

Susanne Bürig-Heinze / Christiane Rösener /
Carolin Schaper / Kathrin Stoebe / Beate Wenzel

Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht

20 Beispiele





Susanne Bürig-Heinze, Christiane Rösener, Carolin Schaper,
Kathrin Stoebe, Beate Wenzel

Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht

20 Beispiele

Download des E-Books unter
<http://www.v-r.de/anforderungssituationen>

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 27 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-647-70212-4

© 2014, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Umschlag: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

I	Einleitung	7
II	Wie erkenne und gestalte ich eine Anforderungssituation?	13
III	Impulse für die Jahrgänge 5/6	
	1 Christliche Bestattung – auch für Haustiere? <i>Beate Wenzel</i>	17
	2 Sich (keine) Bilder machen! Zwei sehr unterschiedliche Bilder zur Weihnachtsgeschichte <i>Kathrin Stoebe</i>	23
	3 Das eigene Leben von Gott her deuten: Die Geschichte von Josef und seinen Brüdern <i>Beate Wenzel</i>	29
IV	Impulse für die Jahrgänge 7/8	
	4 »Woran du aber dein Herz hängst, das ist dein Gott.« Einladung zum Disput mit Martin Luther <i>Carolin Schaper</i>	45
	5 Weihnachten ohne Jesus? Einen Schulgottesdienst gestalten <i>Susanne Bürig-Heinze</i>	51
	6 Orangensafttrinken für das Gottesreich?! Fairer Handel aus christlicher Perspektive <i>Carolin Schaper</i>	54
V	Impulse für die Jahrgänge 9/10	
	7 Leben ohne zu heucheln?! Begegnung mit einem Popsong <i>Kathrin Stoebe</i>	59
	8 »Kanzelreden«: Kirche öffnet sich der Welt <i>Susanne Bürig-Heinze</i>	63
	9 Ein Grab zwischen den Sternen: Brauchen wir neue Formen der Bestattungskultur? <i>Kathrin Stoebe</i>	66
	10 Wie erklärt man Muslimen das Abendmahl? Anregungen aus dem Film <i>Almanya – Willkommen in Deutschland</i> <i>Christiane Rösener</i>	69
VI	Impulse für die Oberstufe	
	11 Lutherpreis für das Punkgebet der russischen Frauenband Pussy Riot? <i>Christiane Rösener</i>	73
	12 Sich mit der Vergangenheit auseinandersetzen: Das Glasfenster <i>Der König der Juden</i> von Hartmut Berlinicke <i>Susanne Bürig-Heinze</i>	80
	13 »Sich fremd gehen – und zu sich selbst kommen«: Eine Annäherung an das Pilgern <i>Beate Wenzel</i>	90
	14 Schicksal oder »Strafe Gottes«? <i>Nemesis</i> von Philip Roth <i>Kathrin Stoebe</i>	95

15	Mit Kunst ins Gespräch kommen – Erinnerung bewahren: Das Gesamtkunstwerk <i>ROSEBUSCHVERLASSENSCHAFTEN</i> <i>Beate Wenzel</i>	101
16	Wie funktioniert eine friedliche Revolution? Die Montagsdemonstrationen in Leipzig <i>Susanne Bürig-Heinze</i>	105
VII Impulse für mehrere Jahrgänge		
17	Symbolschule und Spurensuche: Ritualisierte Unterrichtseinstiege <i>Carolin Schaper</i>	111
18	Einen Organspendeausweis ausfüllen? Eine kritische Auseinandersetzung aus christlicher Sicht <i>Christiane Rösener</i>	119
19	Die evangelisch-katholische Kirche Maria Magdalena: Ein Konzept für gelebte Ökumene? <i>Susanne Bürig-Heinze</i>	122
20	Geschichten, die man nicht vergisst: Auf der Suche nach der »wahren« Geschichte von den Broten und den Fischen <i>Christiane Rösener</i>	129

I Einleitung

Ein junger Mann dribbelt einen Ball in der Luft hoch oben an der Spitze einer Laterne hängend. Dieses Bild zielt das Cover dieses Werks. Eine Anforderungssituation? Ganz sicher und zwar eine, die in besonderer Weise beeindruckt und den Zuschauer staunen lässt.

Mit dem Bild des ballspielenden schwarzen jungen Mannes – wir kommen später noch darauf zurück – wollen wir die Frage auf die Spitze treiben: Was kennzeichnet eine Anforderungssituation und wozu brauchen wir sie im Religionsunterricht?

»... damit das Leben gelingt!«

Schulisches Lernen soll dazu befähigen, im Leben eigenständig und verantwortlich entscheiden und handeln zu können. Deshalb muss sich jeder Unterricht, natürlich auch der Religionsunterricht, die Frage nach seiner Lebensrelevanz stellen: Braucht man das, was da gelernt wird und wofür braucht man das? Und was muss man können, um das Gelernte im Leben anwenden zu können? Jeder Unterricht möchte ein so genanntes »träges Wissen« vermeiden, das zwar abstrakt verstanden worden ist, aber in der Praxis nicht anwendbar bzw. auf neue Situationen nicht konstruktiv übertragbar ist. Aus diesem Grund gehören folgende Schlagwörter inzwischen zu den Allgemeinplätzen moderner (Religions-)Didaktik: »Kompetenzaufbau«, »vom Input zum Output«, »den Unterricht vom Ende her denken«, ...

Ein weiterer zentraler Aspekt kompetenzorientierter Didaktik wird mit der Formulierung »Anforderungssituation« umschrieben. Folgende Metapher erscheint hilfreich, um diesen zunächst abstrakten Begriff sprechen zu lassen: Stellen Sie sich einen Zug vor. Die »Anforderungssituation« ist der Motor, der den Zug der Kompetenzorientierung in Fahrt bringt. Er bestimmt die Route oder den Fahrplan und er macht es möglich zu kontrollieren, ob der Zug an seinem vorgesehenen Ziel angekommen ist. An Anforderungssituationen, so Gabriele Obst, »entscheidet sich, ob es gelingt, kompetenzorientierte Lernprozesse in Gang zu setzen«.¹ Die Anforderungssituation ermöglicht es,

stärker den Unterrichtsprozess in den Blick zu nehmen und auf den tatsächlichen Erkenntnisgewinn der Schülerinnen und Schüler zu achten. Bei der konkreten Unterrichtsgestaltung stehen dabei Lebensweltbezüge und häufig verknüpfendes Lernen im Vordergrund.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeitshilfe ist es, den differenzierten Blick auf Anforderungssituationen speziell im Religionsunterricht zu schärfen. Wenn das Gelernte »gebraucht« werden soll, muss plausibel werden, dass Anforderungssituationen dazu einen wichtigen Beitrag leisten können. Schülerinnen und Schülern soll deutlich werden, dass das Wahrnehmen und Deuten von religiösen Ausdrucksformen in der Geschichte und in der Gegenwartskultur ihnen einen Zugewinn im Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung ermöglicht.

Dieser Anspruch erscheint hoch und die Unsicherheit beim Erkennen und Finden von angemessenen Anforderungssituationen ist umso verständlicher. Letztlich kann im Hinblick auf die Vielfalt des Lebens sehr vieles eine Anforderungssituation sein. Entscheidend ist die Frage, ob man darin jeweils den Aufforderungscharakter erkennt. Als wir damit begonnen haben, uns mit Anforderungssituationen zu beschäftigen, haben wir uns folgende Fragen gestellt:

- Was genau unterscheidet einen Einstieg in eine Unterrichtssequenz von einer Anforderungssituation?
- Sind Anforderungssituationen nur »Stell dir vor ...« Situationen oder können sie auch echt sein?
- Ist die Echtheit der Anforderungssituation lebensnah oder eine Illusion und wirkt daher gekünstelt und möglicherweise lächerlich?
- Kann man vermeiden, dass Anforderungssituationen geschmacklos oder zu persönlich werden, wenn sie ernste Situationen des Lebens simulieren wollen, die nicht simulierbar sind?
- Gibt es Unterrichtsbezüge, in denen (besser) keine Anforderungssituationen zu finden sind?
- Tragen wir mit den Anforderungssituationen Lebensbezüge an die Schülerinnen und Schüler heran, die wegen ihrer Aktualität schnell veralten und nicht auf eine wirklich komplexe Tiefe zielen können?

¹ Vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, S. 146.

- Überfordern Anforderungssituationen die Schülerinnen und Schüler, weil sie ihr Wissen und die Lernprozesse noch nicht planen und organisieren können? Welche Art von Hilfestellungen sollten die Lehrenden dann geben?
- Führt die Auseinandersetzung mit dem konsequenten Alltagsbezug, der etliche Anforderungssituationen prägt, zu einem Verlust an inhaltlich vertiefendem Lernniveau?

Diese und weitere Fragen waren der Ausgangspunkt für diese Arbeitshilfe und führten zu einer intensiven Beschäftigung mit »Anforderungssituationen«. Einige dieser Fragen haben wir uns bei der Ausarbeitung konkreter Anforderungssituationen beantworten können, andere bleiben uns weiter ein »Stachel im Fleisch«. Vielleicht kann es Ihnen genau so gehen. Vielleicht haben Sie noch ganz andere Fragen.

