

ICH SEHE WAS, WAS DU NICHT SIEHST

Mit Bildern religionspädagogisch arbeiten

EDITORIAL Nadine Hofmann-Driesch, Christian Marker, Uwe Martini, Katja Simon	1
PERSONEN & PROJEKTE	2
Trauer um Andreas von Erdmann ■ Bastelbogen Johanneskirche Gießen ■ Tagung für Lehrkräfte der evangelischen Schulen im Bereich EKKW und EKHn ■ dkv-Homepage zur Konfessionellen Kooperation	
KIRCHE & STAAT	3
Vokationstagung in Kassel im August 2019 ■ Kultusministerkonferenz und Kirchenvertreter zur Bedeutung des Religionsunterrichts heute ■ Schreiben der BESRK an Religionslehrkräfte ■ Gute Gründe für den Religionsunterricht ■ EKKW-Broschüre „Christen und Muslime“ erschienen	
IMPULSE INTERN	5
Dinner for Ten	
GRUNDSATZARTIKEL	
■ Claudia Gärtner: Mit Bildern Gott und Welt be-greifbar machen?	6
FACHDIDAKTISCHE BEITRÄGE	
■ Bilderbuch-Empfehlungen (Grundschule)	11
■ Damaris Knapp: Ist Gott wie ein Schatten? (Grundschule)	12
■ Carolin Altmann: „Höre mein Schreien, mein Herz ist in Angst“ (Sek. I)	15
■ Serdar Özsoy und Anke Kaloudis: Wie schön bist Du, Gott?! (Sek. I)	17
■ Lutz Neumeier: Insta-Stories in RU, Konfi und Jugendarbeit (Sek. I)	20
■ Peter Kristen: Zeigen Fotos (die) Wirklichkeit?	22
■ Harmjan Dam: Ikonen, Urform christlicher Kunst (Grundschule, Sek. I/II)	24
■ Sybille Neumann: Bilder unter der Haut (BBS, Sek. I/II)	27
KONFIRMANDENARBEIT	
■ Katja Simon und Achim Plagantz: „Jesus Christ with shopping bags“	30
PRAXIS TIPPS	32
Fotogen ■ Materialhinweis ■ Buchbesprechung: „Sieh dir das an!“ ■ Filme zum Thema ■ Lit-Tipps ■ Bibelhaus ■ YoungClip Award ■ Hinweise auf ausgewählte Fortbildungsveranstaltungen ■ Buchbesprechung: Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität ■ Artikel zum Thema „Mit Bildern arbeiten“ ■ Themenvorschau	
TIEFGANG Anita Seebach	41



Konfessionelle
Kooperation



Interreligiöses
Lernen



Digitales
Lernen



Differenzierung in
heterogenen Lerngruppen

Impressum

Herausgeber: Die RPI-Impulse werden herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut (RPI) der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck (EKKW) und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN)

Redaktion: Nadine Hofmann-Driesch, Christian Marker, Uwe Martini, Katja Simon

Lektorat: Ruth Bittner-Scherhans

Anschrift: RPI der EKKW und der EKHN, Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg.

Redaktionsbüro: Hanna Hirschberger, Tel. 0561-9307-137;
hanna.hirschberger@rpi-ekkw-ekhn.de

Einzelheft: € 4,00 zuzüglich Versandkosten. Abonnement: € 10,- pro Jahr (inkl. Versand). Alle Unterrichtenden für Evangelische Religion im Kirchengebiet der EKKW und der EKHN erhalten die Hefte gratis.

Layout: Ralf Kopp, Mainz · www.ralfkopp.biz

Druck: Grafische Werkstatt, Kassel

Auflage: 12.500 Exemplare

ISSN: 2365-7960

Alle Links und Materialien sowie Zusatzinformationen zum Heft finden Sie auf der Webseite <http://www.rpi-impulse.de>

Die RPI Impulse inkl. Material werden als „Open Educational Resources“ unter der Creative-Commons-Lizenzierung BY-NC-SA (Namensnennung – nicht Kommerziell) veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>



LIEBE LESERINNEN UND LESER,

Bilder, Bilder, Bilder ... Wir leben im „visuellen Zeitalter“, wie der Flensburger Historiker Gerhard Paul konstatiert. Wir sind umgeben von einer wahren Bilderflut in unserer Umgebung, in den Medien, auf sozialen Plattformen, einfach überall. Das bedeutet: In unserer Welt reichen literale Kompetenzen allein nicht mehr aus; es ist zunehmend wichtig, den Umgang mit Bildern zu beherrschen, und das heißt unter anderem: Bilder sachgerecht und kritisch wahrzunehmen, sie entsprechend zu deuten und zu bewerten und schließlich

auch: selber im Produzieren von Bildern geübt zu sein und sich auch der Gefahren, die damit verbunden sind, bewusst zu sein.

Wahrnehmen – deuten – bewerten: das sind wesentliche Kompetenzen, die Schüler*innen im Umgang mit Bildern erwerben können und sollen. Claudia Gärtner weist in ihrem Grundsatzartikel darauf hin, dass Bilder einen didaktischen Wert haben, und benennt religionsdidaktische Herausforderungen, die für die Bilddidaktik aus der Ausweitung des Bildbegriffs resultieren. Ihr Beitrag macht Mut, sich zusammen mit Schüler*innen auf den Weg zu machen und das Potenzial, das in Bildern steckt, für Lernprozesse zu nutzen. Spannend ist in dem Zusammenhang auch die Frage, ob Bilder (die) Wirklichkeit zeigen, und wenn ja, welche – eine Frage, die Peter Kristen in seinem Beitrag anhand von eigenen Fotos reflektiert.

Im Blick auf die Grundschule schlagen wir in diesem Heft vor, Bilderbücher als religionsdidaktische Chance zu nutzen. Ohne Zweifel können ausdrucksstarke Bilder, die mit Schüler*innen in Ruhe und intensiv betrachtet und erschlossen werden, gerade in der Grundschule wichtige Lernprozesse in Gang setzen. Damaris Knapp stellt in ihrem Beitrag das Bilderbuch „Schwarzhase“ vor. Bilderbuch-Empfehlungen unserer RPI-Studienleiter*innen geben weitere Hinweise.

Vielfältige Zugänge spiegeln sich in den Beiträgen, die für die Arbeit in der Sek. I und Sek. II gedacht sind. Bilder können einen Anlass zum Theologisieren geben (Carolin Altmann). Anhand von Ikonen ist es möglich, religiöse Sprache zu verstehen und einzuüben (Harmjan Dam). Eine interreligiöse Perspektive bietet der Blick auf christliche Gottesbilder und islamische Kalligrafie (Anke Kaloudis/Serdar Özsoy). Gegenwartskunst kann zu eigenen kreativen Gestaltungen anregen (Katja Simon/Achim Plagantz).

Ein ganz anderer Zugang zu Bildern wird in der Jugendkultur sichtbar. Exemplarisch werden die Möglichkeiten von Insta-Stories (Lutz Neu-

meier) vorgestellt. Etwas ausgefallen, aber auf jeden Fall jugendgemäß ist die Beschäftigung mit den Bildern von Tattoos, die Sybille Neumann in ihrem Beitrag vorstellt. Weitere Materialhinweise ergänzen die fachdidaktischen Beiträge dieses Heftes.

Wir möchten dazu ermutigen, das große Potenzial von Bildern für den Unterricht zu nutzen. Das mag nicht immer ganz einfach sein; zu Recht stellen Franz W. Niehl und Arthur Thömmes fest: „Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die mit Bildern arbeiten, tun in der Regel etwas, was sie nicht gelernt haben. Naturgemäß fehlt den meisten eine kunstpädagogische Ausbildung.“¹ Da mag die Versuchung groß sein, mit Bildern „konsumentenhaft“ umzugehen und sie lediglich als Illustration eines Textes zu verstehen. Aber damit wird das didaktische Potential von Bildern verschenkt. „Wer ein Bild verstehen will, lässt sich auf eine offene Suchbewegung ein.“² Es lohnt sich, wenn wir uns zusammen mit Schüler*innen auf diesen Weg machen!



¹ Franz W. Niehl/Arthur Thömmes, 212 Methoden für den Religionsunterricht (Neuausgabe), München 2014, S. 15
² Ebd.

Wenn Sie diese Zeitschrift, die kostenfrei an alle Unterrichtenden Ev. Religion im Kirchengebiet der EKKW und EKHN verteilt wird, nicht erhalten oder zu viele oder zu wenige Exemplare bekommen, wenden Sie sich bitte an unser Redaktionsbüro:
hanna.hirschberger@rpi-ekkw-ekhn.de;
Tel.: 0561-9307-137.



Nadine Hofmann-Driesch
Nadine
Hofmann-Driesch



Christian Marker
Christian Marker



Uwe Martini
Uwe Martini



Katja Simon
Katja Simon

TRAUER UM ANDREAS VON ERDMANN



Mit Bestürzung und Trauer haben wir Kenntnis erhalten von dem Tod von Andreas von Erdmann. Er verstarb in der Nacht auf den 20. September. Andreas von Erdmann leitete das Dezernat Schule & Bildung des Bistums Limburg. Seine theologische Kompetenz, seine Zugewandtheit, seine Offenheit in der ökumenischen Zusammenarbeit und nicht zuletzt sein Humor waren seine Beiträge

für die vielen Kooperationen und Gespräche, in denen wir Andreas von Erdmann als einen verlässlichen und engagierten Partner schätzten. Die evangelisch-katholische Zusammenarbeit war ihm ein großes Anliegen. Wir gedenken Andreas von Erdmann in Trauer und mit großem Respekt.

BASTELBOGEN JOHANNESKIRCHE GIESSEN

Die Johanneskirche ist das höchste Gebäude und eines der Wahrzeichen Gießens. Nun wird die Kirche als Modell aus Karton zum Nachbau für Kinder angeboten. Den Bastelbogen gibt es zum Preis von zehn Euro in Gießen im Kirchenladen zu kaufen. Mit dem Verkaufserlös wird auch die kostenlose Verteilung an interessierte Schulklassen finanziert.

Auf sieben Kartonbögen sind die 24 Bauteile abgebildet und können ausgeschnitten und

nach einer Schritt-für-Schritt-Anleitung zusammengeklebt werden. Ein Grundriss erleichtert zusätzlich die Orientierung. Auf einem Extrablatt gibt es zudem Tipps, wie der Zusammenbau am besten gelingt.

Kontakt: Kirchenladen Gießen
Georg-Schlosser-Straße 7
Telefon 0641-9 69 85 35
www.kirchenladen-giessen.de



© Oliver Schopp

TAGUNG FÜR LEHRKRÄFTE DER EVANGELISCHEN SCHULEN IM BEREICH EKKW UND EKHN



© Vera Kaltwasser
<https://ave-institut.de/ueber-ave/>

Am 16. und 17. August 2019 fand erstmals eine RPI-Tagung speziell für die Lehrkräfte der evangelischen Schulen im Bereich der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) und der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck (EKKW) statt. Die Tagung stand unter dem Thema „Das Potential der Achtsamkeit im pädagogischen Kontext“ – und war damit für alle Lehrkräfte interessant, unabhängig von der jeweiligen Fachrichtung. Referentin der Tagung, an der gut 20 Lehrkräfte teilnahmen, war Vera Kaltwasser, selbst Gymnasiallehrerin und lange Jahre in der Lehrerfortbil-

dung sowie als Autorin tätig. Sie erläuterte zunächst in einem Vortrag die theoretischen Grundlagen und jüngsten Ergebnisse der Achtsamkeitsforschung und stellte konkrete Konzepte zur Umsetzung im pädagogischen Alltag und das Rahmencurriculum „Achtsamkeit in der Schule“ (AISCHU) vor.

Mehrere Workshop-Phasen boten den Teilnehmenden anschließend die Möglichkeit, in dialogischen und kontemplativen Übungen die Wirkung der Achtsamkeit „am eigenen Leib“ zu erspüren – mit dem Impuls,

solche Übungen in den persönlichen (und schulischen) Alltag zu integrieren. Neben den thematischen Einheiten blieb auch Raum und Zeit für die Begegnung und den Austausch zwischen den Lehrkräften der verschiedenen evangelischen Schulen. Insgesamt wurde die Tagung, zu der auch das Angebot eines Abend- und Morgengebets gehörte, sehr positiv aufgenommen. Das Martin-Niemöller-Haus im Herzen des Taunus bot ein sehr anregendes und erholsames Ambiente.

DKV-HOMEPAGE ZUR KONFESSIONELLEN KOOPERATION

Der Deutsche Katecheten-Verein e.V. (dkv) ist ein katholischer Verein, der sich in den Bereichen Religionspädagogik, Religionsunterricht und Gemeinde-Katechese engagiert und für die Weiterentwicklung und Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung und Erziehung innerhalb der römisch-katholischen Kirche einsetzt. Mit der neuen Webseite www.konfessionelle-kooperation.info, die unter der Projektleitung von Wolfgang Ritz und Rudolf Hengesbach entstand, sollen Informationen, Materialien und Vernetzung zu diesem Thema geboten werden. Unter anderem finden sich auf der Seite die wich-

tigsten Erklärungen und Stellungnahmen zur Konfessionellen Kooperation und Links zu weiteren Informationen zum Thema. Hilfreich sind auch die Hinweise auf die von Bundesland zu Bundesland verschiedenen Möglichkeiten und Vorgaben für eine konfessionelle Kooperation.



VOKATIONSTAGUNG IN KASSEL IM AUGUST 2019

„Wenn guten Menschen Böses widerfährt ...“, dann sind wir konfrontiert mit Schmerz und mit Fragen. Wie passt unser Bild von einem guten, allmächtigen Gott zu der Erfahrung von großem Leid in der Welt und im

persönlichen Leben? Ist das Böse der Preis unserer Freiheit, oder ist Gott vielleicht gar nicht so gut, wie wir denken, oder ...? Existentielle Fragen stehen theologischen Denkfiguren gegenüber, und beides muss sich

auch an persönlichen (Glaubens-) Erfahrungen messen lassen. Während der Vokationstagung haben wir uns dafür Zeit genommen und konnten vielfältige Begegnungen erleben, die uns weitergeführt haben. Begegnungen mit unterschiedlichen Antwortversuchen, mit eigenen Ideen, inneren Bildern und Vorstellungen – und vor allem Begegnungen untereinander.

Nicht zuletzt eröffneten auch die Andachten mit ihren Liedern den Teilnehmer*innen eine eigene wertvolle Dimension. Die Tagung wurde von den Teilnehmer*innen auch als *Stärkung für die Schule* erlebt: Der Segen im Gottesdienst, die Angebote des RPI, anregende, ideenreiche Workshops, der Austausch mit Kolleg*innen und die gemeinsame Erarbeitung guter Argumente für den Religionsunterricht in der Schule.

(Insa Rohrschneider / Anke Trömper)



KULTUSMINISTERKONFERENZ UND KIRCHENVERTRETER ZUR BEDEUTUNG DES RELIGIONSUNTERRICHTS HEUTE

Anfang Juni 2019 fand ein Spitzengespräch der Kultusministerkonferenz mit der Deutschen Bischofskonferenz und dem Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland statt. Die Gesprächsteilnehmer würdigten die Bedeutung des Religionsunterrichts in einer religiös und weltanschaulich pluralen Schule und bekräftigten ihre gemeinsame Verantwortung für das Fach. „Wir schätzen das Engagement der Kirchen für den Religionsunterricht und sehen uns in

der Pflicht, dafür zu sorgen, dass das Fach auch entsprechend der Stundentafel erteilt wird“, resümierte der Präsident der KMK, Hessens Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz.

„Die Bewältigung der mit der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt verbundenen Aufgaben reicht über den Religionsunterricht hinaus“, erklärte der Ratsvorsitzende der EKD, Landesbischof Dr. Heinrich Bedford-Strohm. Sie berühre immer

auch die Fragen und Formen gelebter Religion im Schulleben, in der Schulentwicklung und im Schulprofil. Laut Bedford-Strohm betrachten die Kirchen mit Sorge die Zunahme antisemitischer und anderer religionsfeindlicher Übergriffe in Schulen. „Deshalb unterstützen wir alle Anstrengungen“, so der Ratsvorsitzende, „eine Schulkultur zu fördern, die von der Achtung vor der Würde jedes Menschen, von gegenseitigem Respekt und Verständnis geprägt ist.“

SCHREIBEN DER BESRK AN RELIGIONSLEHRKRÄFTE

Die Referent*innen und Dezernent*innen für Bildungs-, Erziehungs- und Schulfragen in den Gliedkirchen der EKD (BESRK) haben den Religionslehrkräften einen Brief geschrieben, in dem sie auf die Debatte über Internetportale der AFD eingehen, bei denen Schüler*innen und Eltern zu Beschwerden über Lehrkräfte aufgefordert werden. Die Referent*innen und Dezernent*innen kritisieren die Praxis der Internetportale deutlich. Sie sichern den Lehrkräften die volle Unterstützung und den Rück-

halt der Kirchen zu. Gleichzeitig bedanken sie sich dafür, dass Lehrkräfte einen wichtigen Beitrag dafür leisten, dass Kinder und Jugendliche eine tragfähige ethische Orientierung entwickeln und einen wichtigen Beitrag im Hinblick auf ein aufgeklärtes, friedfertiges und demokratisches Zusammenleben leisten. Der Brief liegt dieser Ausgabe der RPI-Impulse bei; falls noch Exemplare benötigt werden, melden Sie sich bitte per Mail (bildungsdezernat@ekkw.de oder Tel.: 0561-9378-261).

GUTE GRÜNDE FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT



Eine Frage wurde uns in den vergangenen Monaten auf Vokations-tagungen, auf unseren LiV-Tagungen aber auch auf ganz normalen Fortbildungsseminaren immer wieder gestellt: „Gibt es nicht ein Papier, auf dem gute Gründe für den RU aufgelistet sind? Das könnten wir gut gebrauchen im Gespräch mit der Schulleitung oder im Kollegium oder auch gegenüber den Eltern.“ Diese zum Teil deutliche Nachfrage zeigte uns, dass der Plausibilisierungsdruck auf das Fach Religion in der Schule (und in der ganzen Gesellschaft) stark zunimmt und dass besonders die Lehrkräfte vor Ort diesem Druck standhalten müssen und Legitimationen für das Fach an ihrer jeweiligen Schule herstellen müssen. Es gibt bereits etliche solcher Papiere und Broschüren. Das jüngste wurde veröffentlicht von der Nordkirche im Rahmen ihrer Werbekampagne für den RU (<https://www.mein-reli.de>).

Allerdings nehmen die meisten dieser Argumentationshilfen eine Binnensicht ein und sprechen zu einem Gegenüber, für das religiöse Bildung an sich durchaus positiv ist. Wir haben nun versucht, Argumente für den RU an öffentlichen Schulen zu formulieren, die auch aus rein schulpolitischer Sicht ihre Wirkung entfalten können. Wir haben dazu unter der Überschrift „Religionsunterricht – gemeinsame Verantwortung von Kirche und Staat“ zwei Papiere erarbeitet: „Gründe für Konfessionellen Religionsunterricht“ und „FAQ: 10 Fragen und Antworten zum Religionsunterricht“.

Sie können diesen Text auf unserer Webseite downloaden (www.rpi-ekkw-ekhn.de). Sie können (gegen Porto) auch eine gewünschte Anzahl des Textes in der Printversion bestellen bei: info@rpi-ekkw-ekhn.de

EKKW-BROSCHÜRE „CHRISTEN UND MUSLIME“ ERSCHIENEN

Im August 2019 ist unter dem Titel „Theologische Überlegungen zum Verhältnis von Christen und Muslimen“ ein Diskussionspapier der Theologischen Kammer der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck erschienen. Der Rat der Landeskirche hat angeregt, diesen Text unter anderem in Fortbildungen mit Lehrkräften sowie im Religionsunterricht als Diskussionsgrundlage zu verwenden. In dem Papier geht es insbesondere um die Frage, ob Christen und Muslime zu demselben Gott beten und ob es aus christlicher Sicht ein Heil für Muslime gibt. Die Broschüre ist zusammen mit einem Brief von Bischof Dr. Martin Hein an die EKKW-Lehrkräfte Sek. I, Sek. II und BBS verschickt worden. Sie ist außerdem online verfügbar unter https://www.ekkw.de/media_ekkw/downloads/ekkw_texte_Christen_und_Muslime_2019.pdf



DINNER FOR TEN

Leser*innen-Treffs der „RPI-Impulse“

Dreimal hat die Redaktion im laufenden Jahr Leserinnen und Leser zu einem kleinen Abendessen eingeladen, um mit ihnen ins Gespräch zu kommen über die *RPI-Impulse*. Wir wollten wissen, wie unsere Zeitschrift an den Schulen ankommt, welche Rubriken besonders gerne gelesen werden, welche Teile der Zeitschrift den Leser*innen am meisten Unterstützung bietet und was sich unsere Leser*innen an Verbesserungen vorstellen können und wünschen. Wir waren in Fulda, in Marburg und in Darmstadt.

Zunächst waren wir beruhigt, dass die Zeitschrift offensichtlich in den meisten Schulen die Lehrkräfte auch tatsächlich erreicht. Das ist bei der vielen (auch Werbe-) Post, die an die Schulen gelangt, gar nicht so selbstverständlich.

Mangelnde Zeit führt dazu, dass kaum jemand die Zeitschrift als Ganzes liest. Überraschend große Aufmerksamkeit schenken die Leser*innen den Rubriken „Personen & Projekte“ und „Kirche & Staat“. „Das ist wie eine Illustrierte für Reli-Lehrer,“ sagte eine Kollegin aus Darmstadt, „da krieg ich mit, was andere so machen!“. Gut kommt auch die Infoleiste bei jedem Artikel an, die es erlaubt sich schnell einen Eindruck zu verschaffen, was jeweils in dem einzelnen Text zu finden ist. Genauer solle darauf geachtet werden, dass sich die Kompetenz-Formulierungen immer eindeutig den gültigen Kerncurricula zuordnen lassen. Das Niveau der fachdidaktischen Beiträge wird als zu anspruchsvoll bewertet: „Das kann ich meiner Klasse nicht zumuten!“ Tendenziell entdeckte man hier eine eher gymnasiale Ausrichtung; dennoch würden viele Artikel in der konkreten Unterrichtspraxis (zumindest teilweise) genutzt.

Deutlich wurde allerdings, dass die fachdidaktischen Artikel ohne das Internet nicht funktionieren. Eine Anregung, die Materialseiten über einen speziellen QR Code zugänglich zu machen, sodass man parallel den Artikel in der Zeitschrift und die Materialseiten auf einem Tablet lesen kann, wurde bereits von der Redaktion umgesetzt. Die Fülle an Material, die zu jedem Artikel noch im Download bereit steht, wurde von

einigen Leser*innen gar nicht wahrgenommen. Dasselbe gilt für die Online-Bereiche der Medientipps und der Buchtipps, sowie den Fotoservice „fotogen“. Die Leser*innen sprachen sich dafür aus, den Online-Bereich deutlicher zu präsentieren.

Der Grundsatzartikel wird von den meisten (auch gerne als „persönliche Fortbildung“) gelesen, einige Sek. II – Lehrkräfte nutzen ihn auch als Unterrichtsmaterial. Der „Tiefgang“ als spiritueller Impuls wurde bislang als solcher am wenigsten wahrgenommen. Sehr geschätzt wird der Serviceteil mit Buch- und Filmbesprechungen. Eine besondere Markierung erhielt die Rubrik „LitTipps“ aufgrund ihrer persönlichen Note des Autors.

Kritisch angemerkt wurde, dass die Zeitschrift sowohl in der optischen Aufmachung, als auch in den Inhalten zu wenig auf die Grundschule ausgerichtet sei. Hier wird die Redaktion versuchen, gezielt gegenzusteuern. Ansonsten bekamen Layout und Covergestaltung sehr gute Noten: „Das Titelbild spricht an und lädt ein, das Heft in die Hand zu nehmen“. Die Zeitschrift habe durch die Titelgestaltung einen „echten Wiedererkennungswert“.

Die Leser*innen machten uns Mut, weiterhin mit Themenheften zu arbeiten. Viele wünschen sich eine gut sortierte, online verfügbare Sammlung aller Artikel – nach Themen geordnet.

Besonders gefreut hat uns, dass die *RPI-Impulse* von den Lehrkräften auch wahrgenommen werden als eine besondere Begleitung der Lehrkräfte seitens der Ev. Kirche und sie mit dazu beitragen, einen Zusammenhalt unter den Reli-Lehrkräften aufzubauen.

Zu gegebener Zeit wird es wieder „Leser*innen-Treffs“ geben. Unabhängig davon freuen wir uns, wenn Sie eine Kritik oder eine Anregung für uns haben. Bitte schreiben Sie uns dazu eine Mail an info@rpi-ekkw-ekhn.de

Vielen Dank!

(Redaktion der *RPI-Impulse*)



MIT BILDERN GOTT UND WELT BE-GREIFBAR MACHEN?

