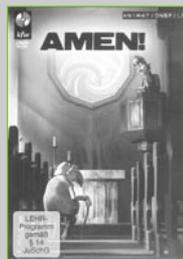
Themen: Kunst, Bibel

Ab 16 Jahren

DVD-0556

AMEN!

5 min/f – Moritz Mayerhofer
Deutschland 2012



Animationsfilm. – In einer kleinen Dorfkirche betritt ein Pfarrer die Kanzel und muss feststellen, dass die Kirche leer ist. Dann kommt ein einziger Gottesdienstbesucher, ein alter Mann, in den Kirchenraum. Nun kann der Pfarrer mit seiner Predigt beginnen, redet sich aber nach einem kurzen Bericht über die Geschichte Jesu so in Rage, dass er mit Androhung des Fegefeuers selbst kollabiert und von der Kanzel stürzt. Als der Tod in der Kirche erscheint und ihn holen will, tritt der alte Mann an seine Stelle und folgt dem Tod, während der Pfarrer zu neuem Leben erwacht, sich von den Zwän-

gen seines Kollar-Kragens befreit und vor die Kirchentür ins lichtdurchflutete Freie tritt. – Trotz seiner Kürze spricht der Film unterschiedliche theologische und kirchliche Themen an und regt die Zuschauer zu einer Diskussion über die Traditionen und die Rolle der Kirche in der heutigen Gesellschaft an. – Mit Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Bibel, Kirche, Gesellschaft, Religion

Ab 14 Jahren

MP-73

Biblische Bilder im Religionsunterricht

Folienserie: 24 Folien/f

Friedrich, Seelze 2011



Andreas Reinert gibt methodische Anregungen, zur Erschließung zentraler Bibelstellen mit Hilfe berühmter Kunstwerke – u.a. Michelangelo, Leonardo da Vinci, Botticelli, Brueghel, Rembrandt, Chagall, Kandinsky, van Gogh, Beckmann, Rothko. – Grundlegende Informationen zum theologischen Gehalt und zum kunsthistorischen Kontext der Kunstwerke vertiefen das Verständnis der Bilder und Texte. Für GS, Sek I und SekII. – Auch als Bilddatei erhältlich: Entleihsnummer MP-74.

Themen: Kirche, Kirchengeschichte, Theologie der Befreiung

Ab 14 Jahren

Zwölf Texte zur Eucharistie



Bezugsquelle:

Bischöfliches Generalvikariat

Materialdienst

Telefon: 0251 495-541

materialdienst@bistum-muenster.de

ZUR BROSCHÜRE

Anlässlich des Internationalen Eucharistischen Kongresses in Dublin 2012 und des Nationalen Eucharistischen Kongresses 2013 in Köln ist eine Broschüre erschienen, die sich mit dem letzten Abendmahl Jesu auseinandersetzt.

Die 60seitige Publikation dient der Anregung für Gespräche in Religionsunterricht und Katechese, in Glaubensgesprächskreisen und Elterngruppen (beispielsweise mit Eltern von Erstkommunionkindern). Die Texte sind Beispiele für eine situations- und erfahrungsbezogene Einladung zum Glauben an die Gegenwart Jesu Christi in der Eucharistie. Sie eröffnen einen Zugang zur Eucharistie, fördern die persönliche Einstellung zu ihr und laden ein, sich positiv und verbindlich über sie auszutauschen.

Pater Manfred Kollig, Leiter der Hauptabteilung Seelsorge im Bischöflichen Generalvikariat, hat gemeinsam mit Pfarrer Dr. Marc Röbel, Geistlicher Direktor der Katholischen Akademie Stapelfeld, und Johannes Heimbach, Leiter der Fachstelle Gottesdienst im Generalvikariat, die kurzen Impulse verfasst.

Dabei gehen die Texte von alltäglichen und ungewöhnlichen Erfahrungen aus: der zum Tode Verurteilte, der sich als letzte Mahlzeit die Eucharistie wünscht, oder die 16-jährige, die versehentlich über das Online-Netzwerk Facebook öffentlich zu ihrer Geburtstagsparty einlädt und von 1.600 Gästen belagert wird.