Bei aller Vorläufigkeit haben wir jedoch in unserer Arbeit sehr deutlich erfahren, dass uns der Zug der Anforderungssituationen in der Planung und Durchführung von Unterricht weit voranbringt. Diese Arbeitshilfe möchte dazu einladen, dass auch Sie diese Erfahrung machen. Sie möchte dabei helfen, dem Begriff der Anforderungssituation auf die Spur zu kommen und ihn durch Praxisbeispiele erfahrbar zu machen. Es ist nicht unser Ziel, ein weiteres Mal ausführlich den Forschungsstand zu referieren. Gleichwohl bemühen wir uns um eine Klärung der Begrifflichkeit und wollen unser Verständnis von Anforderungssituationen darlegen. Darüber hinaus haben wir darauf geachtet, dass ausgehend von der Anforderungssituation der Kompetenzaufbau transparent wird. Vor allem bietet diese Arbeitshilfe eine Fülle von konkreten Praxisbeispielen an, die sich auf alle schulischen Altersstufen beziehen und vom Materialangebot breit gestreut sind.

Anforderungssituationen im Kontext des kompetenzorientierten Religionsunterrichts

Was also sind eigentlich Anforderungssituationen? Eine knappe und eingängige Definition soll hier den Anfang machen: »Anforderungssituationen sind Alltags- und Lebenssituationen, deren Bewältigung die Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen »anfordert«, die – in unserem Falle – im Religionsunterricht erworben werden.«²

2 Vgl. Rupp, Hartmut: Worin zeigt sich kompetenzorientierter Religionsunterricht? Vortrag Karlsruhe 18. Februar 2011, http://www.rpi-baden.de/html/aktuell/aktuell_u.html?t=&&cataktuell=&m=10166&artikel=3976&stichwort_aktuell=&default=true (Stand: 24.04.2014).

Sehen wir uns diese Definition genauer an: Zunächst einmal geht das Konzept der Anforderungssituation davon aus, dass »sich jeder Mensch Zeit seines Lebens unterschiedlichen Aufgaben ausgesetzt sieht, für deren Meisterung er sich ein bestimmtes Wissen sowie spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet haben muss.«³ Gemeint sind also Situationen, die im Alltag und im Leben der Schülerinnen und Schüler vorkommen, vorkommen könnten oder vorkommen werden und die sie herausfordern – sei es, weil sie Fragen aufwerfen oder weil sie zu einer Reaktion herausfordern. Um in diesen Situationen bestehen zu können, brauchen Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Wissen ebenso wie gewisse Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen, die es ihnen ermöglichen, auf kompetente Weise reagieren zu können. Sie brauchen bestimmte Kompetenzen, die schrittweise – immer im Blick auf die Anforderungssituation – im Unterricht erworben werden sollten. In welchem Umfang das geschehen ist, kann dann wiederum am Ende einer Einheit anhand der Anforderungssituation überprüft werden. Eine gesamte Unterrichtsreihe ist also von den Anforderungssituationen her zu denken und zu planen. Der angestrebte Kompetenzaufbau ist von ihnen her und auf sie zielend zu denken.

Schon durch diese kurze Annäherung dürfte deutlich geworden sein: Es geht bei den Anforderungssituationen um mehr als um gelungene Einstiege in eine Unterrichtssequenz: eine motivierende Frage, eine witzige Karikatur oder ein hübscher Gedankenschwärm. Es geht um mehr als einen guten Absprung in ein vom Lehrplan vorgegebenes Thema: In, an und durch Anforderungssituationen soll das Lernen in Gang gesetzt, vernetzt und überprüft werden.⁴

Um das zu verstehen, kann ein kleiner Ausflug in die lernpsychologischen Voraussetzungen der Kompetenzorientierung helfen, die vor allem aus der konstruktivistischen Lerntheorie stammen. Nur drei Grundannahmen seien hier erwähnt:

1. Lernen ist ein Prozess aktiver Aneignung der Lernenden, kein Vermittlungsprozess.
2. Gelernt wird, was in einem erkennbaren Zusammenhang zum (eigenen) Leben steht.
3. Gelernt wird das, was ich mit dem verknüpfen

3 Obst 2008, S. 186.

4 Zur Planung einer kompetenzorientierten Unterrichtssequenz aus Anforderungssituationen heraus vgl. Obst 2008, S. 136–146.

html?t=&&cataktuell=&m=10166&artikel=3976&stichwort_aktuell=&default=true (Stand: 24.04.2014).

3 Obst 2008, S. 186.

4 Zur Planung einer kompetenzorientierten Unterrichtssequenz aus Anforderungssituationen heraus vgl. Obst 2008, S. 136–146.

kann, was ich schon weiß, kenne, kann und empfinde.

Lernen, diese Haupteinsicht konstruktivistischer Lerntheorie⁵, ist weniger ein Prozess, in dem eine wissende Person ihr Wissen erklärt und vermittelt, als vielmehr ein Prozess eigenständiger Konstruktion des lernenden Subjektes. Menschen lernen, indem sie sich ein Problem selbst erschließen (1). Das heißt nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer überflüssig werden, sie müssen sich allerdings bewusst sein, dass sie keine »fertigen Stoffe« vermitteln – was gerade im Religionsunterricht besonders wenig der Fall sein kann. Lehrende können vielmehr Anstöße zum Selbstlernen geben und Material bereitstellen. Sie können die Lernumstände begünstigen, Lernatmosphäre herstellen und durch all diese Dinge Schülerinnen und Schüler zur Eigenaktivität anregen. Ein zentraler Anstoß kann hier durch die Auswahl der Anforderungssituation gegeben werden. Gerade weil es für einen gelingenden Lernprozess so wichtig ist, dass die Lernenden selbst motiviert sind, ist die Wahl der Anforderungssituation zentral. Wenn Lernende hier auf eine Situation stoßen, die in einem erkennbaren Zusammenhang mit ihrem Leben steht und die ihnen daher relevant erscheint, so werden sie aus diesem Zusammenhang die Motivation für ihren Lernprozess schöpfen können (2). Die allorts geforderte Schülerorientierung wird hier in sehr grundsätzlicher Weise eingelöst und kann noch auf eine zweite Weise zum Tragen kommen: Anhand der Anforderungssituation können Vorwissen und Voreinstellungen der Lernenden erhoben werden, was dazu dienen kann, die Unterrichtssequenz genauer an die entsprechende Lerngruppe anzupassen. Ausgehend vom Vorwissen der Schülerinnen und Schüler können dann die Kompetenzen für eine Lerneinheit bestimmt und schrittweise aufgebaut werden. Dies wird nur dann nachhaltig sein, wenn neu Erlerntes mit altem Wissen und Können verbunden wird (3). Für diese Verbindung bieten die Anforderungssituationen ebenfalls ein ideales Feld. Anhand der ausgewählten Situation können neue Erkenntnisse angewendet, ausprobiert, verworfen, bestätigt und zusammengeführt werden.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass sich Anforderungssituationen im Lernprozess auf fünffache Weise fruchtbar machen lassen:

1. Sie dienen der Rückbindung an die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler und damit auch deren Motivation.
2. Sie können dazu dienen, Voreinstellungen und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren.
3. Sie definieren die Kompetenzen, die in einer Unterrichtssequenz aufzubauen sind.
4. Sie dienen als Fokus für einen schrittweisen Kompetenzaufbau, bei dem neues Wissen, neue Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen sich mit alten verbinden können.
5. Sie können dazu dienen, die in einer Unterrichtssequenz erworbenen Kompetenzen abzurufen.

Ziel eines Lernens in, durch und an Anforderungssituationen ist der schrittweise Aufbau von Kompetenzen. Dabei ist es uns besonders wichtig, diese Kompetenzen nicht rein kognitiv zu verstehen. Mit Weinert und Klieme⁶ wollen wir darunter sowohl kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch neue Handlungsmöglichkeiten und Haltungen verstehen, die Schülerinnen und Schüler erwerben. Ein solcher Kompetenzbegriff hat einen ganzheitlichen Lern- und Bildungsprozess zum Ziel. Es geht gerade nicht um die Anhäufung trägen Wissens, sondern um ein Lernen mit der ganzen Person, mit Kopf, Herz und Hand. Auch dieses ganzheitliche Lernen wird durch ein Lernen an Anforderungssituationen ermöglicht und begünstigt: Eine Situation aus Alltag und Leben fordert immer den ganzen Menschen heraus. Um auf sie reagieren zu können, wird es nie ausreichen, viel zu wissen – auch wenn dieses Wissen für eine kompetente Reaktion unerlässlich ist. Um sich in einer herausfordernden Situation kompetent verhalten zu können, müssen auch Haltungen reflektiert und verändert und Fähigkeiten erworben werden. All dies kann an den Anforderungssituationen geübt und gelernt werden.

Für den Religionsunterricht stellt sich nun die Frage: Was können das für Situationen sein, aus denen heraus sich eine Unterrichtssequenz entwickeln ließe? Welche Situationen gibt es im Leben von Kindern und Jugendlichen, zu deren Verständnis und Bewältigung

5 Zu Impulsen aus der Konstruktivistischen Didaktik für den Religionsunterricht vgl. Büttner, Gerhard (Hg.): *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006 und Mendl, Hans (Hg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.

6 Vgl. Klieme, Eckhard u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.

religiöse Bildung nötig ist? Welche Fragen stellen sich ihnen? Wo begegnet ihnen Religion? Wo fordert sie Kinder und Jugendliche heraus?

Gabriele Obst sieht die im Religionsunterricht zu bearbeitenden Herausforderungen auf fünf Feldern⁷: Anforderungssituationen ergeben sich für sie

1. durch grundlegende existenzielle Fragen (Woher komme ich? Welchen Sinn hat mein Leben?),
2. durch elementare Erfahrungen (mein Opa ist gestorben, ich bin sitzen geblieben),
3. durch zentrale Strukturen des Christseins (Wer war Jesus Christus? Was bedeutet das Kreuz auf der Kirche?),
4. durch fundamentale Geltungsansprüche religiös pluraler Orientierungsangebote (Dürfen Jungen beschnitten werden? Ist der Feiertag heilig?),
5. durch bedeutende religiöse Spuren und Traditionen im gesellschaftlich-kulturellen Umfeld (Warum protestieren die Muslime bei einer Mohammed-Karikatur? Warum haben wir Ostern frei?).