Potenziale und Herausforderungen der Bilddidaktik

Claudia Gärtner

1. Christentum als Bildreligion

Angesichts der Allgegenwart von Bildern ist es nahezu unvorstellbar, dass es in den ersten Jahrhunderten im Christentum keine Bilder gab. Das alttestamentliche Gottesbildverbot sowie die Abgrenzung von der bildmächtigen römischen und hellenistischen Religion und Kultur unterbanden eine christliche Bilderpraxis. Erst ab dem 3. Jahrhundert wurden Bilder aus dem kulturellen Umfeld übernommen, Kreuzigungsdarstellungen finden sich nicht vor dem Ende des 4. Jahrhunderts. Spätestens seit Papst Gregor der Große um 600 den Bildern einen didaktischen Wert zuschreibt, sind Bilder im Christentum ein fester Bestandteil. Sie dienen fortan der Erinnerung und Tradierung der christlichen Botschaft. Insbesondere im Mittelalter werden Bildformate entwickelt, die ganz der *memoria passionis* dienen und die Gläubigen motivieren, die Leidensgeschichte Jesu Christi als spirituelle Übung immer wieder zu meditieren und so in die Nachfolge Christi zu treten. Die Betrachtung war eine geistige Pilgerschaft mit den Augen, anhand derer sich die Seele „bilden“ sollte. Dass „Bildung“ etymologisch von „Bild“ abstammt, ist nicht zuletzt diesen mittelalterlichen Vorstellungen von religiösem Sehen und Bild geschuldet, wie bei Meister Eckhart deutlich wird.¹ Das Potenzial von Bildern für religiöses Lernen hat auch Luther nicht grundlegend in Frage gestellt. Zwar lehnt er deutlich die Bildverehrung ab, betont aber auch explizit den Nutzen von Bildern, wenn diese Zeugnis vom christlichen Glauben ablegen, das Gedächtnis fördern oder Zeichen des Heiligen in der Welt sind. Buchillustrationen, Lehrbilder oder Gemälde mit biblischen Geschichten finden daher seine Wertschätzung.²

Das Christentum ist jedoch nicht nur eine Bildreligion, sondern, wie die meisten Religionen, zutiefst auch durch andere Sinne wahrnehmbar: Lieder, Symbole, Riten u.v.m. sind integrale Bestandteile von Religionen. Ohne Kompetenzen zur Erschließung dieser sinnhaften Bilder, Objekte und Vollzüge sind zentrale Dimensionen des Religiösen nicht zugänglich. Daher werden Bilder in der Religionspädagogik oftmals auch unter dem weiteren Begriff des „ästhetischen Lernens“ reflektiert. Und so ist es auch folgerichtig, dass im vorliegenden Heft nicht allein Bilder bzw. Kunstwerke, sondern breiter unterschiedliche leibliche und visuelle Objekte betrachtet werden, wie z. B. Tattoos, Kalligrafie, Ikonen, Selfies oder Instagram.

Im Folgenden soll anhand eines zeitgenössischen Kunstwerks dieser Spur nachgegangen und aufgezeigt werden, wie entgrenzt der Bildbegriff derzeit ist. Dabei sollen in einem zweiten Schritt die religionsdidaktischen Herausforderungen skizziert werden, die für die Bilddidaktik aus dieser Ausweitung des Bildbegriffs resultieren.



Prof. Dr. Claudia Gärtner ist Professorin an der TU Dortmund für die Bereiche der Praktischen Theologie und Religionspädagogik. Ihre Haupt-Forschungsgebiete sind vor allem die Bild- und Kirchengeschichts-didaktik, das (inter-)religiöse Lernen in und außerhalb von Schule und die fachdidaktische Unterrichts- und Entwicklungsforschung.

Wichtige Veröffentlichung zum Thema:

- Claudia Gärtner/Rita Burrichter: *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*, München 2014
- Claudia Gärtner/Stefan Gärtner: *Was die Stunde schlägt. Eine ästhetisch-theologische Zeitansage mit Kunst*, Ostfildern 2019

2. Ich sehe was, was du nicht siehst! Das Unsichtbare sichtbar machen

In vielen ihrer Werke greift die niederländische Künstlerin Femke Herregraven das Bildformat von mittelalterlichen Flügelaltären auf.³ Bei ihr – wie auch bei zahlreichen anderen zeitgenössischen Künstlerinnen und Künstlern – wird deutlich, wie stark die christliche Kunst und Seh-Kultur nicht nur den Bildungsbegriff, sondern auch die Kunst bis in die Gegenwart hinein prägt. In der Bildserie „Hinged Collision“ (vgl. Abb. 1) verwendet sie Server Racks, das sind Metallrahmen, die der Aufbewahrung von Computerservern dienen. Diese Rahmen versieht Herregraven mit Scharnieren, die sie mit schwarzen Holzplatten füllt, die wiederum in kleinere Bildflächen unterteilt sind. So erhält sie eine Bildkomposition, die an Flügelaltäre erinnert und dadurch eine Leserichtung erhält. Als Betrachterin begeben sich auf die Suche nach einer Bilderzählung, die sich wie in einem Comic in unterschiedlichen Bildfeldern entfaltet. Doch auf den Flächen sind keine figurativen Bilder zu erkennen, eher abstrakte, oftmals ornamental wirkende Reliefstrukturen, die keine Narration ergeben. Auch

¹ Vgl. Pazzini, Karl-Josef: *Bilder und Bildung*, Münster 1992.

² Vgl. Lentjes, Thomas: Zwischen *Adiaphora* und *Artefakt*, in: Hoeps, Reinhard (Hg.): *Handbuch der Bildtheologie*. Bd. 1, Paderborn 2007, 213-240, 220.

³ Vgl. ausführlich Gärtner, Claudia/Gärtner, Stefan: *Was die Stunde schlägt*, Ostfildern 2019.

die einheitliche schwarze Farbgebung bietet keine Erschließungshilfen an. Die visuelle Oberflächenstruktur lässt einen wörtlich nur schwarz sehen.

Die Arbeiten von Herregraven lassen sich jedoch nicht auf die sichtbare Bildstruktur begrenzen, diese ist vielmehr das Ergebnis eines künstlerischen Prozesses, der genuiner Teil des Bildes ist. Die ornamentalen Reliefstrukturen sind maschinell gefräst. Die Künstlerin speist die Fräsmaschinen mit digitalen Informationen, die in ganz anderen Kontexten gewonnen werden, wie z. B. Börsen- und Wetterdaten. Damit verweist sie auf ein System der Bildentstehung, das allgegenwärtig ist, aber oftmals nur unzulänglich reflektiert wird. Es gibt kaum einen Lebensbereich, in dem keine digitalen Daten gesammelt werden. Diese Daten werden in der Regel in Bilder übersetzt, damit sie für Menschen überhaupt lesbar werden. So entstehen Animationen zum Regenradar, Börsengrafiken oder Herzfrequenzkurven. Es entstehen Bilder, die rein instrumentell unserem Verständnis dienen, ohne ein direktes Abbild in der Realität zu besitzen.

Diesen Prozess der Bildwerdung greift Herregraven auf. Dabei untersucht sie in ihren Arbeiten insbesondere die Zusammenhänge von Ökonomie und Ökologie, wie etwa das Phänomen, dass man sich gegen Naturkatastrophen versichern kann. Hierbei wird mit sogenannten Katastro-

phenanleihen an der Börse spekuliert: man wettet also darauf, wann und wo das Unglück zuschlägt und hofft auf einen Gewinn. Diese Versicherungen werden somit Teil eines Finanzsystems, das seinerseits auf eine Krise zusteuert. Herregraven macht darauf aufmerksam, dass wir uns angesichts der Datenströme kaum noch ein Bild von den hiermit verbundenen Vorgängen machen können. So hat die Künstlerin selbst auch keinen Einfluss mehr darauf, wie die Reliefs aussehen, die die digital gesteuerte Maschine in die Holzplatten fräst. Die digitalisierte, hyper-schnelle Gestaltung von Welt entzieht sich weitgehend unserem Verständnis, obwohl wir stets von (vermeintlichen) Bildern dieser Welt umgeben sind. Wer verfügt über sie und hat die Macht sie zu erstellen und zu deuten?

Interessanterweise wählt Herregraven das Bildformat von Flügelaltären. Wie ein mittelalterliches Gemälde kann „Hinged Collision“ zum Innehalten, vielleicht sogar zur meditativen Betrachtung motivieren, und zwar gerade weil die Bildgestaltung an Flügelaltäre erinnert. Doch die schwarzen Bildflächen bergen keine religiösen Heilsgeschichten. An deren Stelle tritt bei der Künstlerin als „allgegenwärtige Metaerzählung“ das Finanzwesen, das in einer nicht mehr begreifbaren und nur noch bedingt steuerbaren Digitalisierung ökonomische und ökologische Systeme miteinander verknüpft und rein selbstbezüglich immer weiter fortsetzt. An die Stelle der

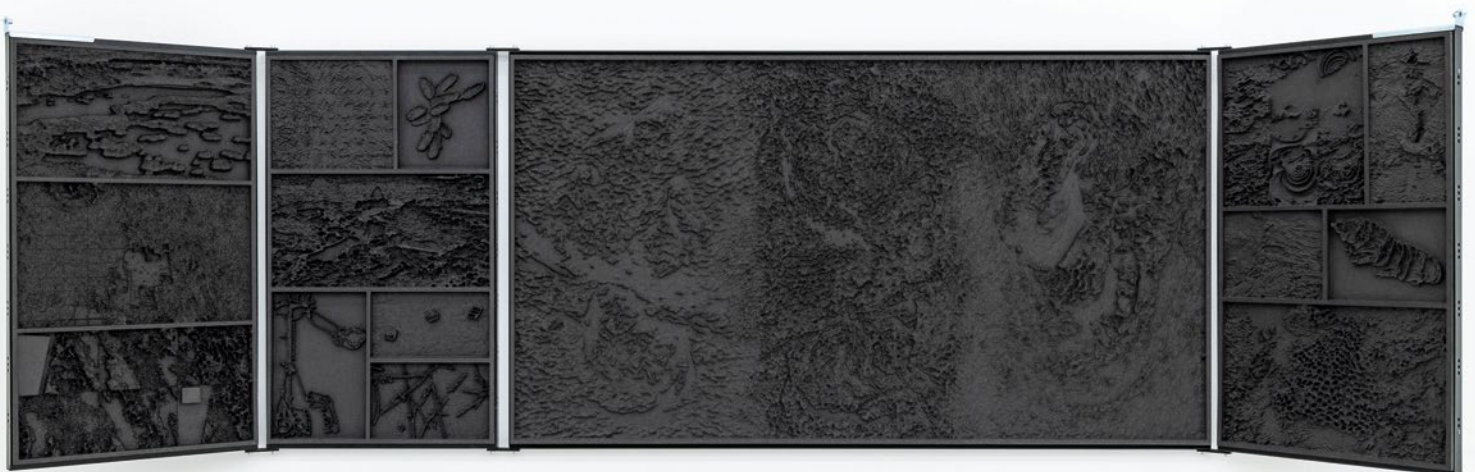


Abb. 1: Femke Herregraven: *Hinged Collisions – Why humans weep*, 2018, Installationsansicht Westfälischer Kunstverein; Foto: Thorsten Arendt

Erlösung tritt bei Herregraven die Katastrophe, der drohende globale Kollaps. „Hinged Collision“, also klappbarer Zusammenprall, nennt sie ihre Werkserie. Ihre Arbeiten können als ein künstlerischer Versuch verstanden werden, diese beängstigenden Prozesse zumindest sichtbar zu machen.

3. Bilddidaktische Potenziale und Herausforderungen

An diesem zeitgenössischen Kunstwerk lassen sich exemplarisch Potenziale und Herausforderungen einer Bilddidaktik erkennen.

- a) Bilddidaktik kann nicht auf das klassische zweidimensionale Tafelbild begrenzt werden. Vielmehr ist heutzutage von multimedialen ästhetischen Objekten auszugehen, die crossmediale Bezüge aufweisen. So bezieht sich Herregravens Arbeit z. B. sowohl auf Flügelaltäre als auch auf die Erzählform des Comics. Ihr Werk umfasst auch nichtvisuelle Dimensionen, wie die Verarbeitung digitaler Daten und setzt kein künstlerisches oder handwerkliches Geschick voraus, sondern überlässt die Gestaltung einer Fräsmaschine. Etablierte Methoden der Bildbetrachtung, wie z. B. die in der Religionsdidaktik verbreiteten „Fünf Stufen der Bildbegegnung“⁵ von Günter Lange greifen bei solchen Kunstwerken nur noch bedingt. Vielmehr müssen über die intensive Betrachtung und Beschreibung von Werken oftmals auch Kontexte, Entstehungsprozesse und ggf. auch Künstler*innentheorien mit in die Erschließung einfließen. Wie cross- oder multimediale, teils auch konzeptionell ausgerichtete Werke in Lernsettings angemessen präsentiert werden können, ist dabei immer wieder eine Herausforderung.
- b) Im Zentrum von Herregravens Arbeiten steht die Frage, wie etwas überhaupt zum Bild werden kann. Wie lassen sich die unendlich komplexen ökonomischen und ökologischen Prozesse, die derzeit unsere Welt prägen, anschaulich oder begreifbar machen? Sind Bilder nicht ungeeignet, wenn sie visuell festhalten wollen, was die Welt derzeit im Innersten zusammenhält? Herregraven thematisiert in ihrer Arbeit diese bildtheoretischen Fragen, indem sie konsequent auf figurative Abbildungen verzichtet und damit eben kein festes Bild zeichnet. Der Kunstwissenschaftler Gottfried Boehm hat für so eine künstlerische Strategie den Begriff des „internen Ikonoklasmus“ geprägt, der für ihn ein Wesensmerkmal moderner Kunst darstellt.⁶ Darunter versteht er bildimmanente Prozesse moderner Kunst, die ihre eigenen Fundamente immer wieder selbst destruieren, um zu neuen Bildfindungen zu kommen. Interessanterweise wird bei diesem internen Ikonoklasmus immer wieder explizit auf das biblische Bilderverbot verwiesen. Kunst, die sich der Grenzen ihrer Darstellbarkeit bewusst ist, die sich bei dem Versuch, das Undarstellbare darzustellen, selbst wieder in Frage stellt, ist dann gerade dadurch für die Darstellung von Unsagbarem, Gestaltlosem, Nicht-

sichtbarem offen, „indem das konkret Erscheinende über sich selbst hinausweist auf etwas anderes, auf ein ‚Transzendentes‘.“⁷ In dieser Hinsicht kann moderne und zeitgenössische Kunst auch religiöses Potenzial besitzen, wenn sie um die Darstellung des an sich Unfassbaren und Unsagbaren ringt, ohne dabei jedoch den Abstand zwischen Bild und dem an sich nicht Darstellbaren zu unterlaufen.

- c) Die Gegenwartskultur knüpft nicht nur an das Bilderverbot an, sondern teilweise auch an dezidiert christliche Motive oder Bildstrukturen, wie in „Hinged Collision“. Eine Auseinandersetzung hiermit kann aufschlussreiche Kontinuitäten und Transformationen im Bereich des Religiösen aufzeigen. So wird bei Herregraven deutlich, dass sie gerade keine Heilsgeschichte, sondern einen Kollaps erwartet. Aus Leid und Tod folgt nicht Erlösung, sondern Katastrophe. Ähnliche Tendenzen lassen sich in vielen Kunstwerken entdecken. Greifen diese auf die christliche Bildgeschichte zurück, so geschieht dies weitgehend selektiv: Sucht man nach religiösen Spuren in der Kunst, so findet man primär anthropologische und existenzielle Fragen nach Leid und Tod, teils auch nach Transzendenz und Spiritualität, die in der Gegenwartskunst gestellt werden.⁸ So greift z. B. die belgische Künstlerin Berlinde de Bruyckere mit ihrer Werkserie „Schmerzmann“ explizit auf eine christliche Motivik zurück. Ihre Arbeiten erinnern in Titel und Bildsprache an die Kreuzigung Jesu. Zugleich rufen ihre Skulpturen, in denen sie Abgüsse menschlicher Körper als Hülle auf Pfähle hängt, Bilder von gefolterten und getöteten Menschen hervor, wie diese aus Kriegsgebieten medial vermittelt werden. Hier trägt das Bildmotiv des Kreuzestodes das gegenwärtige Leiden der Menschen mit.

Andere christliche Kernthemen sind hingegen selten noch bildwürdig – oder sie werden kritisch, teils ironisch eingespielt.⁹ Arbeiten wie z. B. von Michael Triegel, der intensiv die christliche Ikonografie in Form und Stil wieder aufgreift und hintergründig transformiert, sind hingegen äußerst selten (vgl. Abb. 2). So weist der Künstler in dem Werk „Menschwerdung“ durch den Kranz aus Totenschädeln, die um einen Embryo kreisen, auf den Zusammenhang von Weihnachten und Ostern hin.

Für den religionsdidaktischen Umgang resultiert hieraus zweierlei. Zum einen können existenzielle Fragen nach Leid und Tod, nach dem Sinn des Lebens und teils auch nach Gott in religiösen Bildungskontexten mit modernen und zeitgenössischen Bildern



Abb. 2: Michael Triegel, *Menschwerdung*, 2017
© VG Bild-Kunst, Bonn 2019



Abb. 3: Dorothee Golz: *Granduca*, 2012
© VG Bild-Kunst, Bonn 2019

thematisiert werden, wobei die ästhetischen Antwortversuche durchaus aus christlicher Perspektive zu einer kritischen Auseinandersetzung reizen. Zum anderen lässt sich religionsdidaktisch auch reflektieren, warum Fragen nach z. B. Erlösung, Auferstehung und Ostern, nach Trinität oder Gottessohnschaft aus der Gegenwartskultur verschwunden zu sein scheinen.

d) Herregravens Arbeiten, wie auch viele andere zeitgenössische ästhetische Objekte, verdeutlichen, wie wir durch Digitalisierung einer enormen Bilderflut ausgesetzt sind, die zugleich Wirklichkeit interpretiert oder ggf. auch manipuliert. Bildern ist somit kaum noch zu trauen. Es bedarf hoher ästhetischer Kompetenzen, um hiermit kritisch produktiv umgehen zu können. Eine ästhetisch orientierte Religionsdidaktik ist daher

aufgefordert, an einem entsprechenden Kompetenzerwerb mitzuwirken. Hierzu richtet sich wahrnehmungsorientiertes religiöses Lernen an der antiken Dreiteilung „aisthesis“, „poiesis“ und „katharsis“ aus.¹⁰ Dabei zielt der griechische Begriff „aisthesis“ (wörtlich: Wahrnehmung) auf die Bildung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit. Es geht hierbei um die Sensibilisierung der Sinnlichkeit, um die Infragestellung und Irritation von gewohnter Wahrnehmung, um neue Perspektiven auf die Welt und auf sich selbst. Verlangsamung der Wahrnehmung ist hierbei ein zentrales methodisches Leitmotiv. „Poiesis“ (wörtlich: machen) weist auf die ästhetische Gestaltung von Wirklichkeit und zielt darauf, Welt und Selbst mitzugestalten. Mit leichten inhaltlichen Verschiebungen zum antiken Verständnis von „katharsis“ (wörtlich: Reinigung) geht ästhetisches Lernen zudem davon aus, dass es kritisches Bewusstsein fördert, zu kritischem Urteilen be-

fähigt und die Menschen für humaneres Urteilen und Handeln sensibilisiert. Gerade in Hinblick auf (digitale) Bildkompetenzen ist eine kritische Urteilsfähigkeit von entscheidender Bedeutung.

- e) Die (digitalen) Bilderfluten, auf die Herregravens Arbeiten hinweisen, sind oftmals ökonomisiert und den entsprechenden Logiken unterworfen. Instagram, Snapchat und Co. funktionieren als Bildkommunikation, die jedoch im Hintergrund weitgehend darauf ausgerichtet ist, Daten zu sammeln, um diese dann ökonomisch auszuwerten. Dies hat zum einen Auswirkungen auf unsere Weltwahrnehmung, denn digitale Bilder setzen auf eine starke Oberflächenästhetisierung, in der das schöne, makellose Bild dominiert und fasziniert. Zum anderen beeinflusst es unsere ästhetische Urteilskompetenz, indem diese durch Likes geprägt und durch intransparente Logarithmen gefiltert wird. Wie viele Likes bekäme wohl die „Granduca“ von Dorothee Golz (vgl. Abb. 3)? In ihren „digital paintings“ lässt die Künstlerin bewusst die Grenzen zwischen Gemälde und Digitalfotografie, zwischen Madonna und Model, zwischen Jungfräulichkeit und Erotik, zwischen Unversehrtheit und Verletzlichkeit verschwimmen.¹¹ Ihr Bild zitiert zum einen Raffaels „Madonna del Granduca“ (1505) im Hintergrund, zum anderen spielt sie auf die allgegenwärtigen, perfekt inszenierten Körper an, indem sie das Gesicht von Raffaels Madonna integriert. Golz blendet beide Bilder übereinander, so dass sie sich wechselseitig hinterfragen und dekonstruieren.

Um die Mechanismen des schönen, verführerischen Scheins zu entlarven, bedarf es einer kritischen Urteilsfähigkeit in einer ästhetisierten und ökonomisierten Lebenswelt. Diese zu erwerben, ist eine zentrale Herausforderung ästhetischen Lernens. Ästhetisches und kritisch-politisches Lernen greifen somit eng ineinander, wie in „Hinged Collision“ und „Granduca“ deutlich wird.¹²

- f) Entgegen der Annahme, ästhetisches Lernen sei eine angenehme Abwechslung vom ansonsten kognitiv anstrengenden, textlastigen RU, erweist sich ästhetisches Lernen als voraussetzungsreich, anspruchsvoll. Denn ohne kunstgeschichtliche Kenntnisse, ohne die Fähigkeit, Bildstrukturen zu erkennen oder zu benennen, bleibt z. B. die Arbeit von Herregraven eine rätselhaft schwarze Fläche. Ohne die Bereitschaft, sich auf „Hinged Collision“ emotional einzulassen, bleibt die Arbeit subjektiv belanglos, ohne die digitale und ökonomische Kontextualisierung des Kunstwerks bleibt das Werk unkritisch und unpolitisch. Dass Kunstwerke in religionsdidaktischen Settings oftmals unterkomplex wahrgenommen werden und somit auch die Lernergebnisse teils ernüchternd sind, zeigen empirische Erkundungen im Religionsun-

⁴ Vgl. Westfälischer Kunstverein: *Femke Herregraven. A reversal of what is expected* (Ausstellungsflyer), Münster 2018.

⁵ Vgl. Lange, Günther: *Bilder zum Glauben*, München 2002, 26-45.

⁶ Vgl. Boehm, Gottfried: *Ikonomastik und Transzendenz*, in: Wieland Schmied (Hg.): *GegenwartEwigkeit. Spuren des Transzendenten in der Kunst unserer Zeit*, Stuttgart 1990, 27-34.

⁷ Ebd., S. 11-26, 15f.

⁸ Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia: *Mit Bildern lernen*, München 2014, 158-167.

⁹ Vgl. ebd., 172-180.

¹⁰ Vgl. Hilger, Georg: *Ästhetisches Lernen*, in: ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2007, 305-31.

¹¹ Vgl. Golz, Dorothee: *digital paintings*, Innsbruck/Wien 2014; *Reliqte, reloaded: Zum Erbe christlicher Bildwelten heute*, (Ausst. Kulturzentrum bei den Minoriten; vgl. <http://www.kultum.at/?d=reliqte-reloaded-1>).

¹² Vgl. Gärtner, Claudia: *Ganz schön politisch: Ästhetisch orientierter Religionsunterricht*, in: dies./Herbst, Jan (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik?*, Berlin 2020, im Erscheinen.

¹³ Vgl. Brenne, Andreas/Gärtner, Claudia (Hg.): *Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung*, Stuttgart 2015.

terricht auf.¹³ So zeichnet sich trotz unterschiedlicher Gewichtung und Begrifflichkeit in den Debatten um ästhetisches Lernen als Konsens ab, dass es Kompetenzen in folgenden vier Bereichen bedarf:¹⁴

- Fingerfertigkeit (Grundfähigkeiten zur Produktion und Rezeption ästhetischer Objekte)
- ästhetische Alphabetisierung (Grundkenntnisse von Kunst, Kultur etc.)
- Selbstaufmerksamkeit (Fähigkeit, sich von ästhetischen Objekten und Vollzügen betreffen, ergreifen zu lassen)
- Sprache (Fähigkeit, ästhetische Erfahrungen und Erkenntnisse zu versprachlichen).

g) Ästhetischem Lernen wird im Inklusionsdiskurs oftmals große Bedeutung zugemessen, auch weil es eine leichte Alternative zum kognitiven RU zu sein verspricht. Die skizzierten hohen Anforderungen verdeutlichen jedoch, dass diese Annahme differenzierter reflektiert werden muss, damit ästhetisches Lernen nicht verharmlost oder banalisiert wird.¹⁵ Differenzierungsbedarf gibt es auch in Hinblick auf Lernende mit Sehbeeinträchtigung, die oftmals Barrieren

in der Auseinandersetzung mit Bildern erleben. Aber dass auch Bilder mit sehbeeinträchtigten Schüler*innen erschlossen werden können, dazu ermutigen Herreggravens Arbeiten. Denn ihre gefrästen Reliefs laden zu einer tastenden Erschließung ein und tragen auf einem anderen Sinneskanal dazu bei, die Welt im Bild wörtlich zu be-greifen.

¹⁴ Vgl. Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker: Einführung in die Ästhetische Bildung, Weinheim/Basel 2012.

¹⁵ Vgl. Gärtner, Claudia: Gemeinsamer Lerngegenstand in heterogenen Lerngruppen des Religionsunterrichts?, in: Lindner, Heike/Tautz, Monika (Hg.): Heterogenität und Inklusion, Berlin 2018, 195-215; Gärtner, Claudia/Hans, Anna: „Wenn Löwin und Elefant sich unterhalten.“, in: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 9, Babelhausen 2018, 171-186.

DIE EVANGELISCHE KIRCHE DER PFALZ

(PROTESTANTISCHE LANDESKIRCHE)



Evangelische Kirche
der Pfalz
(Protestantische Landeskirche)

sucht für das
Erziehungs-
wissenschaftliche
Fort- und
Weiterbildungs-
institut
der
evangelischen
Kirchen in
Rheinland-Pfalz
(EFWI)
in Landau
zum
nächstmöglichen
Zeitpunkt

EINE/N DIREKTORIN / DIREKTOR (m/w/d)

Nähere Informationen erhalten Sie auf unserer Homepage
www.evkirchepfalz.de/sonstiges/stellenangebote

Aussagekräftige Bewerbungen richten Sie bitte bis zum
15. Dezember 2019 an die

Evangelische Kirche der Pfalz
- Landeskirchenrat -
Dezernat 2
Domplatz 5
67346 Speyer

Gerne nehmen wir Bewerbungen auf elektronischem Weg an
folgende E-Mail-Adresse entgegen (bitte in einer PDF-Datei):
sta-efwi@evkirchepfalz.de



efwi
Erziehungswissenschaftliches
Fort- und Weiterbildungsinstitut
der Evangelischen Kirchen
in Rheinland-Pfalz

BILDERBUCH-EMPFEHLUNGEN

Anna Wills / Nora Tomm:
Das Wimmelbuch der Weltreligionen
 Beltz-Verlag, Weinheim⁴ 2018
 ISBN-13: 978-3-407-82202-4

Wer die Vielfalt der Weltreligionen entdecken will, wird im „Wimmelbuch der Weltreligionen“ fündig. Großformatige Bilder lassen den Reichtum religiöser Traditionen erkennen und laden zum Suchen und Finden ein. Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam: jede der fünf Weltreligionen wird in einem Wimmelbild vorgestellt.



Dieses Buch zeigt eine bunte Vielfalt des Glaubens und erzählt aus dem Alltag – so unmittelbar und direkt, dass man meint, das Stimmengewirr und die Musik auf einem Fest zu hören oder die Gerüche auf einem Markt wahrzunehmen. Das beiliegende Booklet bietet Sach- und Hintergrundinformationen zu den 40 wichtigsten Szenen eines jeden Bildes. Darüber hinaus gibt es 32 Bild-Aktionskarten „Interkulturelles Lernen“, die unterschiedliche und kreative Aufgabenstellungen zur Umsetzung im Unterricht enthalten. Die Bilder sind auch als Plakate erhältlich (5 Plakate und 6 große Infokarten mit über 200 Sachtexten). Das Material ist gut geeignet für den Kindergarten, die Grundschule und auch für die Arbeit in den Jahrgangsstufen 5/6.

Anke Kaloudis, RPI Frankfurt

Franz Hübner: Purzelbäume für den lieben Gott
 Verlag Herder, München 2019
 ISBN-13: 978-3-451-71499-3

Eine Nachricht verbreitet sich rasant, von den Tauben über die Möwen bis hin zu allen anderen Tieren. Ein ganz besonderer Gast soll kommen: Gott. Schnell entsteht eine große Unruhe unter den Tieren, jedes Tier sucht nach seinen Stärken und will sich dem Gast so präsentieren, dass es ihn besonders beeindruckt. Am Ende des Tages kommt Enttäuschung auf, denn Gott ist anscheinend gar nicht gekommen. Alles war wohl umsonst. Am Ende des Tages erfahren die Tiere, dass Gott immer da ist und nicht extra zu Besuch kommen muss, und dass er alle Tiere so liebt, wie sie sind.



Dieses Buch eignet sich sehr gut für den Einsatz in Klasse 1/2 der Grundschule und in Förderschulen oder inklusiven Settings zur Stärkung der personalen Kompetenzen und des sozialen Miteinanders. Es bietet an vielen Stellen Gesprächsanreize, um u.a. über Gefühle, eigene Stärken und Schwächen nachzudenken und sich mit der Frage des „Gefallens“ auseinanderzusetzen. Überlegungen sind beispielsweise möglich zu der Frage: „Was könnte die Eule zu Beginn der Aufregung wohl zu den Tieren sagen wollen?“ Die farbenfrohen, detailreichen Bilder unterstützen eine Auseinandersetzung mit der Erzählung.

Birgitt Neukirch, RPI Fulda

Jörg Mühle, Zwei für mich und einer für dich
 Moritz Verlag, Frankfurt am Main 2018
 ISBN-13: 978-3-89565-357-5

Ein Bär, ein Wiesel und drei sorgfältig zubereitete Pilze. Da denkt manch einer: Nicht schon wieder eine Geschichte zum Thema Teilen! Dieses Bilderbuch kommt aber nicht mahnend oder moralisierend daher. Im Gegenteil: Humorvoll wird erzählt, wie leicht im Alltag Konfrontationen entstehen, wenn jeder nur über individuelle Bedürfnisse spricht und für diese kämpft! Und da ist ja noch der Dritte, der listige Fuchs, der den Nutzen von diesem Streit hat und sich einen der drei Pilze kauft. Über den gemeinsamen Ärger des Diebes kehrt zunächst der häusliche Friede bei Bär und Wiesel ein. Allerdings ist der nur von kurzer Dauer. Da ist ja noch der Nachtsch! Ein Bär, ein Wiesel und drei leckere Erdbeeren. Haben die zwei dazugelernt oder hört diese Debatte niemals auf? Darüber dürfen die Leser*innen entscheiden ...

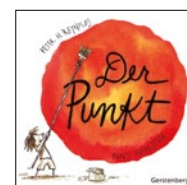


Ein Bilderbuch mit wenigen Strichen und viel Farben, ausdrucksstark und lustig gezeichnet. Dieses Buch eignet sich zum Nachdenken über festgefahrene Verhaltensmuster. Es eignet sich zur Förderung des Perspektivwechsels zugunsten eines friedlichen Umganges mit gemeinsamen Ressourcen: Was denkt der Fuchs, was denkst du, was würden deine Freunde dir raten, was würde Jesus sagen (Bergpredigt)?

Susanne Gärtner, RPI Mainz

Peter H. Reynolds: Der Punkt. Kunst kann jeder
 Gerstenberg Verlag, Hildesheim¹³ 2019
 ISBN 13: 978-3-8369-5202-6

Der Kunstunterricht war vorbei, aber Ina saß wie festgeklebt auf ihrem Stuhl. Das Zeichenblatt war leer ... „Ich kann einfach nicht malen!“. Ina ist enttäuscht, gefrustet und einfach richtig wütend. Ich kann das nicht! In dem kurzen Satz liegt die Verzweiflung vieler Schüler*innen nicht nur im Kunstunterricht. Als Lehrerin höre ich das und spüre es und ja, und dann? Packt mich auch Verzweiflung oder Ungeduld oder eine Haltung von „Jetzt bemühe dich halt mal ein bisschen?“. Peter H. Reynolds erzählt in seinem Buch „Der Punkt – Kunst kann jeder“ von einem anderen Versuch. Inas Lehrerin macht ihrer wütenden, verzweifelten Schülerin einen erstaunlichen Vorschlag und geht mit dem, was sich aus diesem Vorschlag bei Ina entwickelt, noch erstaunlicher um.



Mit ausdrucksstarken Bildern, die sich auf Wesentliches konzentrieren, und sehr knappem Text gelingt es dem Autor, Inas Gefühle im Umgang mit dem, was sie nicht kann und dem, was sich aus der Begegnung mit ihrer Lehrerin entwickelt, für die Leser*innen nachvollziehbar zu machen. Inas Lehrerin begegnet ihrer Schülerin mit einer Wertschätzung, die Ina eine neue Welt eröffnet und sie befähigt, diese neue Welt auch mit anderen zu teilen.

Ein Bilderbuch für Kinder und Erwachsene – für alle, die ermutigt werden müssen, ein „erstes Zeichen zu setzen“ und für alle, die dazu ermutigen können.

Anke Trömper, RPI Kassel

IST GOTT WIE EIN SCHATTEN?

Mit dem Bilderbuch „Schwarzhase“ der Frage nach Gott nachgehen

Damaris Knapp

Worum geht es:

Ausgehend vom Bilderbuch „Schwarzhase“ kommen die Kinder über Angst ins Gespräch. Im weiteren Verlauf denken sie über Gott und seine Eigenschaften ausgehend von der Frage „Ist Gott wie ein Schatten?“ nach und finden plausible Antworten und bündeln diese in einer gestalterischen Arbeit.

Autorin:

Dr. Damaris Knapp
Dozentin für Religion in der Grundschule am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart
Damaris.Knapp@elk-wue.de



Klassenstufen:

Jahrgang 2-4

Stundenumfang:

2-3 Stunden

Kompetenzen:

Die Schüler und Schülerinnen können

- von Situationen und Erfahrungen der Angst erzählen,
- sich in die Situation einer Bilderbuchfigur einfühlen, mögliche Gedanken und Gefühle formulieren und darüber ins Gespräch kommen,
- ausgehend von eigenen Erfahrungen mit Schatten und der Geschichte über die Frage nach Gott nachdenken und im Gespräch begründete Antworten finden,
- Erfahrungen und Gedanken in einer gestalterischen Arbeit darstellen.

Material:

M1 Cover von „Schwarzhase“

M2 Hasenfigur

Religionspädagogische Überlegungen

Schatten sind für Kinder ein faszinierendes Phänomen. Man kann sie kaum greifen, verändern sie sich doch ständig. Kindern macht es Freude, die Schatten anderer zu fangen oder ein Schattentheater aufzuführen. Schatten gehen mit und gehören untrennbar zu uns, überall dort, wo es auch Sonne bzw. Licht gibt. Abhängig davon, ob wir der Sonne entgegen gehen oder uns von ihr abwenden, ist unser Schatten vor, neben oder hinter uns. Der Schatten ist nicht substanziell und somit nicht zum Anfassen, er ist aber auch nicht abstrakt nur in unseren Gedanken verortet.

Auf der symbolischen Ebene sprechen wir von Sonnen- und Schattenseiten des Lebens wie von zwei Seiten einer Medaille. Ein Leben ohne Schatten gibt es nicht. Schon Kinder machen Erfahrungen mit Streit, Ungerechtigkeit, Verlust, Scheitern, Sorgen, Angst etc. und müssen früh lernen, mit diesen Herausforderungen umzugehen. Lernen Kinder dies nicht, sind Herausforderungen des Lebens mit Angst verknüpft und engen ihren Handlungsspielraum ein. In der Erziehung ist es ein schmaler Grat zwischen dem Geben von Sicherheit und Orientierung einerseits und dem Aushalten von unerfüllten Wünschen, Herausforderungen und Ängsten andererseits. Beides ist für die Persönlichkeitsentwicklung und den Aufbau resilienzförderlicher Kompetenzen nötig.

Im Folgenden wird das Motiv des Schattens theologisch beleuchtet. Einzelne Dimensionen werden dazu exemplarisch herausgegriffen:

- (1) Der Schatten bietet Schutz. So lässt Gott den Rizinusbaum wachsen, damit der Prophet Jona vor der stechenden Sonne Schutz erfährt (Jona 4,6).

- (2) Im Schatten Gottes sind Menschen geschützt und geborgen, vgl. Ps 36,8: „Wie köstlich ist deine Güte, Gott, dass Menschenkinder unter dem Schatten deiner Flügel Zuflucht haben.“

- (3) In alttestamentlichen Erzählungen von Josef, Abraham und Sara oder Mose wird Gott als ein mitgehender Gott dargestellt, der die Menschen begleitet und in schwierigen Zeiten nicht allein lässt, sondern ihnen hilft und wie ein Schatten nicht von ihrer Seite weicht.

Gerade die zuletzt genannte Dimension, die an das Bilderbuch „Schwarzhase“ anschlussfähig ist, wird im folgenden Unterrichtsvorschlag genutzt. Im Religionsunterricht experimentieren Kinder immer wieder damit, (ihre) Erfahrungen auf Gott hin zu deuten, ähnlich wie es auch in den Vätergeschichten beschrieben ist. Gott ist nicht zu sehen und doch ist er da, begleitet und macht Mut – aber wie? Ausgehend von der Bilderbuchgeschichte und den mit Schatten gemachten Erfahrungen wird mit den Kindern in einem theologischen Gespräch der Frage „Ist Gott wie ein Schatten?“ nachgegangen. Ziel ist es, sie zu eigenen Konstruktionen und Antworten herauszufordern. Dabei können sie ihre Erfahrungen mit Licht und Schatten, die Geschichte von Hase sowie biblisches Wissen einbeziehen. Ihre Lösungen und die damit verbundenen Begründungen werden vielfältig sein. Für die einen passt die Metapher „Schatten“ zu ihren Vorstellungen von Gott und sie finden Beispiele für Erlebnisse und Erfahrungen, die dies unterstreichen. Andere haben begründete Anfragen und Zweifel, weil sie Schatten mit etwas Negativem assoziieren; oder das Bild passt für sie nicht, weil Schatten auf das Schein der Sonne angewiesen ist. Entscheidend ist nicht, dass die Kinder zustimmen, sondern ihre eigenen Vorstellungen von Gott zur Sprache bringen und diese reflektieren.



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Überlegungen zum Bilderbuch

Das Bilderbuch erzählt die Geschichte von Hase, der eines Morgens aufwacht und feststellt, dass etwas nicht stimmt: „Da ist noch jemand“, denkt er. Er fürchtet sich und fühlt sich von Schwarzhase – seinem eigenen Schatten – verfolgt. So sehr er sich auch bemüht, Schwarzhase loszuwerden, er geht immer mit. Im finsternen Wald ist er dann endlich allein. Da merkt er, wie ihn aus dem Dunkeln zwei helle Augen anblitzen. Was ist das? – Ein Wolf. Verfolgt vom Wolf, ist Hase verblüfft, als dieser auf einmal erstarrt und nach oben schaut. Nichts geschieht ... doch dann sucht er das Weite. Schwarzhase hat Hase gerettet.

Der kleine weiße Hase hat Angst. Er fürchtet sich vor Schwarzhase, seinem eigenen Schatten, den er jedoch als solchen nicht erkennt. Dieser beschützt und rettet ihn schließlich vor dem Wolf. Indem die Kinder schnell entdecken, dass Schwarzhase lediglich der Schatten des Hasen ist, werden sie zu Wissenden und die Angst wird zu einem spielerischen Element. Soll die Metapher „Schatten“ später mit Gott in Verbindung gebracht werden, ist es wichtig, Schwarzhase nicht mit den Ängsten der Kinder zu parallelisieren. Der unten beschriebene Lernweg trägt diesem Anliegen Rechnung.

Mögliche Lernschritte

Lernen vorbereiten und initiieren

Schatten wahrnehmen

Im Spiel nehmen die Kinder ihre Schatten bewusst wahr und beobachten diese. Dazu geht die Lerngruppe an einem sonnigen Tag auf den Pausenhof und spielt Schattenfangen. Gefangen ist, wessen Schatten vom Fänger mit dem Fuß betreten wird. Das gefangene Kind erstarrt mit gegrätschten Beinen und kann durch ein anderes Kind befreit werden, das zwischen den Beinen hindurch kriecht/krabbelt.

Erfahrungen mit Licht und Schatten

Die Kinder sammeln Erfahrungen mit Licht und Schatten, indem sie an einer weißen Wand oder vor einem aufgehängten weißen Bettlaken, welche(s) mit einem Scheinwerfer angestrahlt wird, mit den Händen Schattentiere darstellen. Dazu bieten sich einfache Tiere wie eine Spinne, ein Vogel oder eine Schnecke an. Ideen und Hilfestellungen finden sich beispielsweise unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Rdok04TNSLc>

Lernwege eröffnen und gestalten

Was mir Angst macht

Das Bild (**M1**) wird als stummer Impuls gezeigt und die Kinder erzählen, was sie sehen. Vermutlich entspinnt sich ein Gespräch darüber, was dem Hasen und was den Kindern Angst macht, wie sich Angst anfühlt und welche Gedanken einem in solchen Situationen durch den Kopf gehen.

Falls die Kinder das Phänomen Angst von sich aus nicht thematisieren, kann folgender Impuls das Gespräch anstoßen: „Hase saß auf einem Baumstumpf und knabberte eine Karotte. Da merkte er, wie ihn aus der Dunkelheit zwei helle Augen anblitzen. ‚Oh nein!‘, dachte er und zitterte, weil ...“

Im Anschluss an das Gespräch halten die Kinder ihre Gedanken fest. Dazu malen und/oder schreiben sie auf die Hasenfigur **M2**, was ihnen selbst Angst macht.

Antizipationen zu „Schwarzhase“

Da es schließlich Schwarzhase ist, der den Hasen rettet, dieser aber zu Beginn der Geschichte bei Hase Angst auslöst, weshalb er ihn loswerden möchte, ist es wichtig, dass die Kinder von Anfang an mehr wissen und mit den Gedanken spielen können. Deshalb überlegen die Kinder zunächst, wer oder was Schwarzhase sein könnte: Vielleicht ein schwarzer Hase oder eine Vogelscheuche in der Form eines Hasen oder ... So bekommt die Geschichte von Anfang an eine gewisse Leichtigkeit.

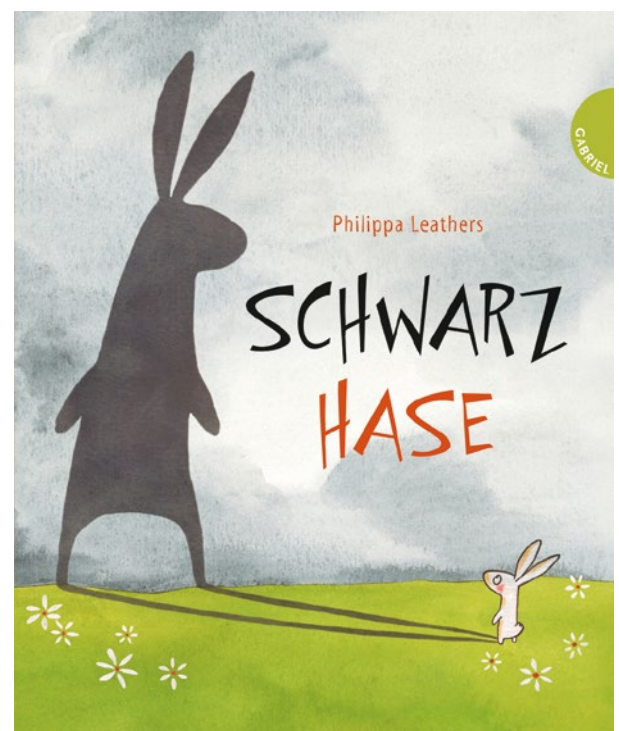
Begegnung mit der Geschichte

Nun wird die Bilderbuchgeschichte vorgelesen und die Bilder werden betrachtet. Dabei lohnt es sich, an unterschiedlichen Stellen innezuhalten und den Kindern Raum für ihre Gedanken und Begründungen zum Fortgang der Geschichte zu geben.

a) Hase fühlt sich verfolgt und fragt:

„Was willst du? Wieso verfolgst du mich?“

Zum ersten Mal werden an dieser Stelle der Geschichte Fragen gestellt. Die Kinder überlegen und suchen hier selbst nach Antworten. Dabei können sie



Philippa Leathers, *Schwarzhase*, Stuttgart/Wien 2013
Das Bilderbuch ist in den RPI-Regionalstellen ausleihbar

aus der Position der Wissenden rationale Erklärungen einbringen, die dem kleinen Hasen so noch nicht klar/zugänglich sind. Die Kinder stehen somit über der Angst des Hasen und haben nichts zu befürchten. Gleichzeitig wissen sie aus eigener Erfahrung, wie sich Angst anfühlt. Deutlich werden kann dabei auch, dass Angst manchmal mit Hilfe von Wissen und rationalen Erklärungen kleiner wird.

- b) *Hase merkt, wie ihn aus der Dunkelheit zwei Augen anschauen.*

Die Gedanken der Kinder vom Anfang werden zunächst aufgenommen und können ergänzt werden. Nun überlegen sie, wie die Geschichte weitergehen könnte und schreiben dies gegebenenfalls auf oder malen es auf die Rückseite von **M2**.

- c) *Hase rechnet damit, dass der Wolf nach ihm schnappt – aber nichts geschieht.*

Mit dem Impuls „Sicher habt ihr längst eine Idee, warum nichts geschieht ...“ werden die Kinder noch einmal zum Erzählen und Begründen herausgefordert.

Möglicherweise überlegen einzelne Kinder, wie es sich mit dem Schatten verhält, und wo die Sonne stehen muss, damit der Schatten fällt, wie er fällt. Auch solche logischen Schlussfolgerungen bereichern das Nachdenken der Kinder und geben dem Phänomen Schatten hier eine gewisse Rationalität.

„Ist Gott wie ein Schatten?“ – Theologisches Gespräch

Ausgehend von der Tatsache, dass man Gott nicht sehen kann, er aber für Christen doch bei den Menschen ist, überlegen die Kinder, ob man Gott in gewisser Weise mit einem Schatten vergleichen könnte. Biblische Anknüpfungspunkte bieten beispielsweise die Josefsgeschichte, in der Gott nicht explizit benannt wird, Josef aber Gottes Mitgehen immer wieder spürt und seine Erfahrungen auf Gott hin deutet, ebenso die Abrahams- oder die Mosegeschichte.

Zunächst können an der Tafel Eigenschaften von Schatten gesammelt werden (immer da, wo es auch Sonne gibt/verändern sich/mal sind sie vor, neben oder hinter dir etc.), auf die sich die Kinder im Gespräch immer wieder beziehen können.

Mögliche Impulse:

- Ist Gott wie ein Schatten? – Was meint ihr? (Einstiegsfrage)
- Was bedeutet es (für dich), wenn Gott (nicht) wie ein Schatten ist?
- Finde Beispiele dafür!
- Gott ist (nicht) wie ein Schatten, weil ...
- Wenn Gott (kein Schatten wäre ...

Auch das Bild, das zeigt, wie Hase und Schwarzhase Hand in Hand davonhüpfen, kann die Kinder zum Nach-

und Weiterdenken anregen. Im Gespräch entwickeln die Kinder vielfältige Gedanken und prüfen, inwieweit die Metapher „Schatten“ für sie tragfähig ist.



Lernprodukt gestalten und Lernen reflektieren

Festhalten der individuellen Lernergebnisse

Im folgenden Schritt halten die Kinder ihre wesentlichen Gedanken fest. Dazu wird zunächst der Umriss des Schattens (vgl. **M2**) auf Tonpapier (DIN A3) so übertragen, dass dieser rechts unten (oder links unten) am Papierrand sitzt, und ausgeschnitten. Die Hasenfigur, auf der die Kinder zu Beginn gemalt haben, was ihnen Angst macht, wird darunter gelegt (siehe Foto). Schließlich wird der ausgeschnittene Tonpapierhase als „Schatten“ daneben geklebt. Ihre wichtigsten Gedanken zur Frage, ob Gott wie ein Schatten ist, notieren die Schüler*innen auf weißen Papierstreifen. Ihre Sätze werden als Sprechblasen ausgeschnitten und auf den Tonkarton geklebt. Alternativ schreiben die Kinder auf, was sie dem kleinen Hasen erklären und an Gedanken mitgeben wollen. Die Satzanfänge von oben können gegebenenfalls verwendet werden.

Reflexion des Lernens

Die Kinder kommen gemeinsam über die ausgelegten Lernprodukte ins Gespräch. Mögliche Inhalte können zunächst die notierten Gedanken oder die gemalten Angstbilder sein. Ebenso wird überlegt, wie sich ihre Darstellung, in der Hintergrund und Schatten die gleiche Farbe haben, von der Darstellung im Buch unterscheidet und was sich dadurch in der Aussage verändert. Möglicherweise wird die Metapher Schatten so noch plausibler, weil sich dieser hier kaum vom Hintergrund abhebt und Gottes Unsichtbarkeit so deutlicher zum Ausdruck kommt.

Wie gut, dass Schwarzhase nicht zu fürchten ist, sondern mit dem Hasen mitgeht, ihn begleitet und beschützt. Diese mutmachende Geschichte regt Kinder an über ihr Leben und ihr Verhältnis zu Gott nachzudenken. Das verspricht spannende Gespräche!

Bilderbuch-Lesung:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZI9ITWEYwn8>

„HÖRE MEIN SCHREIEN, MEIN HERZ IST IN ANGST“ (Ps 61,2f.)