Auf diesen Feldern gilt es nach Anforderungssituationen zu suchen, die für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden können. Wie können wir nun auf dieser Suche vorgehen?

Hartmut Rupp beschreibt zwei Wege, die bei der Konzeption von Anforderungssituationen derzeit gegangen werden.⁸ Der erste Weg geht von vorgegebenen Kompetenzen aus und fragt danach, in welchen Alltagssituationen diese Kompetenzen gebraucht würden. So kann man sich etwa die inhaltliche Kompetenz »die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit verletzenden Worten und Gesten auseinander und gestalten tröstende und Geborgenheit gebende Worte und Formen der Zuwendung«⁹ ansehen und eine Anforderungssituation kreieren: Deine Sitznachbarin fehlt schon seit einer Woche in der Schule. Du hast von deiner Religionslehrerin erfahren, dass ihre Mutter sehr krank ist. Schreibe einen Brief an sie, in dem du sie tröstest.

Der zweite von Rupp beobachtete Weg ist der »alltagssensible Weg«. Auf diesem Weg wird versucht, die Welt aus den Augen von Schülerinnen und Schülern zu betrachten und wahrzunehmen. Wo begegnen ihnen Spuren von Religion? In welchem Film, in welcher

Musik, in welchem Zeitungsartikel? Welche Herausforderungen begegnen ihnen, denen sie nur begegnen können, wenn sie religiös gebildet sind? Anforderungssituationen könnten hier etwa eine Filmsequenz oder ein Liedtext sein.

Auch wir haben für diese Arbeitshilfe beide Wege beschritten, fanden allerdings den zweiten Weg oft produktiver und weniger künstlich.

Relevante Kriterien zum Erkennen geeigneter Anforderungssituationen

Nicht jede auf diesen Wegen gefundene Situation ist jedoch für den unterrichtlichen Prozess geeignet. Daher haben wir acht Kriterien für die Auswahl und den unterrichtlichen Einsatz von Anforderungssituationen zusammengefasst:

- Anforderungssituationen beinhalten und vermitteln religiöse Phänomene und Fragestellungen. Diese sind wirklichkeitsnah, lebensrelevant und anwendungsbezogen.
- Daraus folgt, dass sich die für die Bewältigung der Anforderungssituationen notwendigen Inhalte nicht immer eindeutig einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen zuordnen lassen. Vielmehr zielen diese auf einen Disziplin- oder sogar Fächerübergreif.
- Eine Anforderungssituation ermöglicht einen sukzessiven Kompetenzaufbau. Während eine Kompetenz vorrangig das Ziel einer bestimmten Auseinandersetzung beschreibt, den Lernprozess also vom Ende her betrachtet, lenkt die Anforderungssituation den Blick stärker auf den Aneignungsprozess.
- Eine Anforderungssituation bildet den didaktischen Ausgangspunkt der Planung einer Unterrichtssequenz. Sie muss so ausgewählt werden, dass sie im Blick auf die zu fördernde Kompetenz die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitert. Sie ist also – anders als ein motivierender Impuls zum Stundenbeginn – für den gesamten Lernprozess konstitutiv.
- Bezüglich der Stellung der Anforderungssituation im Unterrichtsvollzug heißt das aber nicht, dass sie immer am Anfang einer Sequenz stehen muss. Sie kann auch sinnvoll am Ende zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs dienen, in der Mitte der Sequenz vorgestellt werden oder sogar zur Erhebung der Lernausgangslage herangezogen werden.
- Anforderungssituationen initiieren ein induktives, entdeckendes Lernen und damit einen Lernprozess, der sich sowohl an der Sache als auch an den Fragen der Schülerinnen und Schüler orientiert.

⁷ Vgl. Obst 2008, S. 147–148.

⁸ Vgl. hier und im Folgenden Rupp 2011.

⁹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009, S. 17.

- Zudem ermöglichen die Anforderungssituationen im Sinne eines konstruktivistischen Lernens unterschiedliche, selbst gesteuerte Aneignungswege und werden individualisiertem Lernen und einem differenzierten Kompetenzverständnis gerecht. Sie eröffnen den Schülerinnen und Schülern damit die Möglichkeit, sich an der Planung des Lernprozesses zu beteiligen und Mitverantwortung für den Kompetenzerwerb zu übernehmen.
- Bezüglich der Komplexität einer Anforderungssituation muss für jede Lerngruppe eine ausgewogene Entscheidung getroffen werden: Einerseits muss sie natürlich alters- und auch unterrichtsgemäß reduziert bzw. elementarisiert werden. Andererseits darf diese Bearbeitung aber ihr Lernpotenzial nicht zum Erliegen bringen.

Nicht alle Fragen in Bezug auf einen möglichst gut planbaren Kompetenzerwerb konnten wir klären. Uns ist beim Austausch über die einzelnen Anforderungssituationen vor allem deren Vielfalt und die Unterschiedlichkeit der möglichen Formate deutlich geworden: Am Anfang standen unsere etwas dogmatischen Bemühungen um den Begriff einer »Anforderungssituation«, die immer am Anfang einer Unterrichtseinheit steht und ausgehend von einem Alltagsweltproblem eine Lernstruktur initiiert, deren Ertrag es am Ende der Einheit abzutesten gilt. Den Wunsch nach derart klar bestimmbar Bezugsgrößen haben wir aufgegeben zugunsten der Vorstellung einer größeren Vielfalt von Anforderungssituationen, die in verschiedenen Phasen einer Einheit strukturierend wirksam werden können. So gibt es zwar viele thematische Bezüge, bei denen die Anforderungssituation tatsächlich ihren Platz am Anfang der Reihe hat. Es gibt aber auch andere, bei denen sie den Schülern erst am Ende eines Lernprozesses begegnet oder bei denen sie in einer durchgehenden, sich wiederholenden Form auftritt. Für uns war es ein lohnender Weg der Erkenntnis, diese Vielfalt wahrzunehmen!

Wir möchten daher ausdrücklich zu Abwandlungen und Anpassungen sowie Weiterentwicklungen unserer Ideen ermutigen. Die einzelnen Vorschläge haben zwar durchaus *Rezept*charakter, sind aber im Sinne einer bewusst an die *Familie der Lerngruppe* anzupassenden *Zubereitung der Mahlzeit* zu verstehen:

Wie lange darf es dauern, bis das Essen auf dem Tisch steht?

Welcher Vorlauf und welche Vernetzungen sind für welche Lerngruppe machbar und gewinnbringend?

Wie lange können sich die Schülerinnen und Schüler für das Thema begeistern? Ab wann gerät die Anforderungssituation aus ihrem Blick?

Wer mag was und wer hat was schon mal gegessen und es hat ihm nicht oder besonders gut geschmeckt?

Welche Vorerfahrungen hat eine Lerngruppe mit einem Thema und welche inhaltlichen und methodischen Vorlieben?

Wer benötigt welches Besteck und wie viel Übung, bis selbstverständliches gemeinsames Essen möglich ist?

Gerade die Frage der methodischen Unterstützung des Kompetenzerwerbs, die wir nicht ausdrücklich als Schwerpunkt unserer Ausführungen gewählt haben, kann extrem unterschiedlich sein.

Zu den nicht geklärten Fragen gehört der an die Kompetenzorientierung gerichtete Vorwurf, dass der Tiefgang der inhaltlichen Auseinandersetzung verlorengehe. Wir können das subjektive Gefühl der Einschränkung der unterrichtenden Kollegin oder des unterrichtenden Kollegen, der nicht mehr einfach von einem ihn inspirierenden Text ausgehend frei drauflos unterrichtet und schaut, wie weit und welche Schülerinnen und Schüler ihm folgen können, durchaus verstehen. Wir fanden aber: Die Portionen werden vielleicht etwas kleiner mit dem Ziel, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für eine bestimmte Anforderungssituation einüben zu wollen. Sie werden aber dadurch genauer benennbar und der Weg kann von mehr Schülerinnen und Schülern beschritten werden. Der Unterricht wird »ehrlicher« in dem Sinne, dass die Diskrepanz zwischen der genialen Äußerung Einzelner und dem allgemein verfügbaren Wissen und Können aller Schülerinnen und Schüler geringer wird. Gerade das wiederholende Element des Einübens und des immer wieder erneuten Verortens und Reflektierens bestimmter Vorgehensweisen im Prozess macht – auch nach Hinweisen der Hattie-Studie – für Schülerinnen und Schüler dabei einen wesentlichen Effekt nachhaltiger Aneignung von Fertigkeiten aus.

Für uns weitgehend, aber nicht abschließend geklärt ist die Frage der notwendigen lebensweltlichen Authentizität von Anforderungssituationen für Schülerinnen und Schüler.

Natürlich können echte religiöse Herausforderungen hervorragende Anforderungssituationen bieten, aber zu berücksichtigen ist unserer Einschätzung nach, dass auch bei stark alltagsbezogenen Situationen die Annahme durch die einzelne Lernerin und

den einzelnen Lerner sehr individuell ausfällt. Weiter ist zu bedenken, dass die virtuelle Erfahrung und Medienkompetenz die Grenze zwischen erkennbar fiktiven Formaten und authentischen Zugängen stark verschoben hat: Das klare Bewusstsein für ein fiktives Format steht einer echten Auseinandersetzung nicht zwangsläufig im Weg. Wesentlicher erscheint uns deshalb der generell in einer Anforderungssituation angelegte und eingeforderte Handlungsimpuls: Wie stark ist der durch die Anforderungssituation ausgelöste Impuls, etwas zu erforschen, zu formulieren, zu diskutieren, zu gestalten, zu untersuchen oder können zu wollen?