Kunst als Impuls zum Theologisieren über existenzielle menschliche Erfahrungen

Carolin Altmann

Worum geht es:

Edvard Munchs Kunstwerk „Der Schrei“ dient als Ausgangsimpuls für ein theologisches Gespräch zwischen Schüler*innen und der Lehrkraft. Als zusätzliche Deutungsebene werden Psalmen ins Gespräch gebracht und in szenischen Verfahren auch körperlich gespürt. Die Schüler*innen lernen biblische Klage- und Vertrauensworte als theologische Möglichkeiten des Umgangs mit Leid kennen und beziehen diese auf ihren persönlichen Umgang mit leidvollen Situationen.

Autorin:

Carolin Altmann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet evangelische Religionspädagogik an der Universität Kassel
carolin.magdalena.altmann@gmx.de



Klassenstufen:

Jahrgang 5-9

Stundenumfang:

4-6 Stunden

Kompetenzen:

Die Schüler und Schülerinnen können

- Eindrücke zu einem Kunstwerk und erste Deutungen formulieren,
- Glaubensaussagen biblischer Psalmworte der Klage und der Zuversicht erschließen und Bezüge zum eigenen Leben und Handeln herstellen,
- eigene Überlegungen zum Umgang mit dem Leid formulieren und begründen,
- anderen Positionen aufgeschlossen und respektvoll begegnen.

Material:

- M1 Biblische Klageworte
- M2 Biblische Bitt-, Lob- und Vertrauensworte
- M3 Psalm 22 in der Übersetzung der BasisBibel
- M4 Arbeitsblatt zu „Der Schrei“



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Mit Jugendlichen theologische Gespräche führen

Dem Theologisieren im Religionsunterricht Raum zu geben bedeutet, Schüler*innen als eigenständig Theologie-treibende Subjekte ernst zu nehmen, die existenzielle Fragen stellen und ihren Glauben reflektieren. Diese Reflexion des eigenen Glaubens steht im Zentrum theologischer Gespräche, in welchen „Jugendliche sowie die leitende Person in einen gleichberechtigten Dialog über existenzielle theologische Grundfragen“¹ kommen.

Grundlegendes Ziel theologischer Gespräche ist die Förderung des eigenständigen theologischen Denkens der Jugendlichen. Dies können Lehrkräfte vielfältig anregen und unterstützen. Es bietet sich an, zunächst die Theologie der Jugendlichen wahrzunehmen, wertzuschätzen und aufzugreifen. Welche aktuellen Fragen beschäftigen meine Schüler*innen? Welche Sichtweisen bringen sie zu bestimmten theologischen Inhalten mit und welche individuellen Standpunkte vertreten sie? Im Theologisieren mit Jugendlichen können Lehrkräfte die verschiedenen individuellen Sichtweisen miteinander ins Gespräch bringen: Im Aufzeigen von ähnlichen oder auch unterschiedlichen Haltungen, im Konkretisieren einzelner Gesprächsbeiträge und im Klären von Begrifflichkeiten werden im gemeinsamen Gespräch neue Erkenntnisse möglich². Zusätzlich kann die Lehrkraft als theologische Expertin noch Theologie für Jugendliche in Form von elementarisierten Inhalten einbringen, die im Gespräch weiterführende Deutungsmöglichkeiten eröffnen.

Um das Theologisieren im Religionsunterricht zu wecken, eignen sich offene Impulse, die zum Nachdenken anregen. Das im Folgenden vorgestellte Kunstwerk lädt zum Eintritt in einen Dialog ein und kann als ein solch bedeutungsöffnender Impuls fungieren.

Edvard Munchs „Der Schrei“ als Impuls zum Theologisieren

Das Kunstwerk wird an die Wand projiziert³. Erste Eindrücke werden im Gespräch gesammelt:

- Wovon erzählt dieses Bild? Was erscheint besonders wichtig?
- Wie geht es wohl dem Menschen im Vordergrund des Bildes? Wie sieht es in seinem Inneren aus und was bewegt ihn vielleicht?
- Was ist mit den beiden Menschen im Hintergrund des Bildes? Wie nehmen sie wohl den auf dem Kunstwerk festgehaltenen Moment wahr?



Edvard Munch, *Der Schrei* (1910)

Zur tieferen Auseinandersetzung mit den dargestellten existenziellen Emotionen wie Angst, Einsamkeit und Verzweiflung begegnen die Schüler*innen nun biblischen Klageworten **(M1)**⁴, die im Raum ausgelegt sind. Das Kunstwerk bleibt dabei weiterhin präsent. Die Schüler*innen gehen im Raum umher und probieren sprechend aus, welches Klagewort ihrer Ansicht nach zum Ausdruck des Kunstwerkes passt. Nachdem sich alle Schüler*innen für ein Klagewort entschieden haben, sprechen sie dieses und geben dem „Schrei“ damit konkrete Worte. Die Zuhörenden Schüler*innen betrachten zu den jeweils gesprochenen Klageworten das Kunstwerk. Anschließend erfolgt eine kurze Reflexion: Wie hat sich das Sprechen, wie das Zuhören angefühlt?

Theologisches Gespräch über die in Psalmworten ausgedrückte Klage

Ein theologisches Gespräch entsteht. Folgende Impulse können von der Lehrkraft eingebracht werden:

- Wir haben der Person auf dem Kunstwerk biblische Klageworte in den Mund gelegt. Das war eine Deutung, die über das eigentliche Kunstwerk hinausgeht. Passt dies eurer Meinung nach?
- Einige Klageworte drücken eine Ich-bezogene Klage aus (z. B. „Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß.“). Andere Klageworte erzählen von einem menschlichen Gegenüber (z. B. „Sie hören nicht auf, mich schlecht zu machen.“). Wieder andere Klageworte sind an Gott gerichtet (z. B. „Aus der Tiefe rufe ich zu dir.“). Inwiefern unterscheiden sich diese verschiedenen Klageformen?
- Was verändert das Aussprechen einer Klage, die an Gott gerichtet ist, im Vergleich zu einer empfundenen völligen (Gott-)Verlassenheit?
- Darf Gott für entstandenes Leid angeklagt werden? Verändert sich meine eigene Situation, wenn ich Gott anklage? Warum finden wir in der Bibel immer wieder auch Klagepsalmen?
- Wie ist mein eigener Umgang mit leidvollen Situationen? Klage ich jemanden an, wenn es mir schlecht geht, und wenn ja, wen? Was bewirkt dies?

Bei Zeit und Bedarf könnte an dieser Stelle zusätzlich Hiob als die klagende biblische Gestalt schlechthin thematisiert werden⁵, der letztlich innerhalb der Erzählung mit ihrer Klage Recht gegeben wird (vgl. Hiob 42,7).

Auf biblische Klageworte folgen Worte der Zuversicht

Die biblische Klage bleibt nicht für sich bestehen, sie sucht nach Antworten. Noch aus der tiefsten Klage heraus vermitteln Psalmen Worte des Vertrauens und der Zuversicht im Hoffen auf denjenigen, der das eigene Leid wieder wenden kann: „Er ist die Antwort, nach der die Klagen suchen, Inbegriff allen Trostes [...], eine Erfahrung, die immer neue Namen sucht, weil keiner sie ganz zu fassen vermag“⁶.

Erneut gehen die Schüler*innen im Raum umher, diesmal liegen jedoch biblische Bitt-, Lob und Vertrauensworte **(M2)** aus. Alle Schüler*innen suchen sich ein zu ihrem Klagewort passendes Vertrauenswort aus und finden sich anschließend in Zweiergruppen zusammen. Zu zweit erarbeiten die Schüler*innen nun ein „Sprechendes Standbild“: Eine der beiden Personen baut das Standbild, indem sie der anderen Person Gestik und Mimik vorgibt. Die das Standbild bauende Person spricht dazu erst ihr ausgewähltes Klage- und dann ihr ausgewähltes Vertrauenswort, wobei sich Gestik und Mimik des Standbildes durchaus verändern dürfen.

In der nachfolgenden Präsentation bietet es sich an, aus dem zuschauenden Plenum Rückfragen an die Standbilder richten zu lassen, etwa: Wie hast du dich in deiner Körperhaltung gefühlt, als die Klage- und die Vertrauensworte gesprochen wurden? Hast du eine Veränderung gespürt? In einem abschließenden Gespräch kann darüber nachgedacht werden, inwieweit Worte der Klage und der Zuversicht zusammengehören.

Möglichkeiten der Weiterarbeit

Anhand des Klagepsalms 22 **(M3)**⁷ wird deutlich, wie dicht Klage und Zuversicht in biblischen Psalmen häufig nebeneinander stehen. Die Schüler*innen lesen den Psalm in Ruhe für sich. Auf dem Arbeitsblatt **(M4)** haben sie abschließend Platz, um einen Klage- und einen Vertrauensatz aus Psalm 22 festzuhalten, den sie für sich persönlich bewahren möchten. Wer mag, kann noch persönliche Gedanken hinzufügen. Bei Bedarf und Zeit bietet sich hieran anschließend ein christologischer Ausblick zur Passion Jesu an, der etwa in Mt 27,24 am Kreuz ebenfalls Worte des 22. Psalms spricht („Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“).

Literatur

- Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München 2012.
- Kalloch, Christina: Mit Bildern theologisieren, in: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart 2014, S. 79-84.

¹ Kallies-Bothmann, Johanna u.a.: Kinder- und Jugendtheologie, in: Karcher, Florian u.a. (Hg.): Selbst glauben. 50 religionspädagogische Methoden und Konzepte für Gemeinde, Jugendarbeit und Schule, Neukirchen-Vluyn 2017, S. 25-37.
² Hilfreich sind hierfür verschiedene Gesprächsförderer, die die Lehrkraft einsetzen kann. Siehe hierzu etwa Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen. Herausforderungen und Chancen, in: entwurf 2/2008, S. 42.
³ Über das Google Arts & Culture Project sind online hochwertige Abbildungen des Kunstwerks zu finden (<https://artsandculture.google.com>) – in diesem Artikel wurde das Motiv verwendet, das im Munch Museum Oslo ausgestellt ist.
⁴ Die Psalmworte in M1 und M2 sind im Wortlaut angelehnt an die Psalmwortkartei Rainer Oberthürs.
⁵ Ein auch für die Sek. I gelungener Erzählvorschlag findet sich etwa in Oberthür, Rainer: Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998.
⁶ Baldermann, Ingo: Psalmen, in: Zimmermann, Mirjam u.a. (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2018, S. 154.
⁷ Verwendet wurde die Übersetzung der BasisBibel.

WIE SCHÖN BIST DU, GOTT?!

Eine Unterrichtseinheit zu „Gottesbildern“ im Christentum und Islam

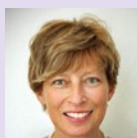
Serdar Özsoy und Anke Kaloudis

Worum geht es:

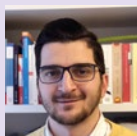
Die Frage nach der bildlichen Darstellung Gottes findet sich sowohl im Islam als auch im Christentum. Beide Religionen kennen ein Bilderverbot. Beide Religionen versuchen Gott aber auch zu beschreiben. Der Islam kennt die 99 schönsten Namen Gottes. Das Christentum beschreibt die Herrlichkeit Gottes mit Hilfe von Sprachbildern z. B. in den Psalmen. Ausgehend vom Bilderverbot legt die Unterrichtseinheit einen Schwerpunkt auf den Gedanken der Schönheit und Herrlichkeit Gottes und ihrer Darstellung im Islam und Christentum.

Autoren:

Dr. Anke Kaloudis
Studienleiterin RPI Frankfurt
anke.kaloudis@rpi-ekkw-ekhn.de



Serdar Özsoy
Haupt- und Realschullehrer an der
Georg-Büchner-Schule Stadtallendorf
Ausbildungsbeauftragter für Islamischen
Religionsunterricht am Studienseminar Gießen
serdaroezsoy@hotmail.de



Klassenstufe:

Jahrgang 9/10

Stundenumfang:

ca. 8–10 Stunden



Kompetenzen:

Die Schüler und Schülerinnen können

- das Verbot der bildlichen Darstellung Gottes in Christentum und Islam erläutern und in Beziehung zur Rede von Gott setzen,
- die Darstellung von Schönheit und Herrlichkeit als Attribute Gottes in Christentum und Islam erläutern,
- vor diesem Hintergrund ansatzweise eigene Gottesvorstellungen entwickeln.

Material:

- M1** Gott und die Bilder von Gott
- M2** Das Bilderverbot in Bibel und Koran
- M3** Aus einer Predigt von Dietrich Bonhoeffer
- M4** Wortfeld Schönheit
- M5** Die Schönheit Gottes im Christentum und im Islam

Bilder im Christentum und im Islam

Nach dem Besuch einer Kirche und Moschee wird man feststellen, dass in Kirchen oft bildliche Darstellungen biblischer Geschichten und in Moscheen kalligraphische Abbildungen von Koransuren zu finden sind. Die unterschiedliche bildliche Ausgestaltung der heiligen Räume hat etwas mit dem Bilderverbot zu tun, das in beiden Religionen gilt. Im Alten Testament findet es sich in Exodus 20,4 und Deuteronomium 5,8. Im Koran erfährt man in Sure 59:22-24 etwas darüber. Das Bilderverbot intendiert in beiden Religionen, der Größe und Unbegreiflichkeit Gottes gerecht zu werden. Gott lässt sich nicht in ein Bild fassen.

Historisch betrachtet wird das Bilderverbot vor allen Dingen bei den monotheistischen Religionen verortet. Es ist – in polytheistischen Kontexten – gegen die Verehrung von vielen Göttern und deren Darstellung in Form von Götzen gerichtet.

Im Islam gibt es bis heute relativ weit ausgelegte Bilderverbote. In den meisten Moscheen werden weder Darstellungen Gottes, noch von Menschen oder Tieren abgebildet. Stattdessen sind kalligraphische Schriftzüge, geometrische Muster oder Pflanzenornamente verbreitet.

Gleichwohl beschreiben beide Religionen Gott. Das Alte Testament bedient sich vieler Sprachbilder für Gott: Gott als der Retter, der Richter, der Hirte, die Burg und vieles mehr. Sprachbilder für die Schönheit Gottes findet man, wenn man nach der Herrlichkeit Gottes fragt. „In der Herrlichkeit Gottes manifestiert sich seine Schönheit.“ Gott erscheint dann z.B. als das Licht oder die Quelle des Lebens.

Der Koran redet von Gottes Eigenschaften (Gott der Barmherzige, der Einzige, der Majestätische etc.), die in den 99 schönsten Namen wiederzufinden sind. Nicht selten finden sich diese in Form einer kalligraphischen Darstellung in den Moscheen wieder.

Lernwege vorbereiten und initiieren

Welches „Bild“ von Gott habe ich?

Die Lerngruppe setzt sich im Sinne einer Lernstandserhebung und eines konkreten, die Einheit eröffnenden Lernimpulses mit einem Plakat der EKHN auseinander, das den Titel trägt: „Gott und die Bilder von Gott“ (**M1**). Ziel der Beschäftigung ist einerseits, die Vielfalt von Gottesbildern und -vorstellungen wahrzunehmen und andererseits in einer ersten Annäherung nach eigenen Gottesvorstellungen zu fragen und diese zu benennen. Die Bearbeitung von **M1** erfolgt zuerst in Einzelarbeit und dann in Partnerarbeit. Im Plenum werden im Anschluss an diese Arbeitsphase die Ergebnisse ausgetauscht und gebündelt.

Lernwege eröffnen und gestalten

a) Das Bilderverbot in den Religionen

Der zweite Lernschritt setzt sich mit der Frage des Bilderverbotes im Christentum und Islam auseinander: Ist es erlaubt, sich ein Bild von Gott zu machen? Bevor die Texte aus Bibel und Koran auf die entsprechende Fragestellung hin überprüft werden, erfolgt ein Brainstor-



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

ming in der Gruppe zur Frage: Wovon mache ich mir in meinem Alltag ein Bild? Das können Situationen in der Schule, im Freundeskreis, in der Freizeit usw. sein.

Die Ergebnisse werden an der Tafel sortiert, geclustert und mit Hilfe folgender Impulse reflektiert: Warum machen sich Menschen Bilder von etwas? Welche Bedeutung kommt diesen Bildern zu? Entsprechen sie der Realität? Sind die Bilder generalisierbar und auf andere Menschen übertragbar? Deutlich werden sollte hierbei, dass die Konstruktion von Bildern auf der einen Seite eine hohe Orientierungsfunktion im Leben haben kann und dass andererseits die konstruierten Bilder immer individuell und mit der Realität an sich nicht deckungsgleich sind.

Nach diesem Arbeitsschritt geht es um die Auseinandersetzung mit der biblischen und koranischen Tradierung des Bilderverbotes. Die Schüler*innen beschäftigen sich mit **M2**. Dabei ist herauszuarbeiten, dass das Bilderverbot gegen eine Vereinnahmung Gottes gerichtet ist: Gott ist mehr als die Summe aller Bilder. Die Lehrkraft kann an dieser Stelle auf die vielen in der Bibel bezeugten Gottesbilder verweisen: Gott als Hirte, Licht, Schirm, Fels, Burg, Richter, König usw. Sie zeigen die Unbegreiflichkeit Gottes.

Für stärkere Lerngruppen bietet sich an dieser Stelle im Sinne einer Vertiefung die Beschäftigung mit Dietrich Bonhoeffer und seiner Aussage „Gott lebt im Geheimnis“ an (**M3**). Die Schüler*innen bearbeiten den Text, indem sie Bonhoeffers Ansatz thesenartig wiedergeben, Bezüge zum Bilderverbot in Bibel und Koran herstellen und selbst Stellung beziehen.

b) Vorstellungen von Gottes Schönheit im Islam und Christentum

Im Alten Testament versteht man unter der Schönheit Gottes seine Herrlichkeit. Mit ihr korrespondiert des Menschen Ehrfurcht und Staunen. Vor allen Dingen in der Psalmliteratur zeigt sich Gottes Schönheit und Herrlichkeit in der Schöpfung und in der Natur. Gleiches gilt für die Vorstellung Gottes im Islam (Sure 27:60).

Zu Beginn des Lernschrittes setzen sich die Schüler*innen in Form einer Wortfeldanalyse mit ihren eigenen Schönheitsvorstellungen auseinander (**M4**), um diese danach mit den Schönheitsattributen Gottes in Christentum und Islam zu vergleichen. Deutlich werden sollte dabei, dass sich der auf Gott bezogene Begriff der Schönheit von einem durch bestimmte Modelabels provozierten Schönheitswahn unterscheidet.

Danach setzen sich die Schüler*innen mit der Frage auseinander, wie die Schönheit Gottes gedacht und verstanden werden kann: Die christliche Darstellung göttlicher Schönheit manifestiert sich unter anderem in Kunst, Poesie und Gesang und verweist in der Regel auf die Natur und Schöpfung. Auch im Islam wird Gottes Schönheit durch Kunst, Poesie oder Gesang dargestellt. Viele Mystiker oder Dichter loben in ihren Werken Gott und seine Schönheit.

Die Schüler*innen erhalten ein Arbeitsblatt (**M5**) mit unterschiedlichen christlichen und islamischen Zugängen zur Schönheit Gottes und setzen diese in Beziehung zueinander und zu den eigenen Vorstellungen.

Lernen bilanzieren

Der letzte Lernschritt bündelt die Ergebnisse des Lernweges und fasst sie zusammen. Die Schüler*innen betrachten noch einmal das Plakat auf **M1** („Gott und die Bilder von Gott“). Folgende Impulse sind dabei hilfreich:

- Interpretiert und beurteilt das Plakat vor dem Hintergrund des Bilderverbotes in Bibel und Koran!
- Diskutiert das auf dem Bild dargestellte „Gottesbild“ und bezieht die Ergebnisse zur Schönheit Gottes mit ein.
- Skizziert ein eigenes Gottesbild und stellt einen Bezug zu den vorigen Lernschritten der Einheit her.

Im Sinne einer vertiefenden Weiterarbeit können sich folgende Fragen anschließen:

- Der im Alltag dominierende Schönheitsbegriff bemisst sich an der Optimierung des Aussehens und des Outfits. Schönsein entspricht bestimmten Modelabels im Alltag (Kleidung, Style usw.) und unterscheidet sich von dem „theologischen“ Schönheitsbegriff, wie er in der Unterrichtseinheit zur Sprache gekommen ist. Interessant wird es sein, ihn in die Alltagswelt zu übertragen, zu diskutieren und nach möglichen Konsequenzen für die individuelle Lebensgestaltung zu fragen.
- Von der Schönheit Gottes zu reden bedeutet nur eine Seite in den Blick zu nehmen. Die Bibel redet von Gott auch im Sprachbild des Richters, des Königs, des Kriegers usw. Welche Aussagen lassen sich mit Hilfe dieser Sprachbilder über Gott machen? Sie offenbaren eine Seite Gottes, die herausfordernd ist und zur Diskussion anregt: Passen Gott, Krieg und Gewalt zusammen?

¹ James Alfred Loader: Artikel Schön/ Schönheit; <https://www.bibelwissenschaft.de>

² vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Gottes_schöne_Namen_oder http://www.ditib-ma.de/der-islam/allah/](https://de.wikipedia.org/wiki/Gottes_schöne_Namen_oder_http://www.ditib-ma.de/der-islam/allah/)

³ Im Islam gibt es z.B. folgende Überlieferung: Einmal hat sich jemand dem Propheten (Segen und Frieden seien auf ihm) genähert und ihn gefragt: „Was ist, wenn jemand es mag, dass seine Kleidung und seine Schuhe schön sind?“ Der Prophet antwortete: „Gott ist schön und liebt die Schönheit.“ <https://www.ndr.de/ndrkultur/sendungen/freitagforum/Ueber-die-Schoenheit-des-Islam,hollenbachislam102.html>

M1 GOTT UND DIE BILDER VON GOTT

UE „Wie schön bist Du, Gott?!“ | Sekundarstufe I | Serdar Özsoy, Anke Kaloudis



Quelle: ekhn/gobasil

Aufgaben:

Betrachte das Bild erst allein und dann in Partnerarbeit! Beantworte folgende Fragen:

- Was wird über Gott ausgesagt? (Achtet auf die unterschiedlichen Schriftarten und Symbole in den Kreisen.)
- Welche Überschrift würdet ihr dem Plakat geben? Vergleicht eure Idee mit dem offiziellen Titel „Gott und die Bilder von Gott“. Gibt es Unterschiede oder Gemeinsamkeiten?
- Wie sehen eure Gottesvorstellungen aus? Findet ihr euch auf dem Plakat wieder? Wenn nicht, entwerft ein eigenes Bild und ordnet es dem Plakat zu.

INSTA-STORIES IN RU, KONFI UND JUGENDARBEIT

Lutz Neumeier



Worum geht es:

Das Erstellen von Insta-Stories durch Jugendliche lässt sich gut in den RU oder Konfi einbinden. Die Jugendlichen können das selbst, Lehrpersonen müssen die Technik nicht erklären und sich damit auch nicht wirklich auskennen. Insta-Stories im Religionsunterricht und/oder der Konfi-Arbeit zu erstellen geht auf die Lebenswelt der Jugendlichen ein, motiviert sie kreativ zu werden und erhält im Regelfall die Arbeitsergebnisse lange auf den Smartphones der Jugendlichen, sodass sie immer wieder mal darüber stolpern und sich erinnern.

Autor:

Lutz Neumeier,
Pfarrer in Lich und
Medienpädagoge
mail@neumедiеr.de



Klassenstufe:

Sekundarstufe I



Dieser Text (mit klickbaren Links) und weitere Links und Tipps, z.B. zum Erstellen von Erklärvideos und Chat-Stories mit Jugendlichen, findet sich auf der Seite <http://neumедiеr.de> unter „Storytelling“.



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Jugendliche, Smartphones, Internet

Smartphone und „Geschichten erzählen“, passt das zusammen? Sehr gut sogar! Jedes Handy hat heute eine sehr gute Kamera, mit der sich ganz einfach Bilder aufnehmen lassen. Mit Smartphones lassen sich aber nicht nur Bilder oder Videos aufnehmen. Mit Hilfe spezieller Apps lässt sich heute noch viel mehr bewerkstelligen. Und das Gute daran ist: Die Nutzer*innen (egal ob Lehrende oder Lernende) müssen keine besonderen Computer-Nerds sein oder technische Vorkenntnisse besitzen. Auch kann man Bilder wiederholt aufnehmen und sich das Beste raussuchen, genauso Videosequenzen, die man ohne großen Aufwand zu einem Film zusammenstellen kann. So lassen sich Smartphones gut im Unterrichtsgeschehen einsetzen und werden von Konsumgeräten (YouTube-Videos schauen) zu Kreativ-Werkzeugen.

Jugendliche sind mit den Handys dauernd online, jetzt auch noch im Unterricht?

Wenn wir die Lebenswelt der Jugendlichen ernst nehmen wollen und wenn das, was in Schule oder Konfi passiert mit ihrem Leben zu tun haben soll, dann ist es wichtig, Handys und Internet wie Social Media nicht außen vor zu lassen.