Leistungsmessung und Anforderungssituation ist ein letzter Fragenkomplex, mit dem wir uns auseinandergesetzt haben: Leistungsbewertung von und eventuell auch an Anforderungssituationen ist nicht nur möglich, sondern oft auch transparenter und besser vorbereitet als beim herkömmlichen Mehrfragen-Test. Es kann Anforderungssituationen geben, die zu Beginn und am Ende der Unterrichtseinheit identisch abgeprüft werden, was den Kompetenzzuwachs sehr deutlich machen kann. Es kann Unterrichtsreihen geben, die mit Anforderungssituationen starten, deren Überprüfung aber auf andere Weise oder gar nicht

erfolgt: Inhaltlich eignet sich vielleicht nicht jede Anforderungssituation für Leistungsmessung, manche Unterrichtseinheit schließt besser mit einem Feedback. Ebenso kann es Unterrichtseinheiten geben, die sukzessive Kompetenzaufbau betreiben, ohne dass dies den Schülerinnen und Schülern von Anfang an bewusst ist: Trotzdem kann am Ende eine Anforderungssituation stehen, wenn der Unterricht in der Planung von Anfang an bewusst auf Bewältigung derer angelegt wurde.

Also auch hier: Vielfältige Varianten, wenig Einschränkungen, außer der des genauen Blicks für das, was an Einstellung, Wissen, Methode und vor allem Übung nötig ist, um eine bestimmte Aufgabe bewältigen zu können.

Uns hat es Spaß gemacht, uns auf diese Weise mit alten Stoffen auseinanderzusetzen und neue zu entdecken! Jetzt wünschen wir Ihnen als Leser und Leserin, dass Sie sich ebenfalls angeregt fühlen und Lust verspüren, unsere Zugänge auszuprobieren, zu erweitern und eigene Anforderungssituationen zu gestalten.

Susanne Bürig-Heinze, Christiane Rösener, Carolin Schaper, Kathrin Stoebe, Beate Wenzel im März 2014

II Wie erkenne und gestalte ich eine Anforderungssituation?

Sie erinnern sich? Ein junger Mann dribbelt einen Ball in der Luft hoch oben an der Spitze einer Laterne hängend. Eine Anforderungssituation? Ganz sicher und zwar eine, die in besonderer Weise beeindruckt und den Zuschauer staunen lässt.

Was macht es beim Anblick des in der Luft ballspielenden jungen Mannes so einfach, eine gelungene Anforderungssituation zu erkennen?

1. Die Handlung an sich ist ungewöhnlich und erstaunt. Auch wenn der begleitende unten stehende Freund unter den Zuschauenden einen Hut herumgehen lässt und damit die Absicht, Geld zu verdienen, völlig offensichtlich ist. Es handelt sich bei der Bewegung selbst um ein »Kunststück« im besten Sinne – eine frei ausgedachte besondere Choreographie. Wie er auf die Idee gekommen ist, an einer Laterne hängend seine Fußballkünste zu perfektionieren, ist nicht bekannt. Schon als Kind spielte er in Guinea mit selbst zusammengedrehten Plastikketzen Fußball. Freestyle war zunächst gar nicht »seine Sache«. Für den renommierten Verein St. Germain spielte er »richtigen« Fußball, er selbst übte für sich die Ballkunststücke. Und irgendwann hat es »Klick« gemacht.
2. Das »Kunststück« setzt Talent, aber auch Arbeit voraus: Langjähriges Fußballtraining, Training im Klettern, Erfahrungen in rhythmischer Bewegung und gezielter Muskelaufbau, um das eigene Gewicht über einen längeren Zeitraum halten zu können. Viele Wiederholungen, tägliches Üben sind nötig, bis die Aufführung so spielerisch und sicher umgesetzt werden kann, wie sie gesehen wird.
3. Es ist eine »Momentaufnahme«. Der unten stehende Zuschauer weiß, dass der Zeitraum der Performanz begrenzt ist. Dies weiß auch der das Bild betrachtende Zuschauer. Dadurch gewinnt die Situation eine besondere Wahrnehmungsgestalt, die sich von der alltäglichen Wahrnehmung abhebt.
4. Der Ort der Aufführung ist nicht zufällig, er ist bewusst gewählt: Oberhalb der Stadt Paris auf einem Berg, unterhalb der Basilika Sacré-Cœur. Ein Platz mit wunderbarem Ausblick, der die Silhouette des

jungen Mannes deutlich hervortreten lässt und an dem – aufgrund des Ausblicks auf die Stadt – immer Menschen vorbeigehen und verweilen. Die historische alte Gaslaterne bietet einen besonderen Kontrast zu der Freestyle-Akrobatik des jungen Afrikaners.

Im Finden und in der Anlage von Anforderungssituationen können wir als Religionslehrerinnen und -lehrer Anregungen gewinnen aus der Inszenierung seines Kunststücks:

(1) Am Anfang des Entdeckens oder Erfindens einer Anforderungssituation steht immer das Gefühl, etwas könnte etwas sein. Dies passiert, wie bei dem jungen Mann, nicht voraussetzungslos, sondern in und aus der Beschäftigung mit der eigenen Umwelt und den eigenen Lebensbezügen, aus dem Wahrnehmen von Besonderheiten, aus dem Gefühl heraus. Vielleicht war bei dem jungen Mann eine bestimmte Bewegung am Anfang da. Oder die Vorliebe für genau diesen Platz hoch oben über der Stadt.

Nach unserer Erfahrung haben Religionslehrerinnen und -lehrer – häufig noch mehr als Kolleginnen und Kollegen in anderen Fächern – ein sehr gutes Bewusstsein für besondere Materialien und deren potenzielle Einsetzbarkeit. Sie waren schon immer und sind sozusagen allerbeste »Materialien-spürhunde«. Das »Klick«, die Idee für die Performanz entsteht, wenn Material und eine Handlungsidee zusammenkommen. Die Inspiration kann dabei vom Material oder von der Handlungsidee ausgehen.

Was kann ich tun, um die Inspiration zu fördern? Besondere Materialien oder Situationen, die der aufmerksame Religionslehrerinnen- bzw. Religionslehrerblick sofort und oft eher intuitiv wahrnimmt, können durch das Raster der inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen genauer in den Blick genommen und hinsichtlich ihres spezifischen Lernwertes analysiert werden. Mit der Anforderungssituation im Blick gilt es hier eigentlich nur einen kleinen, aber entscheidenden Schwenk vorzunehmen: Nicht die Frage nach dem »Supermaterial« steht im Vorder-

grund, sondern die nach der zu erwerbenden und zu fördernden Kompetenz.

Ein Beispiel: Der Comic von Rüdiger Pfeffer (siehe Beitrag Jg. 5/6 »Sich (keine) Bilder machen! Zwei sehr unterschiedliche Bilder zur Weihnachtsgeschichte«) wäre einer Religionslehrerin bzw. -lehrer immer schon aufgefallen. Dass damit »etwas zu machen« sei und in welchem Kontext – Themenbereiche: »Weihnachten« oder »Jesus« – wäre ebenfalls sofort klar gewesen. Unter dem Paradigma der Anforderungssituation und der damit verbundenen Kompetenzförderung stellt sich die Frage einfach nur etwas genauer: Was soll und kann an diesem Material gelernt werden? Was braucht es dazu, dass Schülerinnen und Schüler lernen können, diese zeitgenössische Darstellung, ihre Ausdrucksformen und symbolischen Aussagen wahrzunehmen, zu deuten und evtl. zu bewerten? Und noch etwas grundsätzlicher: Was heißt es eigentlich überhaupt, etwas im Rahmen des Religionsunterrichtes wahrzunehmen und zu deuten?

Eine Antwort darauf geben die inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen des Kerncurriculums.

Wenn der Schwerpunkt z. B. auf der inhaltsbezogenen Kompetenz »Schülerinnen und Schüler geben Auskunft über wesentliche Stationen des Lebens Jesu« liegen soll, bietet sich ein Vergleich der Darstellung im Comic mit seinen Quellen – ggf. auch mit den nicht genutzten Quellen – und den sparsamen bekannten historischen Hintergründen an: Schülerinnen und Schüler können dann Auskunft geben über die wenig historisch belegbare Geburtsgeschichte Jesu, die vielmehr als eine Glaubensgeschichte verstanden werden will. Aus der Gegenüberstellung der verschiedenen Erzähltraditionen der Weihnachtsgeschichte kann wiederum im Sinne der Schulung der Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz gelernt werden, spezifische Motive und Ausdrucksformen religiöser Sprache gesondert wahrzunehmen und als Hoffnungsaussagen von Menschen einer bestimmten Zeit mit Blick auf ihren jeweiligen Lebenskontext zu verstehen. Dazu erscheint das Heranziehen einer weiteren, möglichst differenten künstlerischen Darstellungsform – im Beispiel dieses Impulses der Holzschnitt des 15. Jahrhunderts – durchaus sinnvoll. Das ist das »Klick«: Die Idee, Schülerinnen und Schüler an der Gegenüberstellung zweier völlig unterschiedlicher Materialien, dem Holzschnitt und dem Comic, und ihrer Erschließung lernen zu lassen, wie Menschen durch alle Zeiten ihr Verständnis der Weihnachtsgeschichte und ihre darin begründete Hoffnung zum Ausdruck gebracht haben.