Laut neuesten Studien haben nahezu 100 Prozent der Jugendlichen Smartphones¹, 84 Prozent nutzen sie täglich, um ins Internet zu gehen². Im Internet wird die meiste Zeit mit 63 Prozent auf YouTube verbracht, gefolgt von WhatsApp (39 Prozent) und Instagram (30 Prozent)³. Als wichtigste Kommunikationsplattformen im Internet werden genannt: WhatsApp (95 Prozent), Instagram (67 Prozent) und Snapchat (54 Prozent). Facebook liegt abgeschlagen bei 15 Prozent.⁴

Auf YouTube wird hauptsächlich konsumiert, kaum jemand produziert eigene Filme. Auf Instagram werden Fotos oder Kurzvideos geteilt und diese dann mit Kommentaren versehen. Auffallend ist bei Instagram auch die Diskrepanz zwischen dem reinen Folgen persönlicher Bekannter (82 Prozent) und dem eigenen häufigen Posten von Fotos und Videos (13 Prozent)⁵. Auch hier ist also das passive Konsumieren weitaus wichtiger als das aktive Produzieren von Inhalten.

Medienpädagogische Bemerkungen

Aus medienpädagogischer Sicht besteht eine Aufgabe darin, Jugendliche in ihrer eigenen Kreativität zu fördern und ihnen deutlich zu machen, dass auch sie selbst einfache sehenswerte Inhalte produzieren können, auf die sie stolz sein können.

Ein weiterer guter Nebeneffekt ist, dass selbst erstellte Fotos und Videos meist jahrelang auf den Handys der Jugendlichen (auch über Gerätewechsel hinweg) gespeichert bleiben und so beim Durchschauen der Fotoalben auf dem Handy die in Schule oder Konfi erstellten Inhalte wieder auftauchen und erinnert werden!

Dass nicht immer jede*r Jugendliche ein Smartphone zur Hand hat, ist nicht weiter schlimm, wenn man in Gruppenarbeit denkt von zwei bis fünf Jugendlichen: Dann ist es kein Problem, sollte mal ein*e Jugendliche*r kein Smartphone (dabei) haben oder ein Akku leer sein.

Zur Nutzung von Instagram in RU und Konfirmandenarbeit



Instagram

Die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen kennt und nutzt Instagram. Für Lehrpersonen ist es nicht nötig, die App selbst zu nutzen und genau zu kennen. Gibt man Jugendlichen einen Arbeitsauftrag mit Instagram-Nutzung, wissen diese sofort, was zu tun ist und wie. Trotzdem soll hier ganz kurz erläutert werden, wie Instagram funktioniert:

- Man lädt die App aus Appstore oder Playstore und richtet einen Account ein (z.B. mit E-Mail).
- Man sucht in der App nach Namen von Bekannten und Freund*innen und verbindet sich mit diesen (oder mit Stars oder sogenannten Influencer*innen).

- In Instagram kann man Fotos teilen (normalerweise quadratisch) oder Videos, die man jeweils mit eigenen Erläuterungen (Filtern, „Stickern“, Hashtags, Orts- und Zeitangaben und mehr) versehen kann.
- Fotos und Videos anderer (mit denen man verbunden ist) erscheinen in der eigenen App, man kann diese „liken“ oder kommentieren.
- Wichtig ist, dass die einzelnen Videos oder Fotos in den Stories nur 24 Stunden nach ihrem ersten Upload auf Instagram zu sehen sind!

Genauere Anleitungen zu Instagram finden sich im Internet als Bilder und Text⁶ oder als YouTube-Tutorials⁷.

Für ein RU- oder KonfiProjekt könnte man einen eigenen Account erstellen, dessen Passwort man den Jugendlichen geben könnte (nach Projektende das Passwort ändern!). Dann können alle Arbeitsgruppen Bilder in diesem Account posten, ohne den eigenen dafür nutzen zu müssen. In der Beschreibung der Bilder können die Jugendlichen dann auch ihre Namen angeben. So können Arbeitsergebnisse gut gesammelt werden.

Insta-Stories

Instagram bietet aber eine weitere Möglichkeit Bilder und Videos zu posten: Instagram-Stories. Wie genau Insta-Stories funktionieren, muss hier nicht geschildert werden, da es dazu sehr gute Anleitungen im Internet gibt⁸. Bei diesen Stories kann man nacheinander Bilder und Videos (alle im Hochformat) posten. Einzelne Videos können bis zu 15 Sekunden lang sein. Die geposteten Inhalte werden dann in der Upload-Reihenfolge abgespielt. Mithilfe der Stories lassen sich so gut ganze Geschichten erzählen. In welcher Reihenfolge Fotos oder Kurzvideos mit der Smartphone-Kamera aufgenommen werden, spielt erstmal keine Rolle, allein der Upload zu Instagram muss am Ende in der richtigen Erzähl-Reihenfolge passieren.

Der Vorteil bei Insta-Stories ist, dass man sowohl Fotos als auch Kurzvideos posten kann, dass Instagram diese dann automatisch in der Story (in der Reihenfolge des Uploads) hintereinander abspielt und man die gesamte Story (fertig zusammengesetzt) als Video auf dem Smartphone speichern kann.

Der Nachteil ist, dass es sich immer um Hochkant-Videos handelt. Will man sie später per Beamer anschauen oder auf YouTube hochladen, muss man dies bedenken. Zum Betrachten auf dem Smartphone ist die Hochkant-Perspektive aber die natürliche. Direkt nach dem fertigen Upload der letzten Szene sollte die Story auf dem Smartphone gespeichert werden!

Als die erste Insta-Story (über die Schöpfungsgeschichte) von Konfis des Verfassers gedreht wurde, wusste dieser selbst nur, dass es so etwas gibt, nicht aber, wie genau es funktioniert. Die Jugendlichen wussten es und haben die Story vollkommen in Eigenregie aufgenommen, auf Instagram geteilt und als Video exportiert, das sie dann dem Verfasser geschickt haben. Es ist heute auf YouTube zu finden⁹.

Vorgehensweise im Religionsunterricht bzw. in der Konfi-Arbeit

1. Lesen bzw. Überlegen einer Geschichte (z.B. Genesis 1-2)
2. Aufteilen in Gruppen, z. B. jeweils zu fünf
3. Notieren einzelner aufzunehmender Szenen: Fotos oder Videos (z.B. die jeweiligen Schöpfungstage)
4. Aufnehmen der unter 2. überlegten Szenen mit der Smartphone-Kamera im Hochformat
5. Upload der Szenen in der richtigen Erzähl-Reihenfolge
6. Speichern der Story auf dem Handy
7. Übertragen des Ergebnisvideos: Per E-Mail, per Speicherkarte aus dem Handy auf einen Laptop oder per Cloud-Upload (z.B. mit WeTransfer¹⁰)
8. Gemeinsames Anschauen der Ergebnisvideos per Beamer und anschließendes Besprechen

Tipps und Tricks bzw. Fallstricke:

- Es ist wichtig, dass es für jede Gruppe für die Aufnahme einen eigenen Raum gibt, alternativ könnte die Aufnahme selbst als Hausaufgabe erledigt werden. Die Jugendlichen haben an solchen Hausaufgaben viel Spaß.
- Auf ausreichend lauten Ton bei den Aufnahmen achten! Der Ton wird meist unterschätzt, da man ihn während der Aufnahme nicht wie das Bild gleich kontrollieren kann.
- Stories unbedingt innerhalb von 24 Stunden nach dem ersten Upload komplett hochladen und auch auf dem Handy speichern.



¹ „JIM-Studie 2018 Jugend, Information, Medien“ des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest www.mpfs.de, S.10: Smartphone-Besitz Jugendlicher: 12-13 Jahre: 95%, 14-17 Jahre: 97%, 18-19 Jahre: 99%

² Jim-Studie, S. 28

³ Jim-Studie, S. 35

⁴ Jim-Studie, S. 38

⁵ Jim-Studie, S. 41

⁶ z.B.: <http://nmdr.link/instawikihow>

⁷ z. B.: <http://nmdr.link/instatutorials>

⁸ Anleitung zum Erstellen von Insta-Stories: <http://nmdr.link/instastories> und <http://nmdr.link/instastory> YouTube-Tutorial: <http://n16.me/storytutorial>

⁹ <http://nmdr.link/instagen>

¹⁰ <https://wetransfer.com>

ZEIGEN FOTOS (DIE) WIRKLICHKEIT?

Wie wirklich sind Fotos wirklich?

Peter Kristen, Studienleiter RPI Darmstadt

„Wirklich, schau ich hab' ein Selfie gemacht!“ Tag für Tag werden unzählige Fotos gemacht, um zu dokumentieren, dass jemand wirklich etwas Bestimmtes erlebt hat. Zugleich ist klar: Fotos können manipuliert werden oder ganz im Computer entstehen. Wie wirklich sind Fotos also wirklich? An einem Beispiel möchte ich das zeigen: Was auf einem nicht manipulierten Foto zu sehen ist, hängt von vier Faktoren ab, von vier Mitteln künstlerischer Freiheit und bewusster Bildgestaltung: Perspektive, Bildausschnitt, Schärfentiefe und Verschlusszeit. Beim Fotografieren kann ich sie absichtsvoll einsetzen und mit einer dafür geeigneten Kamera in derselben Situation höchst unterschiedliche Fotos machen.¹



50mm, f1,4, 1/2000s

Für die sechs Fotos in diesem Beitrag habe ich meine Kamera auf ein Stativ montiert und auf einem Spielplatz aufgestellt (und immer an derselben Stelle stehen lassen). Mira habe ich gebeten, etwa fünf Minuten lang dort zu schaukeln.

Meine Perspektive habe ich damit (leider) festgelegt. Normalerweise laufe ich um mein Motiv herum, schaue es mir von allen zugänglichen Seiten an, klettere auf eine Leiter oder liege auf dem Boden. Diesmal nicht. So bleiben der Bildausschnitt (Brennweite) und die Schärfentiefe (Blende) als Gestaltungsmöglichkeiten. Dazu die Verschlusszeit,



24mm, f 7,1, 1/125s

die darüber entscheidet, ob Miras Schaukelbewegung „eingefroren“ oder bewusst gezeigt wird.² Ein 50mm „Normalobjektiv“ entspricht am ehesten dem Blickwinkel, den wir von unseren Augen gewohnt sind. So sieht die Spielplatzszene damit aus: Die große Blendenöffnung sorgt für eine sehr geringe Schärfentiefe im Foto. Das Auge sieht einen gewohnten Ausschnitt der Wirklichkeit, sucht nach scharfen Bereichen im Foto und findet sie schließlich an der Vorderseite der runden Sitzbank. Darauf habe ich fokussiert. Das zweite Foto ist mit einer Brennweite von 24mm „weitwinkliger“ gemacht. Es zeigt mehr von der Szene. Bei Blende 7,1 ist das Foto fast durchgängig scharf. Der helle Weg gerät in den Blick, Mira ist kaum zu sehen.



17mm, f7,1, 1/125s

17 mm Brennweite – wie im dritten Foto – sind eher ungewöhnlich, weit mehr, als wir ohne den Kopf zu drehen sehen können. Die Proportionen im Foto verschieben sich: die Rasenfläche im Vordergrund scheint den Himmel in der rechten oberen Ecke auszubalancieren. Ist da jemand auf der Schaukel? Durchaus. 350 mm Brennweite und eine Verschlussgeschwindigkeit von 1/250, die den Moment „einfriert“, richten den Blick auf die schaukelnde Mira. Blende 4 sorgt zudem für eine geringe Schärfentiefe, so dass sie vom Hintergrund „freigestellt“ ist. Sie wird zum beherrschenden Motiv. 105 mm Brennweite und eine ungewöhnlich lange Verschlusszeit von 1/6 Sekunde lassen Mira „geisterhaft“ erscheinen. Hätte ich die Verschlusszeit noch etwas verlängert, wäre sie tatsächlich gar nicht zu sehen (obwohl sie in Wirklichkeit immer geschaukelt hat)! Das letzte Foto rückt schließlich etwas in den Fokus, das zwar (wirklich) da war, aber wahrscheinlich bis jetzt unbemerkt geblieben ist: Auf dem Papierkorb liegt eine Injektionsspritze. Sie lässt vielleicht an Drogenmissbrauch denken. Mira ist im Hintergrund zu erahnen.



350mm, f4, 1/125s



105mm, f20, 1/6s



350mm, f4, 1/90s

Fotos enthalten, anders als z.B. Gemälde, das Versprechen, dass sie einen Moment lang einen bestimmten Teil der Realität zeigen und so ein Fenster zur Wirklichkeit sind. Volker Wortmann schreibt mit Blick auf Fotos: „Zumeist [...] sehen wir das Medium nicht, sehen vielmehr die vermeintliche Wirklichkeit hinter dem Bild; nicht, weil es uns an Einsicht ermangelte, eher schon, weil das Wirklichkeitsversprechen der Fotografie zu verlockend erscheint, als dass man es ausschlagen könnte. Die Wirkmächtigkeit dieses Versprechens lässt sich nicht so ohne weiteres erledigen – die Evidenz der apparativ generierten Bilder ist schlagend [...]“³

Zeigen Fotos (die) Wirklichkeit? Ja und nein. Die eine Wirklichkeit zeigen sie nicht. Wie das Beispiel belegt, zeigen Fotos oft bewusst ausgewählte, zeitlich und räumlich begrenzte Ausschnitte der Realität.⁴ Sie können mehr zeigen, als unsere Augen sehen können, oder weniger. Beim Betrachten integrieren wir unseren Eindruck spontan und ganz individuell in unsere je eigene Konstruktion von Wirklichkeit und können darüber angeregt diskutieren.

Für die Arbeit mit Fotos im Religionsunterricht eröffnet das eine doppelte Chance: Die bildethisch relevante Beobachtung, dass nicht alles, was Fotos zeigen „die Wirklichkeit“ ist, kann als ein Aspekt der Medienkompetenz und Bildethik thematisiert werden: Fotos können manipuliert werden und manipulieren. Außerdem können Schüler*innen und Schüler selbst zum Fotografieren ermuntert und angeleitet werden und so die Bildsprache der Fotografie erproben. In eigenen deutungs offenen Fotos zeigen sie so für sie relevante Aspekte eines Themas und lernen methodisch angeleitet⁵ und mit Gewinn darüber respektvoll zu diskutieren und sich von den höchst unterschiedlichen Interpretationen ihrer Werke zu neuen Gedanken anregen zu lassen.

Auf der Fotogenseite des Heftes erscheinen dieses Mal auch diese Fotos und der gewohnte Text. In der Online-Anleitung wird ein Einstieg in eine Unterrichtsstunde mit den Fotos zum Thema „Zeigen Fotos (die) Wirklichkeit?“ skizziert.

¹ Die technischen Grundlagen des „Belichtungsdreiecks“ erklärt kurz und prägnant David duChemin, *Das Handwerkszeug des Fotografen*, 2015, 28-30.

² Ich zeige die Fotos hier in schwarz-weiß, weil ich meine, dass farbliche Aspekte hier kaum eine Rolle spielen.

³ Wortmann, Volker: *Die Magie der Oberfläche. Zum Wirklichkeitsversprechen der Fotografie*, in: Schneider, Sigrid/Grebe, Stefanie (HG), *Wirklich wahr! Realitätsversprechen von Fotografien*, Ostfildern-Ruit 2004, S. 11-22.

⁴ Gerhard Roth unterscheidet Wirklichkeit und Realität. Realität nennt er die „objektive“, bewusstseinsunabhängige, transphänomenale Welt. Er stellt sie der „Wirklichkeit“ gegenüber, die „phänomenal und von je einem Gehirn oder Bewusstsein individuell hervorgebracht oder konstruiert wird.“ Vgl. Roth, Gerhard: *Die Unterscheidung von Realität und Wirklichkeit* in: *Kursbuch Religion Oberstufe* hrsg. von Hartmut Rupp und Andreas Reinert Stuttgart 2004, S. 10.

⁵ Methodische Anregungen und eine Anleitung zum Fotos-Betrachten finden sich in: Peter Kristen, *Sieh dir das an!, Biblische Sprachbilder von Gott in der Bildsprache der Fotografie*, Stuttgart 2019, S. 11-16.

IKONEN, URFORM CHRISTLICHER KUNST

Harmjan Dam

Worum geht es:

Ikonen gehören zu den ältesten Formen christlicher religiöser Kunst. Ihre Symbolik der Formen und der Farben ist ziemlich eindeutig und konsequent, und so helfen Ikonen religiöse (zeichenhafte, metaphorische) Sprache zu verstehen und einzuüben. Ikonen bilden nicht das Thema oder Gestaltungsprinzip einer längeren Unterrichtsreihe, aber sie können zu vielen einzelnen Unterrichtsthemen hinzugezogen werden.

Autor:

Dr. Harmjan Dam
Studienleiter i. R. am RPI der
EKKW und EKH
harmjan.dam@gmail.com



Klassenstufe:

Grundschule, Sek. I und Sek. II

Stundenumfang:

jeweils 1-2 Stunden

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Ikonen als grundlegende religiöse Ausdrucksform christlicher Kunst wahrnehmen,
- religiöse Motive und Elemente in Ikonen identifizieren und erklären, auch im Vergleich zu anderen ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen christlicher Kunst.

Material:

M1 Was sind Ikonen?

Ikonen

Wer christliche Kunst verstehen will, muss die Ursprünge kennen. Ikonen gehören zu den ältesten Formen christlicher religiöser Kunst. Ihre Maltechnik und ihre Gestaltung sind schon in den lebensgroßen Porträts zu erkennen, die ab etwa 250 v. Chr. auf ägyptischen Särgen gemalt wurden und nach der Fundstelle „Fayoum-Porträts“ genannt werden. Im Christentum werden sie ab dem 3. Jahrhundert, als das Christentum sich mit der hellenistischen Kultur vermischte, angetroffen, oft in der Nähe von Gräbern und Kultstätten. Hier entstanden Bilder von Märtyrern, von Christus und von Maria (der „Mutter Gottes“). Bis zur Renaissance sind sehr viele Darstellungen der christlichen Kunst (auch Fresken und Buchmalereien) in hohem Maße von den Ikonen inspiriert.

Ikonen sind voller Symbolik und erzählen auf raffinierte Weise von Gott und vom christlichen Glauben. In der Tradition der orthodoxen Kirchen des Ostens spielen Ikonen eine zentrale Rolle. Auch evangelische Christinnen und Christen dürfen Ikonen lesen, malen und verehren, ohne die orthodoxen Ansichten über ihre Heiligkeit (Weihe, Gebet, Unveränderbarkeit) ganz teilen zu müssen.

Darf man im Christentum etwas abbilden?

Dabei sind Ikonen nicht unumstritten. Im Dekalog (Ex 20,4-6 und Dtn 5,8-10) wird das Abbilden von Gott nachdrücklich abgelehnt. Als gegen 700 n. Chr. der Islam sich im christlichen Nahen Osten verbreitete, erlangte dieses Bilderverbot weiter an Gewicht. Kaiser Leo III nahm im Jahr 726 die Ikone von Christus Pantokrator über der großen bronzenen Tür seines Palastes in Byzanz ab und hängte an der Stelle ein Kreuz auf. Es entbrannte der sogenannte „Ikonoklastische Streit“: Befürworter und Gegner rangen um die Funktion von Bildern für den Glauben. Kann das Heilige überhaupt abgebildet werden? Läuft man nicht Gefahr, dass die Bilder statt Gott selbst angebetet werden? Mitten in diesen teilweise blutigen Auseinandersetzungen schreibt Johannes von Damaskus um 720 n. Chr. „Ist nicht auch in Christus Gott sichtbar geworden?“ „Hat nicht Paulus den Kolossern geschrieben, dass Christus das Ebenbild des unsichtbaren Gottes ist?“ Mit Hilfe von Platon, Plotin und Basilios argumentiert er: „Die Bilder sind wie eine Schwelle, wir schauen auf etwas dahinter, das wir nicht sehen können.“ Und: „Wenn wir Bilder verehren, geht diese Ehre doch vom Abbild (typos) auf das Urbild (prototypus) über. Denn was ist für ein Unterschied zwischen einem Kreuz, das das Bild des Herrn nicht hat, und dem, das es hat? So ist es auch mit der Gottesmutter. Denn die Verehrung, die man ihr erweist, bezieht sich auf den, der aus ihr Fleisch geworden ist.“ Mit dieser Argumentation wurde der Streit beendet: das Verehren von Bildern wurde wieder erlaubt, die Anbetung allerdings untersagt.

Typisch für Ikonen ist die sog. „Bedeutungsperspektive“, die in der westlichen Kunst in der Renaissance durch die Zentralperspektive ersetzt wurde. Die Bedeutungsperspektive malt dasjenige größer, was wichtiger ist. Dies wird noch verstärkt durch die sog. „umgekehrte Perspektive“: Die Ikone schaut uns an, statt dass wir die Ikone anschauen. Es ist, als ob sie so ein Fenster zum Himmel sind, das wir aufstoßen. Dabei kommt das Licht (Gottes) von überall und nicht von links oder rechts oben.



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

In der westlichen Welt wurde in der Renaissance die verweisende Bedeutung von Bildern nicht aufgegriffen. Das Bild wurde verstanden als subjektiver Ausdruck eines Künstlers. Damit wechselte die Perspektive: nicht das Bild schaut uns an, sondern wir schauen auf das Bild. Damit verschwinden die Fluchtlinien in einen Ort, den wir nicht sehen können. In der anschließenden Neuzeit wurden die Bilder dann immer mehr zu einer objektiven, eigenen Wirklichkeit. Damit ging die symbolische und verweisende Bedeutung ganz verloren. Bilder wurden zu Abbildungen, um beispielsweise biblische Geschichten oder Predigten zu illustrieren.

Religiöse Bilder sehen lernen; Unterrichtsideen von der Grundschule bis Sek. II

Ikonen sprechen eine klassische religiöse Sprache, die bis zum Ende des Mittelalters galt. Weil die Symbolik der Formen und Farben recht eindeutig und konsequent ist, helfen sie uns, religiöse (zeichenhafte, metaphorische) Sprache zu verstehen und einzuüben. Als Urform christlicher Kunst liefern die Ikonen sozusagen die Basisgrammatik, die hilft, andere religiöse Bilder aus dem Mittelalter und der Neuzeit zu verstehen. Sie halten überdies daran fest, dass weder Bilder noch Sprache – auch die eigene Sprache – nicht imstande sind, das Göttliche wirklich auszudrücken.

Ikonen bilden nicht das Thema oder Gestaltungsprinzip einer längeren Unterrichtsreihe, sie können aber zu vielen einzelnen Unterrichtsthemen hinzugezogen werden. In der Grundschule können Ikonen bei den Themen Jesus Christus (der Pantokrator als eine mögliche Abbildung), Propheten (Elia, Jona) oder zu Weihnachten gezeigt werden. Wolfgang Fleckenstein zeigt in seinem Buch, wie er diese Jona-Ikone mit einer Grundschulklasse gemalt hat.

In der Sek. I (ab 8. Klasse) und Sek. II können Ikonen im Unterricht verwendet werden, um diese Form der christlichen Kunst vorzustellen oder um die Orthodoxe Kirche als eine Variante des Christentums zu thematisieren. Hier

können dann die Grundprinzipien von Ikonen erklärt werden: Wortbedeutung, Maltechnik, die Symbolik von Farbe und Beschriftung, zum Beispiel anhand der Ikone Christus Pantokrator (M1). Weitere Materialseiten finden sich in dem Beitrag zum Thema „Ikonen“ in der Zeitschrift entwurf 1/2015.

Eine weitere Möglichkeit ist es, Andachten und Meditationen mit Ikonen zu halten. Dann können die tiefere Ebene, die Gotteserfahrung (zum Beispiel bei Elia oder Maria), die Kreuzigung oder die Auferstehung, angesprochen werden. Die Texte und Bilder in dem Buch „Ikonen neu sehen“ sind speziell dazu geschrieben. Diese Texte und Bilder können auch



Das Taizé-Ikonen-Kreuz. Im Jahr 2019 mit Jonas Pabst gemalt für die Taizé-Andachten des Stadtjugendpfarramtes in Wiesbaden. (140x110 cm.) © Harmjan Dam

– untermalt mit orthodoxer Kirchenmusik – als „Unterricht für die Seele“ in der Prüfungszeit des Abiturs eingesetzt werden.

Der Autor dieses Beitrages bietet dreimal im Jahr Kurse im Franziskaner Exerzitienhaus in Hofheim i.T. an. In vier Tagen malt jede*r eine Ikone und erfährt viele Hintergründe über die Ikonen. Informationen und Anmeldungen: www.ikonenmalenlernen.de



Jona. Buchminiatur aus dem Heisterbach-Codex, 13. Jh. © Harmjan Dam (20x22 cm.)

Literatur:

- Harmjan Dam: Ikonen – eine Urform der christlichen Kunst, in: entwurf 1/2015, S. 34-42
- Harmjan Dam: Ikonen neu sehen. Frankfurt 2017. (Eigenverlag des Autors; kann unter harmjan.dam@gmail.com für 10 Euro bestellt werden)
- Helmut Fischer: Die Welt der Ikonen. Das religiöse Bild in der Ostkirche. Frankfurt 1996
- Wolfgang Fleckenstein: Ikonen. Sehen, wahrnehmen und gestalten. Eine ökumenische Bilddidaktik für Schule, Gemeinde und Bildungsarbeit, Ostfildern 2018

M1 WAS SIND IKONEN?