Tipp für Neueinsteiger

Folgen Sie Ihrem intuitiven Gefühl für besondere Materialien, Fragestellungen, Lebenssituationen, ... und betrachten Sie die intuitive »Beute« durch das Raster der inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen! Eine gute Hilfe für die eigene Planung: Eine Tabelle oder eine Mindmap anlegen!

(2) Sollen sich Schülerinnen und Schüler mit der Gegensätzlichkeit der beiden Weihnachtsdarstellungen produktiv auseinandersetzen können, müssen sie »trainiert« sein. In Übertragung der Trainingseinheiten des dribbelnden jungen Mannes an der Laterne auf die Ebenen der prozessbezogenen Kompetenzen des Faches Religion heißt dies: Schülerinnen und Schüler müssen Kompetenzen der Bildbeschreibung erwerben oder erworben haben, um über die unterschiedlichen Darstellungen vergleichend sprechen zu können. Sie müssen textanalytische Kompetenzen und die Wahrnehmung und Deutung von Symbolen erwerben oder erworben haben, um den Rückbezug zu den Evangelientexten vorzunehmen. Sie müssen gelernt haben oder – altersbezogen relevant! – lernen, Widersprüche und das Fehlen einfacher Lösungen auszuhalten und die Vorläufigkeit von Urteilen zu akzeptieren.

Tipp für Neueinsteiger

Überlegen Sie möglichst konkret, welche Fähigkeiten/Arbeitstechniken/Einstellungen Sie bei Ihren Schülerinnen und Schülern schon voraussetzen können und wo Sie Übungs- oder Lernbedarf erwarten. Ist es sinnvoll, einzelne Techniken schon vorentlastend einzuüben oder sollen sie explizit an diesem Thema eingeübt werden?

(3) Für Schülerinnen und Schüler ist es motivierend, wenn eine konkrete, zeitgebundene Form der Bearbeitung deutlich wird: Sei es der Überblick über eine Unterrichtsreihe, sei es der versprochene Erkenntnisgewinn oder sei es – im Sinne einer Nutzung der Anforderungssituation – ein bestimmtes Format, das am Ende eines Aneignungsprozesses steht. Dies ist unabhängig davon, ob die Anforderungssituation am Anfang steht und den Lernprozess strukturiert oder erst am Ende des Lernprozesses »bewältigt« werden soll. Das vorangestellte Aufgabenformat oder das angestrebte Endprodukt strukturieren den Lernprozess für Schülerinnen und Schüler und sind für die Lehrerin und den Lehrer als Zielvorstellung unter dem Leitgedanken des Kompetenzaufbaus unverzichtbar.

Bezogen auf das Beispiel könnte eine Anforderungssituation, die zu weiterer analytischer Auseinandersetzung einlädt, z. B. eine gleichzeitige Konfrontation mit beiden bildlichen Darstellungen der Weihnachtsgeschichte bedeuten, die den weiteren Lernprozess strukturierende Fragen aufwirft.

Soll die Anforderungssituation erst am Ende des Lernprozesses stehen, könnte nach einer vorgenommenen Erschließung des Holzschnittes und der Klärung der wesentlichen Aussageabsichten und Ausdrucksmittel die Rezeption und kritische Diskussion der Darstellung des Comics erfolgen.

Tipp für Neueinsteiger

Überlegen Sie ganz grundsätzlich, ob Sie den Arbeitsprozess offen oder mit Blick auf ein vorher festgelegtes Produkt oder Format gestalten wollen, das den Schülerinnen und Schülern von Anfang an bekannt ist. Die durchaus gleichwertige Alternative wäre die Ausarbeitung einer Unterrichtsplanung, die die Schülerinnen und Schüler sukzessive im Kompetenzerwerb und fortschreitendem Erkenntnisgewinn fördert, als Planung aber nicht offengelegt ist.

No-Go oder nur für Expertinnen und Experten, die das Verfolgen eines »Kairos« auch wieder auffangen können: Einfach drauflos unterrichten und schauen, wo man mit den Schülerinnen und Schülern landet.

(4) Wie können bewältigte und gelungene Anforderungssituationen angemessen wahrgenommen werden?

So wie die Wahl des Ortes auf dem Foto und der Kontrast der historischen Laterne zu dem sportlich gekleideten jungen Mann kein Zufallsprodukt sind, kann auch die bewusste Inszenierung einer Anforderungssituation für Schülerinnen und Schüler beflügelnd und bestärkend sein. Wesentliche Kategorien sind dabei die Gestaltung von Raum und die Überführung in einen kommunikativen Kontext. Dies kann sowohl im Rahmen der »normalen« Lerngruppe, als

auch mit Bezug auf eine erweiterte Öffentlichkeit umgesetzt werden. Beim Beispiel der Erschließung von Comic und Holzschnitt:

Die arbeitsteilige Erarbeitung und wechselseitige Vorstellung der Ergebnisse zu den beiden Darstellungen als kleinste Formen eines Austausches kann erweitert werden durch die Zusammenarbeit mit einer Parallelklasse oder auch eingebunden werden in den Weihnachtsgottesdienst einer Schule. Idealerweise wäre bei allen drei Inszenierungen genügend Raum für eigene und persönliche Stellungnahmen oder eigene Gestaltungen wesentlicher Glaubenshoffnungen der Weihnachtsgeschichte.

Tipp für Neueinsteiger

Langfristig nach Inszenierungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler suchen! Kolleginnen und Kollegen anfragen; mit den Schülerinnen und Schülern beraten; Schaukästen, das Jahrbuch der Schule, Elternabende, »tote Ecken« der Schule einbeziehen, ...

Immer möglich: Kennzeichnung einer Bühne oder einer Dokumentationswand im Klassenraum durch rote Bänder (Farbe oder Krepppapier), Erhöhung im Raum oder Hervorhebung eines Vortrags durch ein Requisit.

Wir wünschen Ihnen, egal ob Neueinsteiger oder »alter Hase«, Freude im Aufspüren und Gestalten von Anforderungssituationen und gutes Gelingen!

Die vorliegenden Anforderungssituationen orientieren sich an den Niedersächsischen Kerncurricula für Evangelische Religion an Gymnasien. Sie sind aber ebenso für die Entwicklung von Unterrichtssequenzen in anderen Bundesländern oder Schulformen sowie für den Katholischen Religionsunterricht geeignet.

Die im Anschluss an die Anforderungssituationen folgenden Literaturangaben geben erste Hinweise und kennzeichnen unseren persönlichen Zugang.

III Impulse für die Jahrgänge 5/6

1 Christliche Bestattung – auch für Haustiere?

Beate Wenzel

Anforderungssituation

Die Anforderungssituation basiert auf einem Foto, das am 27. Januar 2001 auf einem Tierfriedhof in Mainz entstanden ist (☞ S. 18).

Anmerkungen zu Material und Sache

Das Material ist leicht erschließbar. Sofort ist ersichtlich, dass es sich um einen Grabstein für Tiere handelt. Die ovale Abbildung sowie die Inschrift »Für meine über alles geliebte Mickey. In ewiger Liebe« verraten, dass hier ein Hund begraben wurde. Im Hintergrund kann man weitere Grabsteine sowie den Besucher eines Grabes erahnen. In Deutschland wächst die Nachfrage nach organisierten Tierbestattungen und dementsprechend auch die Zahl an Tierfriedhöfen und -krematorien.

Darin liegt bereits der erste Anknüpfungspunkt einer Auseinandersetzung: Wie sind solche Bestattungsformen zu beurteilen? Muss es ein eigener Tierfriedhof sein? Braucht die Trauer um ein Tier einen spezifischen Ort in der Öffentlichkeit, vergleichbar mit Friedhöfen für Menschen? Oder reicht ein Platz im Garten bzw. wird vielleicht gerade eine Grabstätte im eigenen Garten der Unverwechselbarkeit des Tieres in seinem früheren Lebenszusammenhang gerecht? Oder aber ist es eben doch »nur« ein Tier, das verscharrt oder auf andere Weise »entsorgt« wird?

Schon aus dieser Perspektive heraus regt der abgebildete Grabstein nicht nur zum Nachdenken über Fragen des »guten Geschmacks« an, sondern darüber hinaus zur genaueren Auseinandersetzung mit der individuellen Bedeutung von Tieren für den Menschen sowie mit seiner (möglichen) Würde, die dann eben auch in einer adäquaten Begräbniskultur ihren Ausdruck finden kann.

Eine deutlich weiter gehende inhaltliche Zuspitzung erhält die Abbildung jedoch durch die Frage: »Christliche Bestattung – auch für Haustiere?« Durch diese Frage werden die Schülerinnen und

Schüler eingeladen, als kleine Theologinnen und Theologen in einen aktuellen Diskurs einzutreten, für den mit Sicherheit kein konsensfähiges Ergebnis zu erwarten ist, der aber vielleicht gerade aufgrund seiner Kontroversität sowie seiner Ergebnisoffenheit (auch mit Blick auf den biblischen Befund) spannend sein kann. Anlass zur Diskussion gibt die Position des Pfarrers Dr. Jens Feld, Oberkirchenrat der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN), der in seinem Buch *Tiere haben eine Seele – Menschen einen Gott*, ausgehend von der Mitgeschöpflichkeit von Tieren und ihrer Bedeutung für Menschen ein Begräbnis mit christlicher Begleitung im Rahmen des seelsorgerlichen Auftrags der Kirche fordert. Demgegenüber lehnen die evangelische und die katholische Kirche Rituale in spezifisch christlicher Ausprägung ab, da dadurch die Differenz zwischen Menschen in ihrem Person-Sein und Tieren verwischt würde.¹

Hinter diesen vordergründig praktischen Fragen einer angemessenen Tierbestattung stehen also theologisch tiefer gehende Fragen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auch Schülerinnen und Schüler in diesem Kontext stellen werden – nach der Unsterblichkeit der Tierseele und dem möglichen Verbleib der Tiere nach ihrem Tod bei Gott im Himmel. Dem Reiz der Auseinandersetzung steht die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit einer biblisch begründeten, eindeutigen Antwort gegenüber: So argumentieren *Gegner* einer christlichen Tierbestattung, dass Tieren wohl ein Wert als Mitgeschöpfen zukomme, der aber mit der menschlichen Würde im Kontext der Ebenbildlichkeit Gottes nicht vergleichbar sei. Die Differenz zwischen Tier und Mensch dürfe nicht übersehen werden, sei doch der Mensch allein in seinem Person-Sein fähig, selbstbestimmt und autonom zu han-

1 Vgl. Reinartz, Christian: Segen für die Katz? (2011), in: Rhein-Main EXTRA TIPP, <http://www.extratipp.com/news/tiere/seggen-fuer-diekatz-1357169.html> (Stand: 04.05.2014).