UE „Ikonen, Urform christlicher Kunst“ | Grundschule, Sek. I/II | Harmjan Dam

Ikone kommt von „eikón“, Bild

Ikone gehören zu den ältesten Formen der christlichen Kunst. Der Begriff „Ikone“ stammt vom altgriechischen Wort „eikón“ und bedeutet „Bild“ oder „Abbild“. Ikonen sind das wichtigste Kultbild der sog. „Ostkirche“, d. h. der Kirchen in Griechenland, auf dem Balkan und in Russland. Die Bilder verkündigen dort eine bestimmte Theologie, sie gelten als „heilig“, werden nach strengen Regeln hergestellt und sind geweiht.

Maltechnik: Ei-Tempera in feinen Schichten von dunkel nach hell

Die Ikone wird in einer speziellen Maltechnik, der Ei-Tempera-Technik, gemalt. Die Farben werden in ganz dünnen Schichten in immer helleren Farben bis zum fertigen Bild aufgetragen. Das Licht scheint in Ikonen von innen heraus zu leuchten. Die Ikonenmaler verwenden in ihren Bildern oft die umgekehrte Perspektive. Die Fluchtlinien laufen nicht auf einen Punkt auf der Horizontlinie im Bildhintergrund zusammen, wie dies bei der Zentralperspektive der Fall ist. Stattdessen kommen die Linien aus der „weiten Unendlichkeit des Ewigen“ und treffen sich vor der Ikone. Ikonen sind wie ein Fenster des Himmels, das wir aufstoßen, damit das göttliche Licht in unsere Wirklichkeit fällt. Die Ikone zeigt nicht, wie ein Maler Gott oder göttliche Wirklichkeit sieht, sondern wie wir von Gott angesehen werden.

Geliebte Abbildungen

„Wir alle kennen die Tatsache, dass wir Bilder von uns lieben Personen in Vitrinen oder auf Nachttischen aufstellen oder in der Brieftasche mit uns tragen. Es handelt sich jeweils um Orte der Intimität und Nähe, wo wir diese Bilder aufbewahren. Gelegentlich, besonders dann, wenn wir allein sind, nehmen wir diese Bilder in die Hand, schauen sie an, sprechen eventuell mit ihnen, küssen sie. Natürlich gilt dieses Sprechen oder Küssen nicht dem Papier oder der Farbe, sondern der dargestellten Person, die wir irgendwie als anwesend erfahren.“

(Irenäus Totzke u.a., Nikolaus. Sein Leben in Bildern und Legenden, Neukirchen 1996, S. 60)

Christus Pantokrator, Christus der All-Regierer. Das ist die zentrale Ikone der orthodoxen Kirche. Man sieht diese Abbildung rechts neben der zentralen Tür in der Ikonostase (die Ikonenwand, die den heiligen Bereich der Kirche verbirgt), oben in der Kuppel der Vierung, oft noch auf einem Pult vorne im Altarraum.

Jesus Christus wird hier als Herrscher dargestellt. Die großen zierlichen Lettern links und rechts in der Ecke sind Abkürzung seines Namens: IC XC (=Jesus Christus). Die Aura mit den griechischen Buchstaben „O Ω N“ (der Seiende) betont seine Göttlichkeit.

Jesus Christus schaut streng und freundlich. Sein Herrschen ist Dienen. Manchmal trägt er darum auf der Pantokrator-Ikone eine Bibel mit dem Text von Mt 11,28: „Kommt doch alle zu mir; ich will euch die Last abnehmen!“. Das Herrschen dieses „Allherrschers“ bildet daher einen deutlichen Kontrast zum Herrschen der römischen Kaiser. Jesus Christus ist wahrer Gott und wahrer Mensch. Das zeigt sich in seinen Kleidern: das rote Unterkleid weist auf seine Göttlichkeit hin, das blaue Übergewand auf seine Menschlichkeit. Es wird auch sichtbar in der Symbolik seiner rechten Hand: die zwei Finger stehen für das Menschliche und das Göttliche in einem. Obwohl Gott eigentlich ganz anders ist als die Welt, wurde in Christus etwas von Gott in unserer Wirklichkeit sichtbar.



BILDER UNTER DER HAUT

Tattoos als Thema im Religionsunterricht

Sybille Neumann

Worum geht es:

Bei warmen Temperaturen schauen sie überall hervor, bei Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Lehrkräften: Tattoos. Eine Fülle von Fragestellungen des Religionsunterrichtes lassen sich mit diesem Thema erschließen. Im Beitrag wird Wissenswertes über Tätowierungen benannt, außerdem werden erprobte Unterrichtsbausteine vorgestellt und weitere Ideen und Möglichkeiten aufgezeigt.

Autorin:

Sybille Neumann
Pfarrerin im Schuldienst an den Beruflichen
Schulen Berta Jourdan, Frankfurt a. M.
Sybille.Neumann@stadt-frankfurt.de



Klassenstufe:

Sek. I, Sek. II, Berufliche Schulen

Stundenumfang:

6–8 Stunden

Kompetenzen:

Die Schüler und Schülerinnen können

- die religiöse und nichtreligiöse Bilderwelt der Tätowierungen deuten und deren individuelle und gesellschaftliche Bedeutung beschreiben,
- unterschiedliche Einstellungen zu Tätowierungen reflektieren,
- sich kritisch mit dem gesellschaftlichen Wandel von Werten und Normen auseinandersetzen.

Material:

M1 Quellen und Literatur zum Thema „Tattoos“

M2 Fragebogen

M3 Forschungsaufgaben

M4 Partnerinterviews

Erfahrungen mit Tattoos

Auf dem Nacken hatte sie Kreuz, Herz und Anker tätowiert, die traditionellen christlichen Symbole für „Glaube, Liebe, Hoffnung“. Ihren Knöchel zierte „Om“, das zentrale Symbol des Hinduismus und Buddhismus. Aber nicht klassisch in einer indischen Schrift gezeichnet, sondern – auf ihren Wunsch hin – orientalisch stilisiert. Ich bat meine Schülerin bei einer Begegnung außerhalb des Klassenraums, mir von ihren Tattoos zu erzählen. Im Verlaufe unseres Gespräches habe ich erfahren, wie stark die Tätowierungen mit ihrer Biografie verbunden waren und welche tiefe Bedeutung diese für sie haben.

Die Schülerin hat traditionelle religiöse Symbole aus ihrem Kontext gelöst, verändert und auf ihrer Haut inszeniert – zum Ausdruck ihrer Identität, wie sie im Gespräch vermittelte. Bildhaft verdichtet begegnet hier, was soziologisch als (religiöse) Individualisierungsprozesse beschrieben wird. Diese Begegnung war für mich als Nicht-Tätowierte der Einstieg in die mir zuvor fremde Themenwelt des Tätowierens. Ich bin seitdem immer wieder mit Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften über ihre Tattoos ins Gespräch gekommen, habe ihre Tattoos fotografiert und begonnen, Tätowierungen im Rahmen meines Unterrichts zu behandeln.

Die Schüler*innen in meinen Klassen sind, typisch für die Berufsschule, weltanschaulich sehr verschieden. Quer zu dem weltanschaulichen Hintergrund liegt ihre Einstellung zu Tätowierungen. Neben Musliminnen und Muslimen, die Tätowierungen ablehnen, gibt es in derselben Klasse auch solche, die ein Tattoo tragen. Es gibt Atheisten, die ihren Körper niemals tätowieren lassen möchten, und Christen, die stolz ihr Yin-und-Yang-Zeichen präsentieren. Miteinander über die Beweggründe ins Gespräch zu kommen, die Argumente sachlich zu formulieren und die Werte und Normen der anderen wahrzunehmen, die Heterogenität der eigenen Weltanschauung zu erfahren und die eigene Haltung zu bedenken und zu reflektieren, halte ich für einen großen Gewinn.

Kulturgeschichtlicher Hintergrund von Tätowierungen

Tätowierungen sind historisch und weltweit ein verbreitetes Phänomen.¹ Bereits auf der Haut von „Ötzi“, der Gletschermumie aus der Jungsteinzeit, finden sich Tätowierungen. Möglicherweise wurden diese aus medizinischen Gründen auf seinem Körper gestochen. Auch geografisch ist das Phänomen des Tätowierens weit verbreitet, es findet sich in vielen Volkstraditionen. Häufig war die Tätowierung Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer speziellen Gruppe. Positiv wahrgenommen wurde sie als Zeichen einer höheren, adeligen oder priesterlichen Schicht. Auch Stammes-Verbundenheit drückte sich durch den Gebrauch der gleichen Bilder und Symbole aus. Das Wort „Tattoo“ leitet sich von „tatau“ ab, dem polynesischen Wort für „Zeichen“, und ist im 18. Jahrhundert mit einem tätowierten Prinzen Omai aus Tahiti nach Europa gekommen.

Neben dem Ausdruck von positiver Verbundenheit und Exklusivität war Tätowieren in anderen Kontexten der Ausdruck von Ausgrenztheit und Subkultur. Die Gefängnis-Tattoos, die Tätowierungen der Seemän-



Die Materialien sind auf unserer
Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

¹ vgl. Abendroth, Alana (2009); www.planet-wissen.de; www.prosieben.de

ner, Soldaten und der japanischen Mafia, der Yakuza, sind Beispiele dafür. Bis heute sind Tätowierungen in japanischen Schwimmbädern verboten und das Weglasern von Gefängnistätowierungen ist manchmal Teil eines amerikanischen Resozialisierungsprogramms für Ex-Häftlinge.

Die extremste Form der Ausgrenzung sind die Zwangstätowierungen in der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, die Nummern auf den Unterarmen der KZ-Häftlinge. Einige jüngere Israelis aus der Generation der Enkel und Urenkel von KZ-Opfern, lassen sich die Nummern ihrer Vorfahren als Mahnzeichen auf ihren Unterarm stechen.

Tätowierungen und Religion(en)

Im Religionsunterricht stellt sich die Frage der Haltung der Religionen zu Tätowierungen.² Mit Bezug auf Lev 19,28 wurden und werden von einem Teil der Christinnen und Christen Tätowierungen grundsätzlich abgelehnt. In der christlichen Missionsgeschichte wurden Tätowierungen stark abgelehnt, die ihren Ursprung in nichtchristlichen Traditionen haben. Gleichzeitig gab es über die Jahrhunderte hinweg aber auch dezidiert christliche Tätowierungen. Heilige, die tätowiert waren, oder die Tätowierung des Kreuzes in der Zeit der Kreuzzüge, um bei einem Tod auf dem Weg eine christliche Beerdigung zu sichern. Tätowierungen waren mit dem Abschluss der Pilgerreise nach Jerusalem verbunden oder aber ein wichtiges Bekenntnis des christlichen Glaubens, wie in der koptischen Kirche bis heute³.

Von jüdischer und muslimischer Seite aus gibt es eher eine ablehnende Haltung gegenüber Tätowierungen. Klassisch wird dabei, wie zum Teil im Christentum auch, mit der Unversehrtheit des Körpers und der Gesundheit argumentiert. Der Gläubige hat den Körper mit der Geburt bekommen und soll bis zu seinem Tod achtsam und sorgsam mit ihm umgehen. Daraus folgert die Mehrheit der muslimischen Gelehrten, dass man sich nicht tätowieren lassen darf. Gleichwohl gibt es vereinzelt Koranverse als Tattoos.

Bodymodification und Schmerz

Während in der Bibel davon gesprochen wird, dass der Leib der Tempel des Heiligen Geistes sei (1. Kor 6,19), stehen Jugendliche heute immer stärker unter dem Druck, ihren Körper als „Tempel des Selbst“ inszenieren zu müssen, um gesellschaftlich teilhaben zu können. Bodymodification und speziell Tätowierungen als eine ihrer Formen ist in ihrem Erleben Ausdruck von Selbstbestimmung und Individualität. Gleichzeitig sind Tätowierungen aber auch Teil aktueller Musik- und Sportkultur, sind damit zum Mainstream bestimmter Gruppen und Altersgruppen geworden.

Es gibt Tattoos, die primär eine kosmetische Funktion haben, dekorativ ansprechend wirken sollen. Und es gibt Tattoos, die die Träger schon kurz nach dem Stechen bereuen. Gerade aber bei den ersten Tattoos machen sich Schülerinnen und Schüler viele Gedanken über die Bedeutung ihres Tattoos, suchen sehr lange Zeit vorher das Motiv aus. Und daher finden sich bei den ersten Tattoos häufig welche, die wichtige Lebensereignisse oder Beziehungen festhalten sollen.

Lebensgeschichtlich bedeutsame Menschen und Ereignisse werden in einem Symbol in die Haut gestochen und damit bekenntnishaft nach außen getragen. Je rückläufiger der Glaube an ein ewiges Leben, umso bedeutsamer scheint das zu werden, was „für immer“ an meinem Körper bleibt. Oder wie es eine Schülerin ausdrückte: „Wenn sich alles immer so schnell verändert, will man etwas Bleibendes.“

Tattoos sind ein wachsendes gesellschaftliches Phänomen. Dieses zu akzeptieren und gleichzeitig kritisch mit den Schülerinnen und Schülern zu betrachten und zu hinterfragen, war für mich ein Zugang zu sehr existenziellen Fragestellungen im Rahmen des Religionsunterrichtes.

Zu beachten ist auch die Rolle des Schmerzes, der mit der Prozedur des Tätowierens verbunden ist. So wie in Stammes-Kulturen die Überwindung des Schmerzes beim Tätowieren Teil einer Initiation ist, spielt auch der Schmerz heute für Jugendliche eine Rolle. Tätowierungen fallen auch wegen der rechtlichen Vorgaben in der Regel in die Zeit der Volljährigkeit, werden so zum Zeichen des Erwachsenwerdens. Und dazu gehört eben auch, tapfer Schmerz zu ertragen. Gleichzeitig haben die Schülerinnen und Schüler immer wieder davon erzählt, dass die Tätowierungen entstanden sind, wenn sie einen neuen Lebensabschnitt begonnen haben und sie schmerzhaftes Lebensereignisse, wie den Tod eines nahen Menschen, abschließen und dennoch erinnern wollten.

Unterrichtserfahrungen

In zwei Schuljahren habe ich in Klassen der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten und der Fachoberschule mit dem Schwerpunkt Sozialwesen als eine Unterrichtseinheit von 6 bis 8 Stunden das Thema „Tattoos“ behandelt. Die grundlegende Idee war, dass die Schülerinnen und Schüler das Feld der Tätowierung erforschen, und zwar anhand der Fragestellung: Welche Bedeutung hat das Tätowieren für Menschen in unterschiedlichen Kulturen, Religionen, in Geschichte und Gegenwart? Und welche Werte und Normen sind mit dem Tätowieren und mit der Ablehnung des Tätowierens verbunden? Diese Fragestellung wurde dann mit Hilfe von Literatur- und Filmmaterial bearbeitet. (M1)

Baustein: Schätzen und Moment der Wahrheit

Als Einstieg in das Thema war ein Fragebogen mit mehreren Schätzfragen vorbereitet (M2). Die Schülerinnen und Schüler sollten in Einzelarbeit Schätzungen abgeben. Nachdem alle ihre Schätzungen eingetragen hatten, haben einzelne Schülerinnen und Schüler ihre Zahlen vorgelesen. Dann kam der „Moment der Wahrheit“, und es wurden alle aufgefordert, sich wahrheitsgetreu zu melden. Oft war das Ergebnis überraschend oder diejenigen, die sich gemeldet hatten, haben noch etwas näher erläu-



© Barbara Fahle, Frankfurt

tert. Dadurch entstand ein guter Einstieg in die Thematik. Am Ende durften die Schülerinnen und Schüler sich eigene Schätzfragen überlegen. Dabei kamen sie auf die Idee, zu raten, wie viele Lehrkräfte der Klasse denn ein Tattoo tragen. Diese Frage haben sie dann auch konsequent verfolgt und von den Kolleginnen und Kollegen Auskunft erhalten.

Baustein: Lerntheke

Die kulturgeschichtlichen und historischen Hintergründe des Tätowierens, auch psychologische Betrachtungsweisen habe ich zum Teil mit Texten und zum Teil mit Filmsequenzen von den Schülerinnen und Schülern erarbeiten lassen. Gemeinsam in der Klasse haben wir eine Filmsequenz über die Ursprünge des Tätowierens auf Samoa gesehen und festgehalten, welche Bedeutung das Tätowieren für die Samoaner hat⁵. Dazu gab es eine Lerntheke mit Texten oder auch Hinweise auf Videoclips, bei denen die Schülerinnen und Schüler eigenständig ihren Interessen nachgehen konnten. Sie konnten wählen, ob sie sich mit den historischen, psychologischen oder religiösen Fragestellungen des Tätowierens beschäftigen wollten. Die Sozialform (Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit) war ebenfalls frei wählbar. Die Ergebnisse wurden entweder auf Flipchart-Papier oder Moderationskarten festgehalten und der gesamten Klasse vorgestellt.

Die verbindende Frage war, welche individuelle Bedeutung das Tätowieren oder dessen Ablehnung für Menschen hat (M3)

Baustein: Videoanalyse „1000 Tattoos“ von Sido

Als besonders fruchtbar hat sich die Analyse des Liedes „1000 Tattoos“ von Sido erwiesen. Hierbei wurde in Einzelarbeit notiert und dann an der Tafel gemeinschaftlich festgehalten, welche Bedeutungen das Tätowieren in dem Lied für Sido hat. Bei dem Vergleich mit den Bedeutungen des Tätowierens beispielsweise in der polynesischen Tradition zeigten sich Übereinstimmungen und Gegensätze. Bei Sido spielt beispielsweise das Festhalten individueller biographischer Ereignisse eine Rolle, in der polynesischen Tradition das Dokumentieren der Geschichte des Volkes.

© Barbara Fahle,
Frankfurt



Baustein: Partnerinterviews

In der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten wurde von den Klassen jeweils gemeinsam ein Interviewleitfaden entwickelt, um Schülerinnen und Schüler aus anderen Klassen zu ihren Tattoos zu interviewen (M4). Das Verhalten bei Interviews wurde ebenfalls gemeinsam besprochen, die Interviews als Partnerarbeit durchgeführt und einzeln schriftlich reflektiert.

Baustein: Fotoprojekt und Ausstellung

Zu den Interviews hat eine Kollegin aus dem Fachbereich Gestalten, die professionelle Fotografin ist, Fotos der Tattoos gemacht, zusammen mit Porträtaufnahmen der tätowierten Schülerinnen und Schüler. Soweit die Interviewten zustimmten, wurden diese Fotografien im Rahmen des Schulfestes und dann nochmal zum Schulbeginn in der Schule ausgestellt. Zu jedem Foto sollten die Interviewer noch einen kurzen, markanten Satz aus dem Interview veröffentlichen.

Diese Bausteine sind bereits erprobt und durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler hatten weitere Ideen, die sich noch nicht verwirklichen ließen:

- Besuch beim Tätowierer, Interview oder Einladung in die Klasse
- eigene Fotografien der Tattoos von Schülerinnen und Schülern, Interview und Vorstellen in der Klasse
- Henna-Tattoos, um eigene temporäre Tattoos selbst zu entwickeln
- Rollenspiel: Die unterschiedlichen Argumente und sozialen Situationen ließen sich bei einem Rollenspiel erproben (eine 16-jährige Tochter möchte sich ein Tattoo stechen lassen; ein tätowierter junger Erwachsener bewirbt sich für einen Dienstleistungsberuf)

Das Thema eignet sich auch zum fächerübergreifenden Arbeiten, beispielsweise mit den Fächern Ethik, Kunst, Geschichte, PoWi, Biologie, Chemie. Nicht nur methodisch, auch inhaltlich lässt sich das Thema Tätowierungen noch weiter entfalten als ich es bislang dargestellt habe. Insbesondere bei jüngeren Klassen scheint mir zumindest der Hinweis auf gesundheitliche Fragestellungen des Tätowierens wichtig. Und die Frage der Religiosität des Tätowierens an sich⁶, im Sinne eines funktionalen Religionsbegriffs lässt sich m.E. beispielsweise in einer Oberstufenklasse oder Fachschulklasse gut bearbeiten.

Literatur

- Abendroth, Alana: *Bodymodification*, Diedorf 2009.
- Campbell, Paul-Henri: *Tattoo & Religion*, Heidelberg 2019.

² vgl. Campbell, Paul-Henri (2019);

www.doc-tattooentfernung.com

³ vgl. Campbell, Paul-Henri (2019)

⁴ vgl. www.wasglaubstdudenn.de

⁵ Film: „Tattoos reloaded“, <http://www.prosieben.de>

⁶ vgl. Campbell, Paul-Henri (2019)

“JESUS CHRIST WITH SHOPPING BAGS”

Eine Konfi-Einheit zu einem Kunstwerk von Banksy

Katja Simon und Achim Plagentz

Worum geht es:

In 3 Konfi-Stunden erschließen die Konfirmand*innen den eigentlichen Sinn von Weihnachten. Sie setzen sich dabei mit einem Bild des Streetartkünstlers Banksy und dessen Konsumkritik auseinander. Sie entwickeln eigene Vorstellungen von Weihnachten und können dazu motiviert werden, das weihnachtliche Konsumverhalten zu überprüfen. Die Einheit ist auch als exemplarisch anzusehen. Es kann mit gleichen Bausteinen und Lernschritten ebenso ein anderes Kunstwerk sowie eine dazu passende biblische Geschichte ausgewählt werden.

Autor*innen:

Katja Simon
Studienleiterin RPI Zentrale Marburg
katja.simon@rpi-ekkw-ekhn.de



Dr. Achim Plagentz
Studienleiter RPI Zentrale Marburg
achim.plagentz@rpi-ekkw-ekhn.de



Stundenumfang:

ca. 3 x 90 Minuten

Ziele:

Die Konfirmand*innen können

- ein Kunstwerk erschließen
- sich mit dem Konsumverhalten an Weihnachten aus einandersetzen
- die Weihnachtsgeschichte kreativ umsetzen und präsentieren
- selbst ein Kunstwerk zum Thema montieren

Material:

- M1** Bild Banksy, Jesus Christ with Shopping Bags
- M2-M4** Arbeitsblätter zur Bildbetrachtung
- M5** Vorlage Banks ohne Geschenke

Außerdem werden benötigt: Beamer und Leinwand, Bibeln oder Lk 2,1-20 als Kopie für alle Konfis, Moderationskarten, Einkaufstüte, Wäscheklammern.

Hinführung

Banksy ist vermutlich 1974 in Bristol, England geboren. Es ist der Künstlername eines britischen Streetart-Künstlers, der sich der Technik des Schablonengraffitis bedient. Bekannt ist er durch seine Werke „Girl with the Balloon“ und seine Schrederaktion bei Sotheby's im Oktober 2018. Sein Werk mit dem Titel „Jesus with the Shopping Bags“ fertigte Banksy als limitierte Auflage von 82 Sieb-Drucken im Jahr 2004. Jesus trägt Einkaufstaschen, aus denen Weihnachtsgeschenke ragen. Darunter befinden sich Kindheitsikonen aus dem englischsprachigen Raum: Eine Zuckerstange und Mickey Mouse. Einzelne Geschenke sind eingepackt und mit Geschenkband in fluoreszierendem Rosa geschmückt. Schwarzes Blut scheint aus den Geschenken zu tropfen. Aber auch von Armen, Heiligenschein, Stirn, Brust, Knien und Füßen „tropft“ die Farbe bzw. das Blut. Die Tropfen erzeugen mehrere Assoziationen. Man denkt an den blutenden Christus, aber auch an das Dahinschmelzen der Geschenke. Als würden die schmelzenden Gaben andeuten, dass das Weihnachtsfest vergänglich ist.¹

Banksy stellt zwei gegensätzliche Themen gegenüber: Kreuzigung und Weihnachten. Damit schockiert er die Betrachtenden. Als würde der Konsum von Weihnachten in die Kreuzigungsszene von Golgatha „eindringen“. Beim Betrachten entsteht ein Gefühl des Unbehagens. Christus scheint unter der Last der Konsumgüter Schmerzen zu erleiden. Ursprüngliche Werte des Christentums wie Nächstenliebe, Mitgefühl, Vergebung und Dank sind verloren gegangen.

Der graue Hintergrund steht für eine düstere Stimmung und wirkt wie ein Kommentar zur Oberflächlichkeit des modernen Weihnachtsfestes. Auf das Kreuz, an dem Jesus hängt, verzichtet Banksy. Das Bild hat satirische Züge und regt zur Kritik am Konmerz an.



(Foto: privat)

Baustein 1 – Bildbetrachtung (45 Min.)

Das Bild von Banksy wird per Beamer projiziert. In Teilschritten erschließen sich die Konfis das Kunstwerk.²

Schritt 1: Äußert spontan, was ihr seht! Es gibt kein Richtig oder Falsch. Um die Äußerungen dieses ersten Schritts für die weitere Bearbeitung festzuhalten, bieten sich folgende Möglichkeiten an:

- 1. Audiodatei:** Die Gruppenleitung nimmt die Äußerungen mit dem Handy auf. Sie können später noch einmal eingespielt werden.
- 2. Mentimeter:** Mit diesem kostenlosen Online-Tool können die Konfis ihre Beiträge in ihr Smartphone tippen, die dann live an die Wand projiziert werden. Dazu ist W-LAN notwendig. Eine Anleitung findet man unter <https://preview.tinyurl.com/yxsgppgn>
- 3. Clustern:** Teamer schreiben Äußerungen der Konfis auf Moderationskarten auf und heften sie an.



Die Materialien sind auf unserer Webseite verfügbar.

www.rpi-impulse.de

Schritt 2 (M2-M4)

Bildet drei Expertengruppen. Ihr bekommt ein Aufgabenblatt.

Für die Präsentation kann den Gruppen das Arbeitsblatt auch auf DIN A3 vergrößert mitgegeben werden, dann können die Ergebnisse visualisiert werden.

Gruppe A (M2)

Wie ist das Bild aufgebaut? Welche Farben werden verwendet? Wie ist der Hintergrund? Welche Formen findet ihr? Was fällt in der Gestaltung noch auf? Die Konfis konzentrieren sich auf das Gestalterische und beschreiben Formen, Farben und Strukturen.

Gruppe B (M3)

Was löst das Bild in euch aus? Welche Gefühle und Assoziationen habt ihr? Woran erinnert euch das Bild? Schreibt das auf eine Karte. Malt ein passendes Symbol oder Emoji. Die Konfis beschreiben, was das Bild in ihnen gefühlsmäßig auslöst.

Gruppe C (M4)

Was hat das Bild zu bedeuten? In dieser Gruppe werden die Konfis zu Mutmaßungen über die Botschaft des Bildes angeregt.

Schritt 3: Präsentation

Die Expertengruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Dabei kann die Lehrkraft über Details aus dem Bild ins Gespräch kommen.

Alternativ kann nach Schritt 1 mit einer Positionierungsübung gearbeitet werden: Die Konfis werden aufgefordert, sich so im Raum aufzustellen (zu positionieren), wie es ihrem Verhältnis zum Kunstwerk entspricht.

Überlegt und probiert aus, wo ihr euch in diesem Raum am liebsten hinstellen/setzen/legen möchtet. Fragt euch: Möchte ich nahe dran sein oder weiter weg? Möchte ich es gut sehen können oder lieber wegschauen? Will ich sitzen, stehen liegen? Welche Körperhaltung nehme ich ein?

Anschließend geben die Konfis Auskunft über ihre Position/Haltung.

Baustein 2 – Geschenketüte (30 Min.)

Die Konfis überlegen sich, ob und was sie an Weihnachten ebenso kritisch wie Banksy sehen, was sie vielleicht als überflüssig empfinden. Die Gruppenleitung stellt eine Einkaufstüte in die Mitte oder auf den Tisch.

Im Durchschnitt geben die Deutschen 460,- Euro³ für Weihnachtsgeschenke aus und beschenken Familie und Freunde. An sich ist das ja auch schön. Banksy ärgert sich über den Konsumrausch an Weihnachten. Wie ist das bei euch? Gibt es an Weihnachten etwas, das euch ärgert oder stört? Gibt es etwas, das ihr als überflüssig findet? Schreibt alle Dinge auf je eine Karte (Moderationskarten) und legt sie ohne etwas zu sagen in die Einkaufstüte. Ihr braucht keinen Namen auf die Karten zu schreiben. Ich lese später einzelne vor. Der Aufschreiber bleibt unerkannt.

Die Gruppe kommt nach dem Vorlesen ins Gespräch.

Baustein 3 – Die Weihnachtsgeschichte inszenieren (45 Min.)

Im Plenum wird die Weihnachtsgeschichte gelesen. Anschließend können sich die Konfis auswählen, mit Hilfe welcher Methode sie die Weihnachtsgeschichte präsentieren möchten.

Variante A: Paper-Clip (oder Simple Show)

In der Kleingruppe verständigen sie sich, welche Figuren für den Paper-Clip gebastelt werden.

Die Anleitung findet sich unter:

<https://preview.tinyurl.com/y2cuo22t>

Oder unter: <https://preview.tinyurl.com/yxdrjmrp>

Es gibt auch ein Video, in dem die Methode erklärt wird:

<https://preview.tinyurl.com/y6lmqjkj>

oder <https://preview.tinyurl.com/yyctxbfy>

Varainte B: Stegreiftheater

Die Konfis wählen die zu spielenden Figuren aus der Weihnachtsgeschichte aus, schreiben sie auf eine Moderationskarte und heften sich die Karte mit einer Wäscheklammer an. Ein*e Erzähler*in liest und die jeweiligen Figuren spielen pantomimisch die Geschichte nach.

Baustein 4 – Kreatives (90 Min.)

Schritt 1: Ihr habt die Weihnachtsgeschichte kennengelernt. Banksy hat sich in seinem Bild kritisch zum Weihnachtsfest und zum Konsumverhalten ausgedrückt. Was meint ihr: Was ist der eigentliche Sinn von Weihnachten? Wozu ist Jesus auf die Welt gekommen? Wofür hat er sich eingesetzt bis zu seinem Tod am Kreuz? Findet Worte und ein dazu passendes Symbol.

Die Konfis besprechen, mit welchen Worten der eigentliche Sinn von Weihnachten beschrieben werden könnte (Menschlichkeit, Frieden, Gemeinschaft, Liebe, Bewahrung der Schöpfung).

Die Äußerungen der Konfis werden in Stichworten auf Karten geschrieben und in die Mitte gelegt. In Kleingruppen (je nach Anzahl der Stichworte, immer mindestens zu zweit) suchen sich die Konfis zu den Stichworten Symbole aus, die sie auf die Rückseite der Karte skizzieren (z.B. Herz für Liebe, Peace-Zeichen für Frieden). Die Gruppen präsentieren ihr Symbol und legen es wieder in die Mitte.

Schritt 2: Nun werdet ihr selbst künstlerisch tätig. Ihr bekommt zu zweit eine Vorlage des Banksy-Jesus, diesmal ohne Geschenktüten. Sucht euch die Symbole aus, die eurer Meinung nach dafür stehen, warum Jesus an Weihnachten auf die Welt gekommen und am Kreuz gestorben ist. Gestaltet die Symbole und montiert sie auf die Vorlage.

Schritt 3: Ausstellung der Collagen

Vorschlag zur Verknüpfung mit Gemeindearbeit Für eine Präsentation (zum Beispiel in einem Gottesdienst) können aufgegriffen werden:

- Das Bild Banksys wird projiziert und dazu die Beiträge der Konfis aus Baustein 1 präsentiert (spontane Äußerungen und Ergebnisse der Gruppen)
- Die Inszenierungen der Weihnachtsgeschichte aus Baustein 2
- Präsentation der Collagen.

Literatur

- Marklein, Steffen (Hg.), *Starke Bilder – Bilder für den Religionsunterricht*, Loccumer Impulse 6, Rehburg-Loccum, 2015.

¹ Siehe auch <https://www.myartbroker.com/artist/banksy/christ-with-shopping-bags/>

² Vgl. zum Folgenden Marklein, 39.

³ <https://www.handelsdaten.de/handelsthemen/weihnachten>

FOTOS FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Fotogen

In ein Foto passen tausend Gedanken

In jeder Ausgabe der „RPI Impulse“ veröffentlichen wir einige Fotos unseres Studienleiters Dr. Peter Kristen zum Thema des Hefes. Sie sind auch unabhängig von der Zeitschrift als Medien im Unterricht einsetzbar. Auf unserer Webseite www.rpi-fotogen.de finden Sie die Fotos zum Download, dazu je eine Word Datei mit Anregungen zum Betrachten und Informationen zum Foto. Staunen Sie über die Fragen, die sie stellen, die Geschichten, die sie erzählen und die Gedanken und Gespräche, die sie anregen.



MATERIALHINWEIS: MAGNETBILDER ZUM NEUEN TESTAMENT

Birgitt Neukirch, RPI Fulda

Beate Wiegand, RPI Zentrale Marburg

Spectra Material:
Bausteine für den Religionsunterricht
Bibelbilder zum Neuen Testament
Westermann Verlag (Artikelnummer A382)

Visualisierung unterstützt das Lernen, das ist hinlänglich bekannt. Sehen steigert die Behaltensleistung beim Lernen um 30 Prozent, sodass mit dem Hören 50 Prozent erreicht werden. In dem Buch „212 Methoden für den Religionsunterricht“ von Niehl und Thömmes sind mehr als 40 verschiedene Methoden zum Einsatz von Bildern im Unterricht aufgeführt¹.

Insbesondere die Visualisierung von Lebenswelten des Alten und Neuen Testaments ist für Schüler*innen im Religionsunterricht unerlässlich, um viele Bibelstellen besser begreifen zu können. Die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen unterscheidet sich doch zu sehr von der Lebenswirklichkeit der Menschen in der Zeit des Alten und Neuen Testaments, als dass sie diese ohne Unterstützung erfassen könnten.

Im Fachunterricht haben die Lehrkräfte zur Visualisierung nicht immer die Möglichkeit, das Lernen z.B. mit Bodenbildern im Sitzkreis zu gestalten. Dagegen ist eine Präsentation an einer Tafel immer möglich. Dabei können die Schüler*innen auch eng zusammen im „Kinositz“

vor der Tafel sitzen. Diese frontale Präsentation bietet unter anderem auch den Vorteil, dass Bilder und Texte nicht über Kopf betrachtet bzw. gelesen werden müssen. Auch gibt es die Möglichkeit, eine Gestaltung an der Tafel durch eine Ergänzung mit Figuren und anderen Gegenständen auf einem davorgestellten Tisch in eine Dreidimensionalität zu bringen. Bei der gemeinsamen Betrachtung eines Bildes an einer Tafel ist u.a. der Fokus auf einen bestimmten Bildausschnitt leichter für alle zur gleichen Zeit zu erreichen, indem alle nicht im Fokus befindlichen Teile abgedeckt werden oder ein großes Papier in Form einer Lupe auf den Fokus gelegt wird.

Zur Umwelt des Alten oder Neuen Testaments und biblischen Erzählungen gibt es diverse Abbildungen von Gemälden, Zeichnungen in Kinderbibeln, Historienfotos etc. Mit den Magnetbildern zum Neuen Testament von Spectra liegt ein weiteres Arbeitsmittel zur Visualisierung vor. Es besteht aus vier sogenannten Impulsbildern, die zu einem Gesamtbild zusammengesetzt werden können. Dargestellt sind dort typische Alltagsszenarien aus der Zeit. Und zu 14 ausgewählten neutestamentlichen Erzählungen gibt es Bildersets mit je drei bis fünf Einzelbildern, die auf die Impulsbilder in ihrer Darstellungsform abgestimmt sind. Alle Magnetbilder sind farbig ausgestaltet.

Alle Zeichnungen sind sehr konkret, historisch angepasst und reduziert auf das Wesentliche der entspre-



Copyright der Bilder und Arbeitsblätter bei der Georg Westermann Verlag GmbH

chenden Erzählungen ohne ausschmückendes Beiwerk. Die Darstellungen haben einen klaren Bildaufbau. Auf einzelnen Karten werden Elemente wiederholt, die eine Wiedererkennung und die Interpretation erleichtern. Alle Altersgruppen sind bei den abgebildeten Personen vertreten, was den Schüler*innen eine bessere Identifikation ermöglichen kann. Details und auch Gesten werden in den Zeichnungen deutlich dargestellt. Auch ein emotionaler Ausdruck der Personen ist leicht erkennbar. Dies hat den Vorteil, dass für die Schüler*innen die Wahrnehmung der Emotionalität einer dargestellten Situation vereinfacht wird. Allerdings schränkt es sie auch in ihrer Fantasie ein und legt die Interpretation fest. Dennoch bietet diese Darstellungsform gute Gesprächsanreize. Eine Gegenüberstellung einer Situation von früher und heute kann angebahnt werden. Durch die Einzelbilder gibt es die Möglichkeit, je nach Lerngruppe und Zielsetzung eine entsprechende Auswahl, Kombination und Anordnung zu treffen.

Gegenüber Zeichnungen in Kinderbibeln liegt der Vorteil der Magnetbilder darin, dass sie variabel präsentiert werden können: einzeln oder zusammen, mit und ohne Impulsbild. Die Magnetbilder können an der Tafel ergänzt werden durch Sprechblasen, weitere Figuren und Elemente zur Szenerie. Auch können Bibelstellen, Texte, Überschriften zugeordnet werden. Alles je nach den Bedürfnissen der einzelnen Lerngruppe.

Die Magnetbilder sind sehr gut geeignet, um Bildwahrnehmung zu schulen. Das Material bietet damit einen ersten Schritt zur Interpretation von Bildern, um später komplexere Bilder, Gemälde und abstraktere Darstellungen erschließen zu können.

Zusätzlich zu den Magnetbildern gibt es einen Ordner mit Begleitmaterial. Zu jedem Thema gibt es für die Lehrkräfte eine kurze Sachinformation „Wenn Kinder fragen“. Dabei gibt es zuweilen auch Informationen über die Bibelstelle hinaus., z.B. zur Beschneidung heute, auch bei afrikanischen Mädchen.

Als Kopiervorlagen stehen alle Impulsbilder und Bildersets zur Verfügung. Daneben gibt es auch Bildausschnitte, Zusatzbilder, Ausschnidebilder, Wortkarten, Liederblätter und entsprechende Arbeitsblätter. Weiterhin werden Vorschläge zum Erzählen, zur Präsentation, für Tafelbilder und auch Hinweise auf weitere Lieder gegeben.

Diese Materialien sind an sich und auch durch leichte Abänderungen bestens für heterogene Lerngruppen geeignet. Das Material der Magnetbilder ist stabil und gut handhabbar. Die Oberfläche ist gegen Fingerabdrücke etc. unempfindlich und reflexionsfrei, wodurch u.a. Schüler*innen mit Wahrnehmungsschwierigkeiten die Betrachtung erleichtert wird. Durch feste Anbringung der Magnete auf der Rückseite sind diese nicht störend im Bild zu sehen und die Bilder leicht an der Tafel ab- und umzuhängen.

Für die Lehrkräfte ist es allerdings vor dem Einsatz der Magnetbilder wichtig, dass sie sich im Klaren sind über die entsprechende Anforderungssituation für die jeweilige Lerngruppe, Zielsetzung und über die zu erwerbenden Kompetenzen für die Schüler*innen. Hinsichtlich der vorgegebenen Erzähltexte und Arbeitsblätter ist es notwendig, diese auf die eigene Intention, die Lernstufe und auf die Sprache mit Blick auf die Lerngruppe zu überprüfen, anzupassen und ggf. zu ergänzen.

Hinweis: Die Magnetbilder sind in mehreren RPI-Regionalstellen ausleihbar.



BUCHBESPRECHUNG

Peter Kristen:

SIEH DIR DAS AN!

Ein bisschen scheint es in Vergessenheit geraten zu sein, das Arbeiten mit Fotos und Bildern im Religionsunterricht. Die zur Verfügung stehenden Bilderkarteien sind zum Teil ganz schön angestaubt. Nun taucht ein neues Heft zum Thema auf dem Markt auf: „Sie dir das an!“ so der Titel. Dr. Peter Kristen ist der Autor.

Der Autor ist begeisterter Fotograf, und das merkt man seinem Werk an. Kristen geht einen interessanten Weg. Er sammelt biblische Sprachbilder über Gott, verwandelt diese Bilder in Fotos, wobei er deren Deutungsoffenheit beibehält. Allerdings fokussiert er das biblische Sprachbild, die imaginative Vorstellung göttlicher Eigenschaften auf seinen radikal subjektiven Blick.

Interessanterweise ist es diese Radikalität, die es ermöglicht, dass aus dem Foto in einem kommunikativen Prozess eine theologische Weitung stattfinden kann, weil andere Betrachter des Fotos die Subjektivität des Fotografen mit der eigenen Subjektivität konfrontieren können. Keines der Fotos leidet unter einer Lernprozesse behindernden Offensichtlichkeit.

Die 34 Fotos sprechen den Betrachter an, weil sie Fotos von „heute“ sind. Man spürt, dass sie gerade eben erst aufgenommen sind. Es sind durchkomponierte Fotos, die aus ihrer Komposition heraus eine unglaublich provozierende Kraft entwickeln. Das Foto löst sich durch seine Komposition ein Stück vom Text los und lässt im Foto denjenigen erkennen, der es gemacht hat. Man erkennt, dass es hier beispielsweise nicht um einen Löwen geht, sondern darum, wie der Fotograf sich das Bild „Löwe“ heute vorstellt. Indem man versucht, dies zu verstehen, nähert sich der Betrachter dem biblischen Text wieder an und interpretiert das Sprachbild von Gott im Dialog mit dem Künstler und im Dialog mit der Gruppe, in der das Bild betrachtet wird. Der Betrachter geht sofort einen Dialog nicht mit dem Bild, sondern mit dem Fotografen ein. Es sind künstlerische Fotos, die durch ihre Ästhetik sofort faszinieren.

Das Heft heißt: „Sieh dir das an! Biblische Sprachbilder von Gott in der Bildsprache der Fotografie“. Es ist erschienen im Calwer Verlag und hat 95 Seiten. Alle Bilder des Heftes stehen auch im Internet zum Download bereit. Das Buch versammelt, neben allgemeinen biblischen Sprachbildern von Gott, solche aus der Natur, aus der Tierwelt und anthropomorphe Sprachbilder. Zu jedem Foto finden Sie exegetische und theologische Betrachtungen. Einige der gewählten bzw. gefundenen Sprachbilder überraschen. Neben dem zu erwartendem Richter, Fels, Hirte und König, stößt der/die Leser*in auch auf Henne, Motte und Made, Tau bzw. Wacholder.

Jedes einzelne Foto gibt es auch als Teil einer großformatigen A4 – Karte mit kurzer Bildinformation. Im Anhang finden sich nochmals alle Fotos im Din A5 Format als Bilderkartei. Alles in hervorragender Druckqualität – direkt zum Einsatz in den verschiedenen Lernprozessen.

Nicht zu verachten sind die Kapitel am Anfang des Heftes. Neben einer Einleitung, in der die Herangehensweise des Heftes offengelegt wird, finden Sie in dem Kapitel „Fotodidaktik und Religionsun-



terricht“ eine fachdidaktische Reflexion, die sehr praxisnah und sehr innovativ mit verschiedenen Varianten und Alternativen den/ die Leser*in anleitet, mit den Fotos des Heftes zu arbeiten.

Das Heft versucht, die fotodidaktische Arbeit im Religionsunterricht zu fördern. Es lohnt sich, dies einmal auszuprobieren.

P.S.: In den „RPI-Impulsen“ finden Sie in jedem Heft die Rubrik „Fotogen“, in der Peter Kristen seine künstlerischen Fotos für die Arbeit im Religionsunterricht zur Verfügung stellt. Keine Sprachbilder von Gott, sondern Fotos, die das jeweilige Thema des Heftes fotodidaktisch zu erarbeiten versuchen.

Uwe Martini,
Direktor des RPI der EKKW und der EKHn

Sieh dir das an! Biblische Sprachbilder von Gott in der Bildsprache der Fotografie

Peter Kristen

Calwer Verlag, Stuttgart 2019

92 Seiten, mit zahlreichen farbigen Abbildungen, 18,85 EUR

FILME ZUM THEMA

Filmanalyse

Dokumentarfilm von Tobias Martin, Deutschland 2017
34 Min., Eignung: ab 14 Jahre

Filme erzählen Geschichten in und mit Bildern und gehören zum täglichen Erfahrungshorizont. Ob bei youtube oder im Kino, kurz oder lang, fiktional oder nichtfiktional – die bewegten Bilder sind allgegenwärtig. Umso wichtiger wird die Kompetenz, diese Bilder „lesen“ und einordnen zu können. Filme sind immer dramaturgisch gestaltet und haben ihre eigene Sprache, um Geschichten zu erzählen und Stimmungen zu erzeugen. Auch Dokumentation oder vermeintlich zufällig gefilmte Clips im Netz werden zweckorientiert eingesetzt und arbeiten mit gezielter Bildgestaltung. Schülerinnen und Schüler sollen die emotionale Rezeptionssteuerung durch filmische Medien analysieren und bewerten können. Die Produktion vermittelt anhand verschiedener Filmgenres wichtige Elemente der Filmsprache und regt zur Analyse und Interpretation an.



Filme sehen lernen 1 – Grundlagen der Filmästhetik

Rüdiger Steinmetz, Deutschland 2005
225 Min., Eignung: ab 14 Jahre

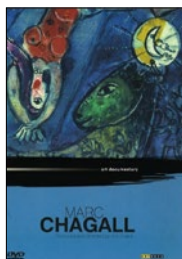
Der Titel der DVD ist Programm: Warum gilt „Panzerkreuzer Potemkin“ bis heute als Meisterwerk? Mit welchen Tricks gelingt es Alfred Hitchcock, seine Zuschauer in atemlose Spannung zu versetzen? Warum wirkt Jean-Luc Godards „Außer Atem“ von 1959 noch immer so unerhört modern? Die DVD erklärt die Sprache des Films erstmals anhand von Original-Filmsequenzen der Kinogeschichte. An exemplarischen Sequenzen aus mehr als hundert Jahren Geschichte des europäischen und amerikanischen Kinos werden die elementaren Ausdrucks- und Darstellungsmittel des Mediums Film analysiert und erklärt. Jeweils einzeln ansteuerbare Elemente zeigen Schnitt- und Montagetechniken und beschreiben die verschiedenen Kameraeinstellungen.



Marc Chagall – Der Maler mit den sieben Fingern

Dokumentarfilm von Kim Evans, Deutschland 1986
50 Min., Eignung: ab 14 Jahre

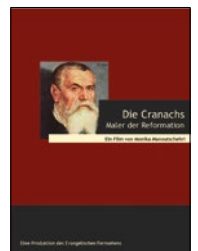
Geschildert werden die einzelnen Stationen des wechselvollen Lebens des großen „Maler-Poeten“ Marc Chagall (1887-1985). Aufgewachsen in einem jüdischen Elternhaus in Weißrussland führte sein Weg in die Pariser Kunstwelt. Er entwickelte seinen ganz eigenen Stil und erprobte sich in vielfältigen künstlerischen Ausdrucksformen, die von Bühnenbildern, Deckengemälden der Pariser Oper bis zu Kirchenfenstern reichten. Der Film stellt typische Bilder aus verschiedenen Schaffensperioden vor, ergänzt sie durch Dokumentaraufnahmen von den jeweiligen Aufenthaltsorten und biographische Aufzeichnungen von Chagall und seiner Frau. Auch auf biblische Motive in Chagalls Werk wird in der Dokumentation eingegangen.



Die Cranachs – Maler der Reformation

Dokumentarfilm von Monika Manoutschehri, Deutschland 2015
24 Min., Eignung: ab 12 Jahre

Die evangelische Kirche feierte 2017 ihr 500-jähriges Reformationsjubiläum. Ohne Bilder, ohne Visualisierung wäre die Reformation sicher nicht so erfolgreich gewesen. Die Künstlerfamilie Cranach spielte dabei mit ihrer Medienwerkstatt eine maßgebliche Rolle. Mehr als 5000 Bilder sollen in der Wittenberger Bilderschmiede entstanden sein. Filmemacherin Monika Manoutschehri begibt sich auf Spurensuche, besucht unter anderem Kronach, den Geburtsort von Cranach dem Älteren sowie Wittenberg, die langjährige Wirkungsstätte von sowohl Cranach dem Älteren als auch dem Jüngeren.



Evangelische Medienzentrale Frankfurt

Irina Grassmann
Rechneigrabenstraße 10, 60311 Frankfurt,
Tel. 069-92107-100, www.medienzentrale-ekhn.de



Evangelische Medienzentrale Kassel

Sabine Schröder
Heinrich-Wimmer-Straße 4, 34131 Kassel,
Tel. 0561-9307-157, www.medienzentrale-kassel.de



Weitere Medientipps finden Sie online unter
www.rpi-impulse.de

LIT TIPPS

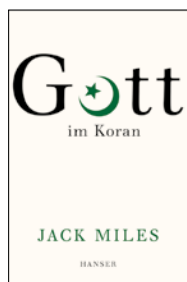
R.O. Kwon, Die Brandstifter, Liebeskind

Irgendwo an einer amerikanischen Elite-Uni: Die Geschichten von Phoebe, Will und John verdrillen sich ineinander. Phoebe, ein Mittelschichtskind, Klavier-begabte Tochter einer koreanischen Tiger-Mom, zieht vergnügungssüchtig um die Häuser. Sie trifft auf Will, der aus einfachen, mehr noch gestörten Verhältnissen kommt, seinen evangelikalen Glauben abgestreift und noch kein neues Hemd für seine Einsamkeit gefunden hat. Zuerst entspinnt

sich eine – ach! – Liebesgeschichte mit Sehnsüchten, Abhängigkeiten und Verletzungen.

Bevor Romantik aufkommen kann, betritt John die Bühne und inszeniert seine Geschichte: Als Schmuggler von Flüchtlingen entführt und gefangen in Nordkorea, Flucht über das tauende Eis, Barfußläufer. Er hinterfragt das säkularisierte Weltbild der Studierenden und gründet einen christlichen Kult. Er nennt ihn Jehah nach dem koreanischen Wort für Unterwerfung. Phoebe hat den Unfalltod ihrer Mutter verschuldet und John weiß aus ihren Schuldgefühlen Kapital zu schlagen. Will schließt sich an, durchschaut aber das religiöse Spielchen.