© imago/Rau

deln (Vernunft- und Moralfähigkeit, Willensfreiheit). Schließlich rede die Bibel von der Auferstehung ausschließlich mit Bezug auf den Menschen.

Demgegenüber betonen die *Befürworter* insbesondere die kreatürliche Würde und die Liebe Gottes, die *allen* Geschöpfen in gleicher Weise auch über den Tod hinaus zuteil werde; einen Unterschied zwischen Tier und Mensch als göttlich beseelte Wesen gebe es dahingehend nicht. Die Würde des Menschen bewahrheitete sich gerade darin, dass er die kreatürliche Würde und den Eigenwert anderer Lebewesen wahrnehme und in seinem Handeln verwirkliche.² Erwähnt sei an dieser Stelle, dass eine Grenzziehung zwischen Mensch und Tier mit Blick auf spezifisch menschliche Fähigkeiten immer schwieriger werde: So könne man etwa für Affen neben emotionalen Fähigkeiten ein gewisses Reflexions- sowie Planungsvermögen nachweisen. Formen der (für den Menschen durch die Hirnforschung ja stark relativierten) Willensfreiheit ließen sich z. B. bei Fruchtfliegen (!) in ihrem differenzierten Verhalten gegenüber Lichtquellen erkennen.³ Insgesamt müsse man Mensch und Tier als Teil der Natur und den Prozess der Evolution als einen offenen und fortschreitenden sehen, innerhalb dessen sich Menschen wie auch Tiere weiter entwickelten.

Weitere Anmerkungen zum größeren inhaltlichen Kontext:

Die noch immer herrschende »Tievergessenheit«⁴ in Theologie und Religionspädagogik spiegelt sich auch in den gängigen Schulbüchern wider: Schwerpunkt­mäßig werden Tiere im Kontext des sechsten Schöpfungs­stages in den Blick genommen, eher am Rande hingegen (und häufiger in Lehrwerken zu Ethik und Werte und Normen) in ihrer vielfältigen Bedeutung für den Menschen und als Objekte unserer Achtsamkeit und Fürsorge. Die sich gerade im Kontext der Schöpfungsberichte entwickelnde christliche Anthropozentrik steht jedoch nicht nur im Gegensatz zu zahlreichen anderen Bibelstellen, in denen Tieren in vielfacher Hinsicht eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Auch Gen 1 sieht Tiere als Mitgeschöpfe, die den Segen Gottes empfangen und insofern in gewisser Analogie zum Menschen stehen. Rainer Hagencord

weist darauf hin, dass die Tiere sich in Gen 3 nicht explizit gegen Gott gewandt haben und des Gartens verwiesen wurden. Es wäre nicht abwegig daraus zu folgern, dass sie noch immer in der ursprünglichen Gott-Unmittelbarkeit lebten, die dem Menschen verloren gegangen sei.⁵ Auch korrigiert Hagencord die Auslegung von Gen 1 dahingehend, dass nicht der Mensch, sondern der Sabbat als letzter Schöpfungs- und Ruhetag (für Mensch *und* Vieh!) die Krone der Schöpfung sei.⁶

Neben diesen das Verhältnis Mensch – Tier betreffenden Bibelstellen sind diejenigen interessant, die Tiere als aktive Wesen in ihrer Hinwendung zu Gott beschreiben: So wenden sie sich in ihrer Suche nach Nahrung an Gott (Ps 147, 9) und können Gott loben und preisen (Ps 148, 7. 10; Jes 43, 20). Die angesprochene Gott-Unmittelbarkeit und das Beheimatetsein in Gott zeigen sich auch in Jes 1,3, wo es heißt, dass der Ochse im Gegensatz zum Volk Israel seinen Besitzer kennt. Hagencord betont, dass die weihnachtliche Tradition der Anwesenheit von Tieren beim Krippengeschehen ein Indiz dafür sei, dass sie Teilhaber am Mysterium der Menschwerdung Gottes seien.⁷

Ein weiterer relevanter Aspekt ist schließlich die biblische Vorstellung einer universalen Schöpfungs- und Erlösungslehre, die eben auch Tiere einschließt (z. B. der Tierfriede Jes 11, 6–8; Röm 8, 19–22; Kol 1, 15–23; zu weiteren biblischen Bezügen siehe Literatur bei Pirner).

Ein kurzer Blick über die Bibel hinaus auf die menschheitsgeschichtliche Entwicklung verstärkt diese positive Sicht auf Tiere: Älteste Höhlenzeichnungen zeigen überwiegend Tiere, oft in ihrer Relevanz für die Landwirtschaft und auch in ihrer Dominanz über den Menschen. In der altägyptischen Religion haben sie ebenfalls eine große Bedeutung: Sie sind nicht nur Teil der göttlichen Sphäre, sondern auch Träger eigener Rechte vor der Göttin Maat, die sogar Menschen verklagen können. Einen wichtigen Meilenstein bei der Entwicklung zur christlichen Anthropozentrik bildet dann aber die Philosophie Platons, der Tiere zwar noch als beseelte Wesen sieht, ihnen jedoch eine unsterbliche Seele abspricht. Eine christliche Theologie, die die Auferstehung auf den Menschen begrenzt, stellt insofern die konsequente Weiterentwicklung dieses Gedankens dar. In diesem Kontext ist schließlich Descartes zu erwähnen, der

2 Vgl. Teutsch, Gotthard M.: *Gerechtigkeit auch für Tiere. Texte zur Tierethik*, Stuttgart 2008, S. 60.

3 Vgl. Hagencord, Rainer: *Die Würde der Tiere. Eine religiöse Wertschätzung*, Gütersloh 2011, S. 35 f., 43 ff.

4 Pirner, Manfred L.: *Schöpfung ohne Tiere?*, in: *entwurf 3, Seelze 2012*, S. 11.

5 Vgl. Hagencord 2011, S. 97, S. 175.

6 Vgl. ebd., S. 107. Siehe Ex 20,10; 23,12; Dtn 5,14.

7 Vgl. ebd., S. 102.

die Existenz einer Tierseele aufs Schärfste ablehnt und eine unsterbliche Seele – in engster Verbindung mit der Fähigkeit zum Denken – lediglich dem Menschen zuerkennt. So verwundert es auch nicht, welche Erschütterungen der christlichen Anthropozentrik durch die Entdeckung des heliozentrischen Weltbildes und die Evolutionstheorie ausgelöst wurden und wie konflikt- und spannungsreich das Verhältnis zwischen Theologie und modernen Naturwissenschaften auf lange Zeit geblieben ist.

Neuerdings bestätigen Ergebnisse der Verhaltens- und Evolutionsbiologie in beeindruckender Weise die Ähnlichkeiten zwischen Tieren und Menschen, was Emotionen und Gefühle sowie Zusammenhänge zwischen äußeren Bedingungen und inneren Vorgängen anbetrifft (vgl. oben). Erwähnt sei an dieser Stelle schließlich die häufige Unterstützung therapeutisch-pädagogischer Arbeit durch Tiere, gerade im Bereich des Beziehungsaufbaus. Nicht nur hier zeigt sich, dass zwischen Menschen und höheren Tieren Beziehungen entstehen können, die zwischenmenschlichen durchaus ähnlich sind.

So gilt es jenseits eines auf den Menschen zentrierten Blickes sensibel für die Mitgeschöpflichkeit von Tieren zu werden. Die Evolution ist kein statischer, sondern ein fließender Prozess, der mit dem Gedanken eines diesen Prozess erst ermöglichenden Schöpfergottes durchaus vereinbar ist.

Vorrangig zu fördernde Kompetenzen

Prozessbezogene Kompetenzen

Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz

- Bestimmte Entscheidungssituationen in der eigenen Lebensführung und in ausgewählten gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös relevant erkennen und erläutern

Deutungskompetenz

- Grundformen religiöser und biblischer Sprache sowie individueller und kirchlicher Praxis kennen und deuten
- Religiöse Motive und Ausdrucksformen in der Kultur identifizieren und deuten

Urteilskompetenz

- Religiöse und ethische Argumente auf mögliche Entscheidungssituationen im eigenen Leben beziehen und einen eigenen Standpunkt begründen

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Kompetenzbereich Mensch

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben Situationen der Angst und der Trauer und übliche Formen des Umgangs mit ihnen.

Kompetenzbereich Gott

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben die Schönheit der Schöpfung und bringen ihre Gedanken und Gefühle angesichts der Schöpfung zum Ausdruck.

Kompetenzbereich Ethik

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die Einzigartigkeit und Würde jedes Menschen als christlichen Grundwert *im Verhältnis zu Tieren und zur unbelebten Natur (!)*

Didaktisch-methodische Perspektiven

Das Thema hat insofern eine hohe lebensweltliche Relevanz, als derzeit in nahezu jedem dritten Haushalt Tiere leben, Kinder und Jugendliche also häufig zusammen mit Tieren aufwachsen und sich oft auch erstmals in diesem Kontext mit Trauer- und Verlust-erfahrungen auseinandersetzen. Demgegenüber steht ein zunehmender Erfahrungsverlust, ja oft eine erschreckende Unkenntnis, was Nutztiere anbetrifft. In der Auseinandersetzung mit hier ansetzenden ethischen Fragen wie der Massentierhaltung soll in dieser Unterrichtssequenz nicht der Schwerpunkt liegen. Angesetzt wird vielmehr bei (eigenen) Erfahrungen im Umgang mit Haustieren.

So gilt es in einem ersten Schritt innerhalb des Bereiches der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz zunächst die Abbildung ohne Impulsfrage zu beschreiben und ihren Kontext zu ermitteln. Erfahrungsgemäß haben Schülerinnen und Schüler eines 5./6. Jahrgangs einen ausgeprägten Gesprächsbedarf, was eigene Erfahrungen mit Haustieren betrifft. Dem sollte, auch über die Situation des Todes eines Haustieres hinaus, Raum gegeben werden.

Die nachfolgende Einblendung der Impulsfrage »Christliche Bestattung – auch für Haustiere?« fokussiert sodann die Auseinandersetzung auf die Frage nach einem unter christlichen Vorzeichen ritualisierten Begräbnis für Tiere und leitet über zur Entwicklung von Leitfragen, die für eine Beantwortung bzw. eigene Positionierung relevant sind, z. B.

- Welche (unterschiedlichen) Bedeutungen haben Tiere für Menschen?
- Haben Tiere eine unsterbliche Seele?
- Kommen Tiere in den Himmel?
- Was sagt die Bibel (darüber hinaus) über Tiere?
- Was sind Bestattungsrituale und was bedeuten sie?
- Was sind Merkmale einer christlichen Bestattung?

- Welche individuellen und kommerzialisierten Formen von Tierbestattungen gibt es?

Die nachfolgende Erarbeitungsphase (Deutungskompetenz) kann methodisch variabel gestaltet werden. So können die Schülerinnen und Schüler mit Bezug auf die erste Leitfrage eigene Erfahrungen in mündlicher oder textbezogener Form präsentieren, Interviews führen und darüber berichten oder auch biografische Texte zum Thema (z. B. von Albert Schweitzer) lesen.

Bei der Erschließung des biblischen Befundes benötigen sie natürlich Vorgaben bezogen auf die Fundstellen, aber auch auf mögliche Kriterien, anhand derer sie die Bibelstellen erarbeiten können. Ratsam ist hier ein arbeitsteiliges Verfahren – zum einen mit Blick auf eine breitere Basis an Bibelstellen, zum anderen vor allem mit Blick auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bibeltext, die über seine inhaltliche Reorganisation hinaus Raum für eigenes Nachdenken über seine Bedeutung bietet. Der Anspruch dieser Aufgabe liegt darin, zu verstehen, dass die biblischen Aussagen keine eindeutigen Antworten vermitteln, jedoch eine Grundlage darstellen, auf der sie in aktuellen Fragen wie in der nach einer christlichen Tierbestattung argumentieren und eine Entscheidung treffen können. Die Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Fragen der Unsterblichkeit der Tierseele und ihrem Verbleib im Himmel bei Gott ist insofern eine ergebnisoffene und muss von der Lehrkraft behutsam begleitet und durch inhaltliche Impulse unterstützt werden. Möglicherweise ist die Lehrkraft im Gespräch mit den Lernenden auch in ihrer persönlichen Haltung gefragt und sollte diese kenntlich machen können. Sinnvoll ist es, die Ergebnisse dieser individuellen Auseinandersetzung mit Blick auf eine spätere Positionierung zur Leitfrage zu verschriftlichen und zu präsentieren (z. B. auf Plakaten).

In Bezug auf (Bestattungs-)Rituale, ihre Bedeutung sowie Merkmale einer christlichen Bestattung kann möglicherweise auf punktuelle Erfahrungen zurückgegriffen werden. Darüber hinaus bedarf es aber ergänzender Materialien, um auf der Basis elementarer Kenntnisse eine begründete Position zur Frage nach christlichen Tierbestattungen beziehen zu können. Hinführend zu dieser Phase können eigene und fremde Beispiele von Ritualen in ganz allgemeinem Sinne thematisiert werden, um ein elementares Verständnis der Bedeutung von Ritualen anzubahnen. Wichtig ist es aber auch, auf Trauerrituale in ihrer tröstenden und stabilisierenden Funktion einzugehen.

Zur Ermittlung kommerzialisierter Formen von Tierbestattungen bietet sich neben der Erkundung möglicher Angebote im direkten regionalen Umfeld eine Internetrecherche an. Dies betrifft auch Ideen und Konzepte zur christlichen Tierbestattung.

Anhand dieser und/oder weiterer Leitfragen und Lernschritte können die Lernenden facettenreiche Einblicke in die Thematik gewinnen, dabei ihre eigene Perspektive erweitern und zu einer – in aller Vorläufigkeit – persönlichen, begründeten Einschätzung gelangen (Urteilskompetenz). Diese können sie als Statement schriftlich fixieren, ihren Mitschülern präsentieren und ggf. zur Diskussion stellen. Eine Debatte »Pro/Contra christliche Tierbestattung« zu führen, ist ein nicht nur in methodischer Hinsicht reizvoller Gedanke, setzt jedoch einen sicheren Umgang mit inhaltlichen Argumenten sowie hohe kommunikative Kompetenzen voraus, die bei Lernenden des 5./6. Jahrgangs nicht vorausgesetzt werden können.

Einmünden könnte die Unterrichtssequenz in eine Gestaltungsaufgabe, zum Beispiel unter dem Motto: »Tiere – Mitgeschöpfe des Menschen«. In Collagen, zeichnerischen oder textbezogenen Darstellungen können sich die Schülerinnen und Schüler abschließend nach individuell gewählten inhaltlichen Schwerpunkten mit der Thematik auseinandersetzen. Anknüpfend an Aspekte der Unterrichtssequenz oder auch darüber hinaus können dies das eigene Haustier, die Bedeutung und der alltägliche Umgang mit Tieren, Tiere in der Bibel, Tiere in Mythen und (anderen) Religionen, Tiere als Begleiter älterer Menschen oder in der Therapie, Tod und Trauer um Tiere oder auch im ethischen Bereich Fleischkonsum und Massentierhaltung sein.

Ziel der Unterrichtssequenz ist es, die Auseinandersetzung mit Tieren nicht nur zu führen, sondern die Schülerinnen und Schüler in umfassenderem Sinne für die Bedeutung und Würde der Tiere als Mitgeschöpfe zu sensibilisieren. Eine solche Sensibilisierung betrifft neben Fragen des Umgangs mit Tieren auch einen erweiterten Blick auf die eigene Existenz im Verhältnis zur belebten und unbelebten Natur. Sehr treffend formuliert in diesem Sinne Manfred L. Pirner: »Die zentrale religionspädagogische Aufgabe bezüglich des Themas ›Tiere‹ lässt sich als differenzbewusste deutende Wahrnehmung und Reflexion ihrer Mitgeschöpflichkeit in der Vielfalt der Bezüge zwischen Menschen und Tieren beschreiben, um so in lebenspraktischer und ethischer Hinsicht kommu-

nikations-, urteils- und handlungsfähig zu werden.«⁸ Und zusammen mit Hagencord fordert er eine religionspädagogische Arbeit, die »eine selbstverständliche Naturverbundenheit« fördern will, dazu »das kindliche ursprüngliche Interesse am Tier aufnimmt und ihr [der Naturverbundenheit] Raum gibt in einer alltagstauglichen und persönlich bedeutsamen Spiritualität«.⁹

Ideen zur Weiterarbeit

- Recherche zu Tieren und Tierbildern in Psalmen und außerhalb der Bibel
- Gestaltung eines Gebets für ein verstorbene Haustier
- Recherche zur Bedeutung von und zum Umgang mit Tieren in anderen Religionen und Kulturen

Literatur

Drewermann, Eugen: Über die Unsterblichkeit der Tiere. Hoffnung für die leidende Kreatur, 2. Aufl., Ostfildern 2012.
Das kleine, gut lesbare und informative Buch ist ein engagiertes Plädoyer für die Wahrung der Würde von Tieren. Für Schülerinnen und Schüler geeignet sind die literarischen Texte von Nikos Kazantzakis im Vorwort und von Francis Jammes, S. 47–50.

entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 3, Seelze 2012.

Empfehlenswert, neben den grundlegenden Aufsätzen, besonders die Beiträge von Ariane Stein-Höflin und Cornelia Weber sowie von Andreas Wittmann.

Hagencord, Rainer: Die Würde der Tiere. Eine religiöse Wertschätzung, Gütersloh 2011.

Interessante biografische Ausführungen in der Einleitung S. 15–18; empfehlenswert daneben vor allem die Kapitel 1 und 3 – Erkenntnisse der Verhaltensbiologie; Tiergestützte Pädagogik.

Schweitzer, Albert: Ehrfurcht vor den Tieren, 2. Aufl., München 2011.

Abgesehen von den biografischen, auch Schülerinnen und Schülern zugänglichen Bezügen, für die Lehrkräfte geeignete Einführung in Schweitzers Ethik.