Die Autorin zeigt, dass religiöser Fanatismus und Terrorismus nicht auf den Bible-Belt weißer Amerikaner und den radikalen Islamismus beschränkt ist. Und sie schreibt darüber in einer Weise, die mir unbekannt war. Vielleicht liegt das an den koreanischen Wurzeln der Autorin und der Protagonisten. Kein Thriller, aber ein Pageturner.

Jack Miles, Gott im Koran, Hanser

Um es vorweg zu sagen: Ich kann mich nicht erinnern ein Buch gelesen zu haben, von dem ich mehr über den Koran im Vergleich zur Bibel gelernt habe. Der amerikanische Literaturwissenschaftler hat schon zwei Bücher zu den heiligen Schriften verfasst: „Gott. Eine Biographie“ (1996) über Gott im Alten Testament und „Jesus: Der Selbstmord des Gottessohns“ (2001). Anders als in streng theologischen Abhandlungen geht Miles seinen eigenen Weg.

Er erfasst die heiligen Bücher aus dem Blickwinkel Gottes auf den Menschen und umgekehrt, er zeichnet also ein Gottes- und ein Menschenbild. Und das ist erhellend.

Beispiel gefällig? Miles greift sich die handelnden Personen heraus: Adam und seine Frau, Kain und Abel, Noah bis hin zu Jesus. Nehmen wir den Brudermord von Kain, der im Koran namenlos bleibt, an Abel. Das AT liefert eher biblisches Theater, Jahwe wirkt irritiert, scheint vom Zorn Kains überrascht, ja er scheint sogar nicht bedacht zu haben, mit der Sterblichkeit die Möglichkeit des Mordes ins Spiel gebracht zu haben. Die koranische Erzählung kommt eher wie eine moralische Predigt daher, Kains Opfer wurde nicht angenommen, weil es ihm an Ehrerbietung fehlte, der Mord ist ein klarer Verstoß gegen die göttlichen Regeln, die in der biblischen Erzählung überhaupt noch nicht existent sind.

Jahwe ist emotional stärker beteiligt, Fürsorge und Anteilnahme Allahs sind im Koran deutlich größer.

Und so werden die Unterschiede beider Schriften klar und deutlich: In der älteren Bibel kann der Mensch nicht glauben, ohne zu zweifeln, nicht verehren, ohne anzuklagen. Die Bibel ist „ergebnisoffen“, narrativ, gebrochen. Der Koran predigt den zu verehrenden Allah, die Prinzipien sind glasklar und der Mensch hat immer die Möglichkeit gut zu werden – Platon lässt grüßen. Der Mensch ist Repräsentant Allahs, niemals aber seine Repräsentation, die sich in der Gottesebenenbildlichkeit der Bibel ausdrückt. Trotz aller Tiefe des Gedankens ist dieses Buch ohne Theologiestudium lesbar. Respekt!

Jostein Gaarder, Genau richtig, Die kurze Geschichte einer langen Nacht, Hanser

Albert hat von seiner Ärztin eine fürchterliche Diagnose bekommen. Seine Frau Eirin aber ist in Australien und er zieht sich in ihre gemeinsame Hütte irgendwo in Norwegens Einsamkeit zurück. Es entwickelt sich nun ein Dialog zwischen der Geschichte Alberts, der Hütte und dem Universum. Zugegeben, das klingt etwas abwegig. Albert, zeitlebens ein Macher, scheint zu überlegen, ob er seinem Leben ein Ende setzen soll. Gleichzeitig ergeht er sich aber in Gedanken darüber, was der Mensch

sei und woher er komme.

Es ist die gemeinsame Hütte, die beide Stränge zusammenführt: hier begann die Beziehung zu Eirin, sie war gleichzeitig Lebensort der Familie, hier haben die Kinder und Enkel gespielt. Und im See spiegelt sich das Universum. Hier trifft die Physik des Kosmos auf die Hoffnung des Menschen, seine Tragik und seine Lebenslust.

Das Wunder des Lebens im Universum beschäftigt Jostein Gaarder seit seinem ersten Buch „Sofies Welt“ (1991). Ein Wunder, in dem die Momente des Glücks immer von einem Leichentuch umhüllt zu sein scheinen. Es hat nie ein Sein gegeben, sondern nur ein Werden, denn nichts auf der Welt hat Bestand.

All das schreibt Albert ins Hüttenbuch, in dem sich Gäste und Bewohner eingetragen haben, Erbe und Abschiedsbrief zugleich. Sein Vorhaben, seiner Krankheit und seinem Leben ein Ende zu setzen, wird in einer derartig leichten und dankbaren Art und Weise erzählt, dass keine Angst oder Tragik aufkommt. Und das Ende ist von einer derartigen theologischen Schönheit, dass es ganz warm wird.



Dr. Volker Dettmar
ist Schulpfarrer in Frankfurt
VDettmar@aol.com

Noch mehr Bücher und aktuelle Hinweise finden Sie online unter www.lit-tipps.de



BIBELHAUS

PASSIONSGESCHICHTE ALS TRAUERARBEIT

Umgang mit Tod und Trauer: Umwelt Jesu im Bibelhaus

Ein leeres Grab mit gelöschten Öllampen aus der Zeit Jesu, drei leere Salbfläschchen, Knochenkisten der Zeitenwende, darin eingetritzter aramäischer Name eines Mädchens aus Jerusalem, Kochtöpfe als Grabbeigaben: die Fundstücke aus Israel geben Anknüpfungspunkte für Kinder und Jugendliche, um über den Tod und das Jenseits nachzudenken.



Grab-Beigaben der Zeit Jesu aus Jerusalem im Bibelhaus Erlebnis Museum Frankfurt

Auch im Neuen Testament wird, trotz Auferweckungshoffnung, tief getrauert: Maria und Martha trauern um Lazarus, Jesus bricht in Tränen aus, Maria Magdalena trauert um Jesus. Die vier Evangelien selbst leisten Trauerarbeit durch die Erzählung der letzten Tage Jesu in ganz unterschiedlicher Perspektive, durch die Erinnerung an sein Leben und den Versuch von der Auferweckung von den Toten zu sprechen.

Angesichts der Originale aus Jerusalem ergeben sich viele interessante Fragen, mit denen sich Lernende auseinandersetzen können: Trauert Gott mit? Ist Gott im Tod dabei? Gibt es einen Unterschied zwischen „Jesu Auferstehung“ und „Jesus im Himmel“?

Die Bibel bietet Bilder zu Gewalt und Erlösung, Verzweiflung und Errettung, die einen vertieften Umgang mit Tod und Trauer ermöglichen. Wer möchte, kann beim Besuch des Bibelhaus Erlebnis Museums mit einer Lerngruppe diesen Schwerpunkt wählen.

Weitere Unterrichtsideen unter

www.bibelhaus-frankfurt.de/download.html



Didaktische Beratung:

Veit Dinkelaker

dinkelaker@bibelhaus-frankfurt.de

Tel.: 069/66426525

JUGEND-VIDEOWETTBEWERB

YOUNGCLIP AWARD DER EKHN MIT SPANNENDEN MONATSTHEMEN

Sie leiten eine Schulklass oder Konfigruppe mit Jugendlichen zwischen 13 und 19 Jahren und möchten jugendrelevante Themen im Religionsunterricht oder in der Jugend- und Konfirmandenarbeit über das Medium Video umzusetzen? Dann machen Sie mit beim YoungClip AWARD! Beteiligen Sie sich mit einem maximal dreiminütigen Video am Jugend-Video-Wettbewerb der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) und gewinnen Sie einen der Hauptpreise im Gesamtwert von 6000 Euro, die bei einer Abschlussgala im Juni 2020 vergeben werden.

Die YoungClip Video-Coaches unterstützen Klassen und Jugendgruppen gerne vor Ort. Sie kommen direkt und kostenlos in eine Jugendgruppe, den Konfi-Unterricht oder in die Schule und gestalten mit den Gruppen gemeinsam Videos für den Wettbewerb. Wunschtermine können per Mail (kontakt@youngclip.de) oder telefonisch (Tel.: 069-92107 323) vereinbart werden.

Für weitere Informationen, Unterrichtsmaterialien und Fragen:

www.youngclip.de oder kontakt@youngclip.de · Tel. 069-92107 323



Die nächsten Monatsthemen:

- November 2019: #werbinich? Von Selbstfindung und Zweifel
- Dezember 2019: Weihnachten? Geschenk! Alle Jahre wieder ...
- Januar 2020: Mein Traum vom Leben – no limits!
- Februar 2020: Auf Wiedersehen- vom Abschiednehmen und zurückbleiben
- März 2020: Game on und Real life? Wie das Leben so spielt ...
- April 2020: Wäre ich Gott! Einmal allmächtig.
- Mai 2020: Alles Liebe oder was? Vom Lieben, Verlieben und Verlieren

Alle bisherigen Monatsthemen und die dazugehörigen Videos finden Sie auf dem YouTube Kanal von Youngclip: www.youtube.youngclip.de – die Themen sind nach Playlists geordnet. Passend dazu gibt es zu jedem Thema Material für den Religions- und Konfi-Unterricht.

HINWEISE AUF AUSGEWÄHLTE FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN (DEZEMBER 2019 – FEBRUAR 2020)

Dezember 2019

05.12.2019 von 09:30 Uhr bis 16:30 Uhr, Mainz
BRU Bildungskongress Berufsschulreligionsunterricht
4.0 – religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt
(Berufliche Schulen)

14.12.2019 von 10:00 Uhr bis 16:00 Uhr, Altenstadt
Es wird ein Reis hervorgehen aus dem Stamm Isais –
Einkahrt im Kloster Engelthal im Advent
(alle Interessierten)

Januar 2020

27.01.2020 von 10:00 Uhr bis 17:00 Uhr, Frankfurt
Alles gleich wahr? Fächertag Ethik & Religion
(Berufliche Schulen, Grundschule, Sek. I)

30.01.2020 von 09:30 Uhr bis 16:30 Uhr, Marburg
Antiziganismus – Herausforderung für Schule
und Gemeinde
(alle Interessierten)

Februar 2020

03.02.2020 (15:00 Uhr) bis 07.02.2020 (13:00 Uhr), Hofheim
Grundkurs Bibliolog – in der Konfi-Arbeit und anderswo
(Konfirmandenarbeit)

06.02.2020 von 09:30 Uhr bis 17:00 Uhr, Gießen
Studientag »Gott in Beziehung!? Das trinitarische
Gottesverständnis und das Gespräch mit dem Islam«
(Sek. II)

10.02.2020 (09:30 Uhr) bis 11.02.2020 (14:00 Uhr), Höchst
Schulseelsorge Jahreskonferenz 2020:
»Schulseelsorglich unterrichten«
(Schulseelsorge)

12.02.2020 von 10:00 Uhr bis 17:30 Uhr, Kassel
Schuld und Strafe in interreligiöser Perspektive
(Interreligiöses Lernen)

12.02.2020 von 08:30 Uhr bis 16:00 Uhr, Wiesbaden-Naurod
Ökumenischer Lehrer*innentag. »Warum ...?« –
Theodizee als Schlüsselthema des RU
(alle Schulformen)

13.02.2020 von 10:00 Uhr bis 16:30 Uhr, Fulda
Praxis Konfirmandenarbeit. Neue Entwürfe –
Bewährte Methoden
(Konfirmandenarbeit)

17.02.2020 (15:00 Uhr) bis 18.02.2020 (16:00 Uhr), Schmitten-Arnoldshain
Schnupperkurs Schulseelsorge »Lösungen finden –
Ressourcen nutzen in der Beratung von Schüler*innen
und Eltern«
(alle Schulformen, Schulseelsorge)

19.02.2020 (10:00 Uhr) bis 21.02.2020 (13:00 Uhr), Bad Soden-Salmünster
Konzeptentwicklung konkret – Modul 2: Meine Jahres-
planung in der Konfi-Arbeit
(Konfirmandenarbeit)

19.02.2020 von 10:00 Uhr bis 17:30 Uhr, Kassel
Wie gehen wir eigentlich miteinander um?
Unterrichten in schwierigen Lerngruppen – Modul 1:
Gewaltfreie Kommunikation
(Grundschule, Sekundarstufe I, Berufliche Schulen)

26.02.2020 von 09:30 Uhr bis 17:00 Uhr, Fulda
Abiturtraining mündliches Abitur
(Sekundarstufe II)

28.02.2020 (15:30 Uhr) bis 29.02.2020 (13:00 Uhr), Wiesbaden-Naurod
Theologie auf dem Bierdeckel? Elementarisierung und
theologische Sprachfähigkeit in der Berufsschule
(Berufliche Schulen)

Außerdem weisen wir auf den neuen
Weiterbildungskurs Ev. Religion hin,
der im Hessischen Amtsblatt Ende
Oktober ausgeschrieben wird. Der
Kurs beginnt am 1. Februar 2020, eine
Bewerbung ist bis Ende November
2019 möglich. Infos finden sich unter:
<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/lehrausbildung/weiterbildung/kursangebot/evangelische-religion>

**Nähere Informationen zu diesen
Veranstaltungen und Hinweise
zu weiteren Fortbildungs-
angeboten des RPI entnehmen
Sie bitte unserem Halbjahres-
programm, das auch unter
<https://rpi-ekkw-ekhn.de/>
online verfügbar ist. Bei Fragen
können Sie sich gerne auch
an die zuständige RPI-
Arbeitsstelle wenden.**



BUCHBESPRECHUNG

Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität:

METHODEN UND MATERIALIEN FÜR DEN GEMEINSAMEN UNTERRICHT

Vor dem Hintergrund sich verändernder Rahmenbedingungen von Unterricht, zu denen auch die Differenzierung und Heterogenität zählt, verfolgt das Buch das Ziel: „die schwierigen Situationen im Unterricht praxisorientiert zu lösen und eine alltägliche Schützenhilfe zu leisten.“

Auf wenigen Seiten werden zunächst die „Multiplen Intelligenzen“ von Gardner sowie verschiedene Lerntypen (Sehtyp, Hörtyp, Sprechtyp, Handlungstyp) nicht nur beschrieben, sondern mit kurzen methodischen Beispielen bzw. Lerntipps ergänzt.

Der Schwerpunkt des Buches liegt im Bereich der inneren Differenzierung, die klassifiziert wird in: Kompetenzen, Lernhilfen, Sozialformen, Methoden, Aufgaben, Tätigkeiten und Lernprodukte. Die Aussage „Differenzierung darf nicht zur Vereinzelung führen.“ wird als Maxime allen weiteren Ausführungen vorangestellt.

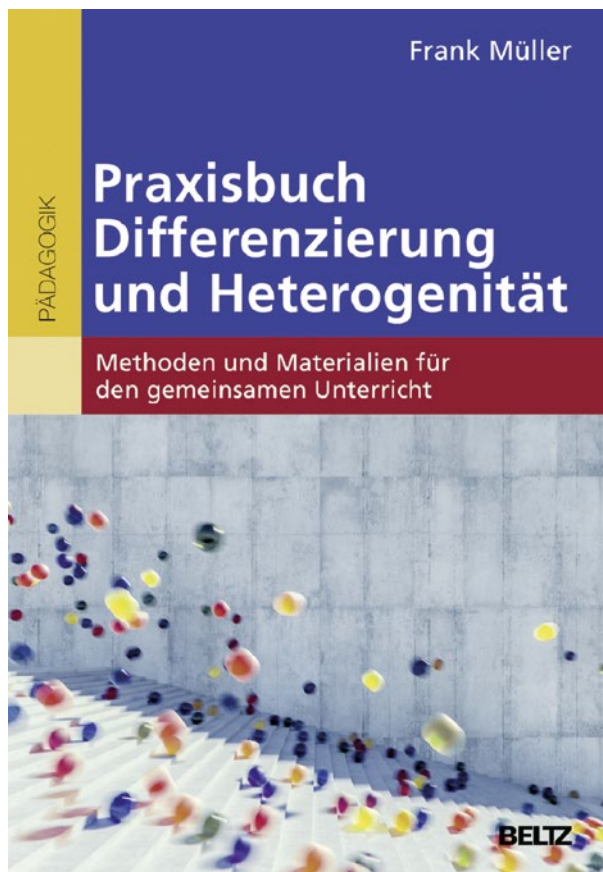
Dieses Buch unterscheidet sich von einer reinen Methodensammlung durch weiterführende Ergänzungen in den Einleitungen zu den Unterkapiteln sowie zu den einzelnen

Methoden. Zu jeder Differenzierungskategorie finden sich dort wesentliche und hilfreiche Informationen, die Hinweise auf Differenzierungsansätze geben, sowie eine Diskussion der Vor- bzw. Nachteile bestimmter Methoden. Jeder Beschreibung der Methoden folgen Beispielaufgaben. Sie orientieren sich zwar am Fächerkanon der Grundschule mit Schwerpunkt im Fach Deutsch, sind aber durchaus auf die Sek I sowie auf den Religionsunterricht übertragbar. In den zahlreichen anschaulich beschriebenen praktischen Methoden, die zum Teil verschiedene Differenzierungsansätze kombinieren (z.B. Sozialform und Lernprodukt), liegt eine Stärke dieses Buches.

Wünschenswert wäre allerdings eine durchgängige Formulierung der Beispielaufgaben in einfacherer Sprache gewesen: Statt z.B. „Schreib unter Zuhilfenahme folgender Wörter einen kurzen Text ...“ besser: „Schreibe einen kurzen Text. Benutze dazu folgende Wörter: ...“. Oft werden außerdem in der Einleitung allgemeinere Methoden, wie z.B. der Wochenplan und die Stationenarbeit diskutiert, die nicht extra aufgeführt werden. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass zum Wiederfinden ein Schlagwortregister hilfreich wäre. Nützlich wäre auch ein deutlicheres Layout der Kapitelüberschriften gegenüber denen der einzelnen Methoden. Daher ist es ratsam, sich beim Lesen gleich entsprechende Markierungen zu setzen.

Birgitt Neukirch, RPI Fulda

Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität: Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht
Frank Müller
Beltz Verlag, Weinheim 2018
192 S., 24,95 EUR



ARTIKEL ZUM THEMA „MIT BILDERN ARBEITEN“

in früheren Impulse-Heften

Lutherbilder hinterfragen – Unterrichts Anregungen für die Sek. I

(Frank Bolz, Insa Rohrschneider, Gabriele Sies, Reinhold Strube)

RPI-Impulse 2/16

Erzählen mit Bildern

(Reiner Riedel)

RPI-Impulse 1/18

Die vielen Gesichter Jesu Christi (Sek. I)

(Gerhard Neumann)

RPI-Impulse 2/18

Christologie kompakt (Sek. I)

(Petra Hilger)

RPI-Impulse 2/18

Außerdem: Die Anregungen aus der Rubrik *Fotogen* seit dem Heft 1/19, siehe auch www.rpi-fotogen.de

THEMENVORSCHAU

RPI-Impulse 1/2020

DIE BIBEL IM UNTERRICHT

RPI-Impulse 2/2020

DIGITALISIERUNG

DEADLINE!?

Bis Mitte Juli war im Museum für Sepulkralkultur eine Ausstellung des Künstlers Stephan Balkenhol zu sehen. Beim Besuch der mit „Deadline“ betitelten Schau fiel mir sofort eine Skulptur namens *Pietà* ins Auge. Und tatsächlich sind die Ähnlichkeiten mit bekannten Darstellungen von Maria, die den toten Jesus auf dem Schoß hält, nicht zu leugnen, zumindest was die Pose der beiden Figuren angeht. Deutlich ins Auge fallen aber auch die Unterschiede, die mich fasziniert und zum Nachdenken angeregt haben. Dargestellt sind zwei Männer: Einer sitzt auf einem Holzblock und ist bekleidet mit weißem Hemd und schwarzer Hose, eine für Balkenhol typische Figur. Auf seinem Schoß liegt ein nackter Mann, die Schamhaare sind ebenso sichtbar wie eine kleine Wunde in der rechten Seite, die fast an einen Wurm erinnert. Die Mimik beider Personen ist als emotionslos zu beschreiben und trotzdem merkt der/die Betrachtende, dass es eine tiefe Verbindung zwischen diesen beiden Figuren gibt. Dies wird an der Körperhaltung und dem Blickkontakt deutlich. Die Hand des Toten liegt auf dem Arm des Haltenden, eine fast zärtliche Geste, und der Haltende blickt den Toten an.

Diese *Pietà* macht mich stutzig: In der Tradition wird immer Maria – als Inbegriff der leidenden Mutter – mit dem Leichnam Jesu abgebildet. Hier nimmt jedoch ein Mann die Stelle Marias ein, der fast austauschbar erscheint. Auch der Tote auf dem Schoß erinnert nur vage an Jesus, so gibt es zwar eine Seitenwunde, aber keine Wundmale, keine Dornenkrone oder göttliche Zeichen.

Auch die Beziehung, in der die Figuren zueinander stehen, bleibt offen: Handelt es sich um ein Liebespaar, um Freunde, Brüder, Vater und Sohn oder um ein allgemeines Bild für das Menschsein?

Mir stellt sich die Frage, ob es sich um eine legitime Darstellung einer *Pietà* handelt. Der Künstler zitiert hier die Kunst selbst, indem er herkömmliche Bilder öffnet und damit neu deutet. Hier geht es nicht mehr um den Schmerz der Mutter angesichts ihres toten Kindes und den Schmerz der Menschheit angesichts des toten Christus. Vielmehr wird für mich diese exklusive Darstellung einer Schmerzensszene demokratisiert

und damit allen zugänglich gemacht. In dieser Deutung stehen die Figuren dann allgemein für den Menschen. Den Menschen, der im Tod völlig ungeschützt ist, nackt und entblößt. Dieser Tote wird gehalten und zwar in würdevoller Weise und noch wichtiger: er ist nicht allein. Der Trauernde bleibt zwar emotionslos, aber damit auch deutungs offen für die Betrachtenden. Welchen Trost hält diese *Pietà* bereit? Die Hoffnung auf ein Gehaltensein in Liebe im Angesicht des Todes. Der Blick des Toten ist gen Himmel gerichtet, dies kann man durchaus christlich deuten, hier zeigt sich die Hoffnung auf das, was noch kommen mag.

Die Advents- und Weihnachtszeit steht bevor und ich merke, auch im Angesicht von Weihnachten und der Weihnachtshoffnung, die mit Christus in die Welt kommt, ist der Tod immer schon mitbedacht, jeder Mensch hat eine Deadline, jedenfalls für sein irdisches Leben.

Anita Seebach



Stephan Balkenhol, *Pietà*
© VG Bild-Kunst, Bonn 2019

Zur Weiterleitung an die
ev. Religionslehrer/innen
und Schulpfarrer/innen

Religionspädagogisches Institut
der EKKW und der EKH
Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg
ZKZ 7421, PVSt., Deutsche Post 

ABONNIEREN SIE DIE NEWSLETTER DES RPI

Das RPI der EKKW und der EKH veröffentlicht zurzeit sieben verschiedene Newsletter. Der große Newsletter des RPI versorgt Sie mit einem breiten Spektrum religionspädagogischer Information, vielen Internetlinks, Materialtipps und vielem mehr. Ergänzt wird dieser Newsletter durch den „Newsletter Grundschule“, den „Newsletter Sekundarstufe I“, den „Newsletter Sekundarstufe II“ und den „Newsletter Konfirmandenarbeit“. Der „Newsletter Berufliche Schulen“ wird gemeinsam herausgegeben von der Koordinierungsgruppe BRU in Hessen. Der „Newsletter Interreligiöses Lernen“ ist eine Koproduktion des RPI mit dem Zentrum Ökumene der EKH und der EKKW. Sie finden alle Newsletter auf unserer Webseite:

<https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/newsletter/>



NEUES PUBLIKATIONSFORMAT: RPI-AKTUELL

Bereits im Sommer diesen Jahres haben wir aktuelles Unterrichtsmaterial zum Thema „Fridays for future“ entwickelt, damit Lehrer*innen und Pfarrer*innen im Unterricht tagesaktuelle Ereignisse gut aufbereitet in ihren Lerngruppen bearbeiten können. Die Rückmeldungen waren so positiv, dass wir beschlossen haben, daraus ein eigenes Publikationsformat zu machen: „RPI-Aktuell“. Unter diesem Titel werden wir in Zukunft zu aktuellen Fragen Material zur Verfügung stellen, das nicht auf die nächste Ausgabe der RPI Impulse warten kann. „RPI-Aktuell“ erscheint unregelmäßig und ausschließlich in digitaler Form als PDF-Datei als Download und wird auch nur als solche verschickt. Die zweite Ausgabe ist nun fertig und widmet sich dem Fall der Mauer vor 30 Jahren am 9. November. Marlies Voigt und Christian Marker haben dieses Material entwickelt. Sie finden es auf unserer Webseite. Die nächste Ausgabe zum Thema „Influencer: Vorbilder für mein Leben?“ ist auch schon fertig und wird nach den Herbstferien erscheinen. Diese Ausgabe wurde erarbeitet von Anita Seebach. Freuen Sie sich schon drauf.