Teutsch, Gotthard M.: Gerechtigkeit auch für Tiere. Beiträge zur Tierethik, Bochum 2002

Empfehlenswert, vor allem das 1. Kapitel zur Ethik Schweitzers im Kontext seiner biografischen Erfahrungen, S. 9ff.

Wolf, Ursula (Hg.): Texte zur Tierethik, Stuttgart 2008.

Grundlagentexte zur Tierethik ausschließlich für die Hände der Lehrkraft bzw. von Oberstufenschülern.

Reinartz, Christian: Segen für die Katz? (2011), in: Rhein-Main EXTRA TIPP, <http://www.extratipp.com/news/tiere/segener-diekatz-1357169.html> (Stand: 04.05.2014).

Kurzer, gut lesbarer Artikel über christliche Tierbestattungen und ihre seelsorgerliche Funktion.

8 Pirner, Manfred L.: Schöpfung ohne Tiere?, in: entwurf 3, Seelze 2012, S. 12.

9 Ebd., S. 13.

2 Sich (keine) Bilder machen! Zwei sehr unterschiedliche Bilder zur Weihnachtsgeschichte

Kathrin Stoebe

Anforderungssituation

Die beiden Bilder aus unterschiedlichen Jahrhunderten befassen sich mit der Weihnachtsgeschichte. Sie beziehen sich auf dasselbe biblische Ereignis, weisen aber jeweils Bildmotive und Darstellungsweisen auf, die nicht unterschiedlicher sein könnten.

Die Anforderungssituation liegt in der aktivierenden Auseinandersetzung: Es soll ein Bewusstsein entwickelt werden, das beiden Bildern ihre Berechtigung zuspricht und gleichzeitig die jeweilige künstlerische Ausgestaltung in ihrer historischen und theologischen Begrenztheit wahrnimmt. Der Kern dieser Anforderungssituation zielt auf eine »Hermeneutik der Freiheit«: Fixierte, eingefahrene Glaubensvorstellungen können erweitert werden und verweisen letztlich auf die Unverfügbarkeit der Wirklichkeit Gottes. Die Beschäftigung mit Bildern verhilft dazu, sich kein Bildnis zu machen.

Anmerkungen zu Material und Sache

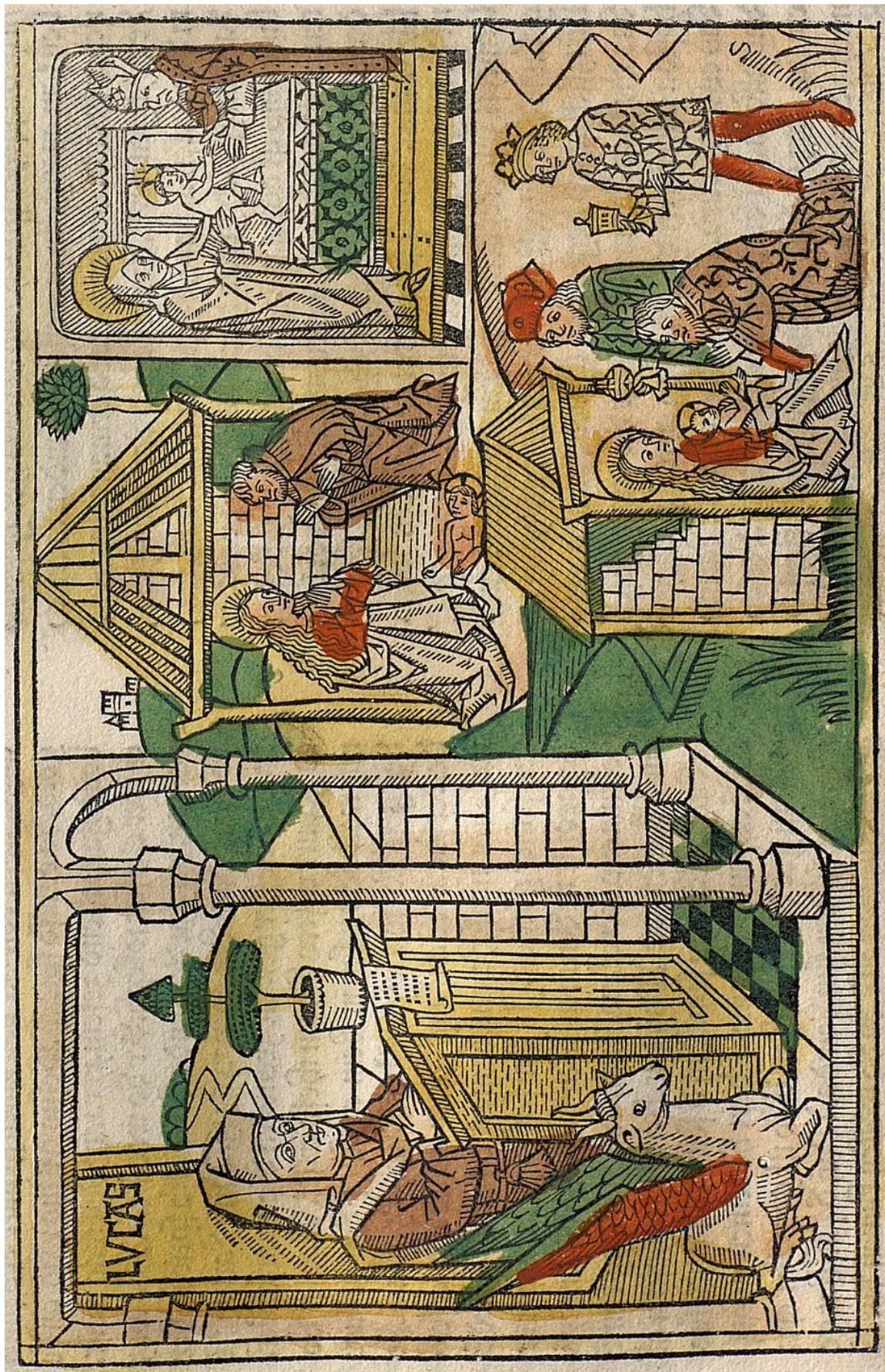
Material I (☞ S. 24): Der handkolorierte Holzschnitt aus dem 15. Jahrhundert ist in 4 Szenen eingeteilt. Von links nach rechts »gelesen« steht zunächst der Evangelist Lukas in einer Säulenhalle mit schwarzweißem Marmorboden an einem Schreibpult. Er ist mit einer mittelalterlichen Mönchskutte und Haube bekleidet. Rechts neben ihm sitzt als Symbolfigur des Evangelisten ein geflügelter Stier (Ez 1, 10). Auf Grund dieser Anordnung können die drei weiteren Szenen, die sich rechts davon befinden, als Weihnachtserzählungen »nach Lukas« verstanden werden. Er hat aufgeschrieben, was dort zu sehen ist:

- In der Bildmitte kniet Maria in weißem Gewand mit roter Färbung im Brustbereich. Sie ist mit einem goldenen Nimbus versehen. Auffallend ist ihr langes, blondes Haar. Auf gleicher Höhe kniet ihr gegenüber Josef, der ähnlich wie der Evangelist Lukas in eine braune Mönchskutte gehüllt ist. Zwischen den beiden liegt das nackte Jesuskind auf dem Boden, es hat ebenfalls einen Nimbus und

ruht nicht in einer Krippe. Der Heiligenschein ist vermutlich als Signum seiner Gottessohnschaft zu deuten. Der Betrachter schaut in einen geöffneten Raum, der mit rückwärtig gemauerter Wand und einer Holzdachkonstruktion an eine Scheune erinnert. Die Seitenwände sind jedoch ausgespart, sodass die Szene transparent wirkt.

- Im Bildvordergrund rechts sitzt dieselbe Mariengestalt mit dem Jesuskind auf dem Schoß. Es bekommt in dieser Szene Besuch von zwei Weisen und einem König. Der Hut des links Stehenden ähnelt einer herrschaftlichen Pelzmütze aus dem 15. Jh., sie steht für eine lange Reise. Dass der Kniende seine Kopfbedeckung abgenommen hat, drückt seinen Respekt vor dem Kind aus. Alle drei Gestalten tragen die zeittypische Kleidung. Josef fehlt hier bei der Anbetung des Gottessohnes. Es ist bemerkenswert, dass diese Szene, die nur der Evangelist Matthäus erzählt, in eine Darstellung »nach Lukas« aufgenommen wurde.
- Die letzte Szene oben rechts lässt auf die Darstellung Jesu im Tempel schließen. Die Frauengestalt links erscheint als hoch betagte Prophetin Hanna und die rechte Person mit Bischofsrobe und Mitra könnte Simeon sein. Wieder blickt der Betrachter in einen geöffneten Raum, der durch die Säulen als Tempel zu deuten ist.
- Im Bildhintergrund ist mittig eine mittelalterliche Burganlage mit Wehrturm zu erkennen. Die Landschaft ist von grünen und braunen Hügeln geprägt, durch die verschiedene Wege in den Bildvordergrund führen.

Dieses Weihnachtsbild ist insgesamt auffällig reduziert und das spätere traditionelle Gestaltentableau, zu dem Hirten, Engel, Ochs und Esel gehören, fehlt hier. Andererseits sind die Personen klar zuzuordnen und der mittelalterliche Mensch konnte sich aufgrund der Kleidung und der jeweiligen Accessoires in den Szenen gut wiederfinden.



Material I: Anton Koberger, Die neunte Deutsche Bibel, Nürnberg 1483



Material II: Aus: Rüdiger Pfeffer, Jesus der Galiläer/1, © 1992 Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart