



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

LEHRPLAN EVANGELISCHE RELIGION

Sekundarstufe I, Klassen 5 – 10



Lehrplan Evangelische Religion
Sekundarstufe I, Klassen 5 - 10

Herausgegeben vom Ministerium für Bildung
Rheinland-Pfalz
55116 Mainz
Erscheinungstermin: 2023

VORWORT

Liebe Leserinnen und Leser,

der evangelische Religionsunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag. Er ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Freiheit zu glauben und das Recht zu wissen. Im Religionsunterricht können die Schülerinnen und Schüler Handlungsoptionen entwickeln, die für einen sachgemäßen Umgang mit der eigenen Religion und Konfession sowie mit anderen Religionen und Weltanschauungen in einer pluralistischen Gesellschaft notwendig sind.

Der evangelische Religionsunterricht steht angesichts der veränderten Sozialisation der Kinder und Jugendlichen, dem Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die verstärkt die Dialogfähigkeit von Schülerinnen und Schülern erfordern, und angesichts der bildungspolitischen Veränderungen wie etwa der Notwendigkeit des Erwerbs medialer Kompetenzen vor neuen Herausforderungen.

Vor diesem Hintergrund erschien es dem Ministerium für Bildung und den Evangelischen Landeskirchen in Rheinland-Pfalz notwendig, schulartübergreifend für die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I (Klasse 5 - 9/10) in Rheinland-Pfalz in einem neuen, noch stärker kompetenzorientierten Lehrplan die Ziele des Religionsunterrichts und die hierzu erforderlichen Lehr-Lern-Prozesse neu zu beschreiben und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen vorzubereiten.

Der vorliegende Lehrplan ist in einem offenen Prozess entwickelt worden. Vielfältige Hinweise zum Lehrplan konnten aufgenommen werden; durch einen ständigen Austausch der Mitglieder der Lehrplankommission mit Lehrerinnen und Lehrern und mit Fachleiterinnen und Fachleitern konnten Erprobung und Entwicklung miteinander verzahnt erfolgen.

Mein herzlicher Dank gilt der Lehrplankommission für ihr Engagement in diesem Entwicklungsprozess. Ebenso danke ich den Vertreterinnen und Vertretern der Evangelischen Kirchen für die vertrauensvolle Zusammenarbeit bei der Entwicklung dieses Lehrplans.

Den evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern wünsche ich, dass es ihnen gelingt, mit Hilfe dieses Lehrplans die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer religiösen Kompetenzen zu unterstützen und dabei selbst Freude und Erfolg in ihrer Tätigkeit zu erfahren.



A handwritten signature in black ink that reads "Stefanie Hubig". The script is cursive and matches the name of the official below.

Dr. Stefanie Hubig
Ministerin für Bildung
des Landes Rheinland-Pfalz,
April 2023

INHALTSVERZEICHNIS

VORBEMERKUNGEN	5
1. Beitrag des Faches Evangelische Religion zu Bildung und Erziehung	7
2. Kompetenzorientierung und inhaltliche Konzeption	9
2.1 Kompetenzorientierung	9
2.2 Inhaltliche Konzeption	10
3. Die didaktisch-methodische Konzeption	12
3.1 Die biografisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler und die Bezugfelder in der pluralen Gesellschaft	12
3.2 Konzept zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung	15
3.3 Lernen im Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I	17
3.4 Konfessionalität, konfessionelle Kooperation und religiöse Pluralität	19
3.5 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen	21
4. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	22
5. Konsequenzen für die Fachkonferenz	23
6. Hinweise zu Darstellung und Handhabung des Lehrplans	24
6.1. Hinweise zur Darstellung	24
6.2. Hinweise zur Handhabung der Module für die Orientierungsstufe	26
6.3. Hinweise zur Handhabung der Module für die Klassen 7 bis 10	26
MODULE	28
Module für die Orientierungsstufe	29
Übersicht über die Konkretionen der Orientierungsstufe, bezogen auf Themenbereiche und Teilthemen	29
Themenbereich „Mensch“	31
Themenbereich „Jesus Christus“	40
Themenbereich „Gott“	49
Themenbereich „Ethik“	56
Themenbereich „Kirche und Christentum“	64
Themenbereich „Religionen und Weltanschauungen“	71
Module für die Klassen 7 bis 10	78
Übersicht über die Konkretionen der Klassen 7 bis 10, bezogen auf Themenbereiche und Teilthemen	78
Übersicht über eine mögliche Verteilung der Teilthemen der einzelnen Themenbereiche auf die Klassen 7 bis 10	80
Themenbereich „Mensch“	81
Themenbereich „Jesus Christus“	97
Themenbereich „Gott“	112
Themenbereich „Ethik“	127
Themenbereich „Kirche und Christentum“	140
Themenbereich „Religionen und Weltanschauungen“	158
ANHANG	184
Unterstützung der Umsetzung der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals – SDGs) durch Themenbereiche bzw. Konkretionen in den Modulen für die Orientierungsstufe	185
Unterstützung der Umsetzung der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals – SDGs) durch Themenbereiche bzw. Konkretionen in den Modulen für die Klassen 7 bis 10	187
Mitglieder der Fachdidaktischen Kommission	189



VORBEMERKUNGEN

Religionsunterricht ist Teil des schulischen Bildungsauftrages. Religiös und konfessionell gebunden, ermöglicht er Schülerinnen und Schülern die Freiheit zu glauben und das Recht zu wissen.

Als ordentliches Lehrfach beteiligt sich der Religionsunterricht an den grundlegenden Erziehungsaufgaben von Schule¹, die u.a. auf Persönlichkeitsentwicklung, auf Gestaltungsfähigkeit im Blick auf das eigene Leben in sozialer Verantwortung zielen sowie auf die Fähigkeit, in der demokratischen Gesellschaft mitzuwirken. Er hat nach Art. 7 GG einen verfassungsrechtlich verankerten Platz im Fächerkanon der Schule und untersteht deshalb wie jedes Unterrichtsfach der staatlichen Schulaufsicht. Evangelischer Religionsunterricht wird erteilt in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Evangelischen Kirchen. Er ist daher als „res mixta“ eine gemeinsame Angelegenheit des Landes Rheinland-Pfalz und der zuständigen Landeskirchen.

Der vorliegende Lehrplan trägt sowohl den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung, die im Hinblick auf Pluralitätsfähigkeit verstärkt die Sprachfähigkeit in religiösen Fragen und Dialogfähigkeit erfordern, als auch der bildungspolitischen Entscheidung für einen fachdidaktischen Ansatz Rechnung, nach dem der Ausbildung und Schulung von Kompetenzen besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist.

Der Lehrplan nimmt Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung auf, wie sie durch die Evangelische Kirche in Deutschland im Orientierungsrahmen „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“² vorgelegt worden sind. In diesem Rahmen unterstützt er einen kompetenz- und dialogorientierten Unterricht.



¹ Vgl. §1 Schulgesetz Rheinland-Pfalz vom 30.03.2004 (GVBl. S. 239), zuletzt geändert durch § 29 des Gesetzes vom 17.12.2020 (GVBl. 719).

² Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Gütersloh 2011 (EKD-Texte 111).

1. BEITRAG DES FACHES EVANGELISCHE RELIGION ZU BILDUNG UND ERZIEHUNG

Erschließung der religiösen Dimension des Lebens

Im Rahmen seines Bildungsauftrages beteiligt sich der evangelische Religionsunterricht neben Familie und Kirchengemeinde an der Erschließung der religiösen Dimension des Lebens, die einen spezifischen Modus der Weltbegegnung (J. Baumert) darstellt, der als integraler Teil allgemeiner Bildung zu verstehen ist. Dabei berücksichtigt er die heutige religiöse Sozialisation, die in einem pluralen Umfeld stattfindet. In der Sekundarstufe I ist das Leitziel eine differenzierte religiöse Bildung, die auf die konkrete Gestalt, Praxis und Begründung des christlichen Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung bezogen ist.

Dialogorientierung

Im Mittelpunkt stehen existentielle Fragen der Schülerinnen und Schüler¹, die über den eigenen Lebensentwurf, die eigene Deutung von Wirklichkeit und über individuelle Handlungsoptionen entscheiden: Wer bin ich? Wie gelingt mein Leben? Was darf ich hoffen? Was soll ich tun? etc. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich in diesem Zusammenhang im Unterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen an, die es ermöglichen, fremde Überzeugungen zu verstehen und zugleich eigene Auffassungen zu entwickeln. Sie gewinnen religiöse Orientierung² und entwickeln so Perspektiven und Handlungsoptionen, die für einen sachgemäßen und dialogischen Umgang mit der eigenen Religiosität und mit anderen Religionen und Weltanschauungen in einer pluralistischen Gesellschaft notwendig sind.

Epochaltypische Schlüsselprobleme / Querschnittsthemen

Weiterhin wertet der vorliegende Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht den grundsätzlichen, im Schulgesetz Rheinland-Pfalz in § 1 formulierten Bildungsauftrag von Schule im Hinblick auf seine Umsetzungsmöglichkeiten aus. Er sucht nach Möglichkeiten „zur Selbstbestimmung in Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen, zur Anerkennung ethischer Normen, zur Gleichberechtigung von Frau und Mann, zur Gleichstellung von behinderten und nicht behinderten Menschen, zur Achtung vor der Überzeugung anderer, zur Bereitschaft, Ehrenämter und die sozialen und politischen Aufgaben im freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu übernehmen, zum gewaltfreien Zusammenleben und zur verpflichtenden Idee der Völkergemeinschaft“ zu erziehen, „die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt zu ermöglichen, Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt und die globalen Nachhaltigkeitsziele³ zu fördern sowie zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf zu befähigen [und] einen Beitrag zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ zu leisten⁴.

Die konstitutiven Lernprozesse

Der Bildungsauftrag des evangelischen Religionsunterrichts wird durch folgende konstitutive Lernprozesse gefördert⁵:

- Das dialogische Prinzip⁶ des evangelischen Religionsunterrichts zielt darauf, eigene Überzeugungen im kommunikativen Austausch mit anderen zu gewinnen. Damit fördert der Unterricht das soziale Lernen.
- Das Phänomen Religion wird in seinen vielfältigen Erscheinungsformen und Facetten thematisiert. Durch einen offenen Dialog trägt das Fach zu einer differenzierten Urteilsfähigkeit und zu einer kritischen Toleranz gegenüber jeglicher Form von Wahrheitsansprüchen bei. Es unterstützt so das interkulturelle und interreligiöse Lernen.

¹ S.a. Tabelle in 3.1 Die biografisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler .

² Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

³ Der 2016 von der KMK verabschiedete Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereichglobale_entwicklung_barrierefrei.pdf) verfolgt das Ziel, unter Bezug auf die nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals – SDGs) der Agenda 2030 der Vereinten Nationen Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I zu verankern. Im Anhang des Lehrplans werden Bezüge der Konkretionen der Themenbereiche zu den SDGs aufgezeigt und so verdeutlicht, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur Umsetzung der Agenda und damit zur Verfolgung der globalen Nachhaltigkeitsziele leistet.

⁴ Vgl. Schulgesetz Rheinland-Pfalz vom 30.03.2004 (GVBl. S. 239), zuletzt geändert am 30.06.2020 (GVBl. S. 461), § 1 (2).

⁵ Vgl. zum Folgenden: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): EKD-Texte 111, a.a.O. 12.

⁶ Zur Dialogorientierung vgl. auch Abschnitt 3.4.

- Im Dialog mit biblischen Grundlagen und den Traditionen des christlichen Glaubens einerseits und mit pluralen religiösen Lebensentwürfen und Weltdeutungen andererseits gewinnen Schülerinnen und Schüler Perspektiven für ihr eigenes Leben und die Orientierung in der Welt.
- Die Kultur, in der wir leben, verdankt sich gerade auch christlich begründeten Überzeugungen. Daher werden zentrale biblische Gehalte und Elemente christlicher Tradition im kulturellen Gedächtnis in Erinnerung gerufen, aufgedeckt und geklärt.
- Wie in keinem anderen Fach können die Schüler und Schülerinnen über die Frage nach Gott nachdenken und deren Bedeutung für Grundfragen des menschlichen Lebens ausloten. In der Begegnung und der Auseinandersetzung mit dem Evangelium von der Menschlichkeit Gottes werden Grundstrukturen des christlichen Menschen- und Weltverständnisses aufgezeigt.
- Das Fach bietet die Möglichkeit, an außerschulischen Lernorten konkrete Ausdrucksformen christlichen Glaubens und Lebens kennenzulernen und damit einen eigenen Erfahrungshorizont für die unterrichtliche Arbeit zu gewinnen. Es eröffnet damit einen Raum, in dem Schülerinnen und Schüler die Tragweite des christlichen Glaubens erproben können.
- Schülerinnen und Schüler setzen sich mit religiös-ethischen Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft auseinander und lernen die evangelische Option eines freien und verantwortlichen Handelns im Alltag der Welt kennen. Dabei begegnen sie einem Ethos der Barmherzigkeit und der Gerechtigkeit.
- Die Einübung elementarer Formen theologischen Denkens und Argumentierens in der Sekundarstufe I ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum gesellschaftlichen Diskurs über Glauben und Leben.

Auf diese Weise werden entscheidende Grundlagen für die Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben und die Gestaltung eines demokratischen und sozial gerechten Gemeinwesens vermittelt.¹

¹ Vgl. Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. EKD-Denkschrift, Gütersloh 2003.

2. KOMPETENZORIENTIERUNG UND INHALTLICHE KONZEPTION

2.1 KOMPETENZORIENTIERUNG

Begriff der Kompetenz

Bildungssysteme orientieren sich heute an Kompetenzen. Diese beschreiben, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernzeit wissen und können sowie die Fähigkeit, dies auch anzuwenden. Es geht um langfristigen Aufbau von Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen und Werthaltungen. Nach Franz E. Weinert sind Kompetenzen die bei den Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (durch den Willen bestimmten) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.¹ Kompetenzen werden als Verbindung von Inhalten einerseits und Operationen oder „Tätigkeiten“ an bzw. mit diesen Inhalten andererseits verstanden.

Religiöse Kompetenz kann nach Ulrich Hemel verstanden werden als die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.²

Der vorliegende Lehrplan baut in seiner Kompetenzorientierung auf der Wissens- und Kompetenzkonzeption des Teilrahmenplans der Grundschule³ auf und ermöglicht durch die Übernahme des Kompetenzmodells der fachspezifischen Kompetenzen religiöser Bildung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung⁴ eine Anschlussfähigkeit hinsichtlich der Kompetenzentwicklung in der gymnasialen Oberstufe. Die im Folgenden aufgeführten fachspezifischen Kompetenzen, deren Entwicklung der vorliegende Lehrplan unterstützt, finden in ihrer stufenbezogenen Konkretisierung im Wesentlichen eine Entsprechung im Orientierungsrahmen der EKD für Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I⁵.

Fachspezifische Kompetenzen

Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben:

- Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen;
- religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken;
- grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen;
- ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen.

Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten:

- religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen (Beispiele: Gebet, Lied, Segen, Credo, Mythos, Grußformeln, Symbole);
- religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion

¹ Vgl. E. Klieme e.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn 2003, 72.

² D. Fischer e.a., Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Münster 2006, 17f.

³ Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Evangelische Religion, hg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, Mainz 2009, 8-11.

⁴ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. D. F. vom 16.11.2006, 8f.

⁵ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): EKD-Texte 111, a.a.O.17 f.

erklären (Beispiele: biografische und literarische Texte, Bilder, Musik, Werbung, Filme);

- biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen;
- theologische Texte sachgemäß erschließen;
- Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen.

Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen:

- deskriptive und normative Aussagen unterscheiden;
- Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten;
- Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede erklären und kriteriengeleitet bewerten;
- Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden
- die Menschenwürde theologisch begründen und als Grundwert in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen;
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten.

Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen:

- die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen;
- Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren;
- sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen;
- Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen.

Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden:

- typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren;
- Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen;
- Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben und ihren Gebrauch reflektieren;
- religiöse Symbole und Rituale der Alltagskultur kriterienbewusst (um-)gestalten;
- religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren.

Über diese grundlegenden, prinzipiell mess- und bewertbaren Kompetenzen hinaus strebt der Religionsunterricht weitere Befähigungen der Schülerinnen und Schüler an, die für ihre religiöse Bildung und Entwicklung bedeutsam sind. Dazu gehören z.B. Respekt, Empathiefähigkeit, Toleranz und die Fähigkeit, die eigene religiöse Identität weiter ausbilden zu können.

2.2 INHALTLICHE KONZEPTION

Kompetenzen und Inhalte

Grundlegende religiöse Kompetenzen werden stets in Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten in einem kumulativen Prozess erworben. Die Inhalte des Religionsunterrichts müssen sich einerseits auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und auf vielfältige Entwicklungen in der pluralen Gesellschaft beziehen, andererseits den Bezug zu zentralen Inhalten des christlichen Glaubens und der biblisch-theologischen Tradition haben. Lernen im evangelischen Religionsunterricht geschieht immer in Begegnung, Anknüpfung und Auseinandersetzung.

Themenbereiche des Lehrplans

Im vorliegenden Plan wird der christliche Glaube in sechs Themenbereichen dargestellt, die sich zum einen an der fachwissenschaftlichen Perspektive der evangelischen Theologie orientieren, zum anderen an der öffentlichen Wahrnehmung von Religion. Sie ergeben sich aus der Zusammenführung der sieben Themenbereiche der Grundschule mit Blick auf die fünf Themenbereiche der Gymnasialen Oberstufe, sind aber zugleich im Leben der Schülerinnen und Schüler bedeutsam und spiegeln existentielle Fragen des Lebens in einer pluralen Gesellschaft wider¹.

- Mensch
- Jesus Christus
- Gott
- Ethik
- Kirche und Christentum
- Religionen und Weltanschauungen

Begründung der im Lehrplan gewählten Reihenfolge der Themenbereiche

Der gewählten Reihenfolge im Lehrplan liegen folgende Überlegungen zu Grunde: Durch den Einstieg mit dem anthropologischen Themenbereich wird bei den grundlegenden Fragestellungen des menschlichen Lebens angesetzt. Die Begründung des Glaubens in Jesus Christus als „wahrem Menschen und wahren Gott“ verbindet die Themenbereiche 1 und 3. Gott ist die zentrale Frage des Religionsunterrichts und steht darum in der Mitte. Danach folgen die Themenbereiche, bei denen es um die Verwirklichung von christlichen Normen und Werten geht: Beim Themenbereich Ethik erfolgt die diskursive Beschäftigung mit christlichen Normen und Werten als – in evangelischer Sicht – wichtige Anwendung des Glaubens und Ausdrucksform von Religion. Mit dem Themenbereich Kirche und Christentum ist die institutionelle Ebene des Christentums in Geschichte und Gegenwart angesprochen. Die dialogische Ebene von Religion in der Gesellschaft ist der Fokus des letzten Themenbereichs.

Konkretionen als inhaltsbezogene Kompetenzen

Die konkreten Inhalte dieser Themenbereiche sind nicht einfach ein schulbezogenes Abbild der wissenschaftlichen Theologie. Daher werden im Lehrplan zu den Themenbereichen verschiedene Aspekte oder Teilthemen genannt, die für die jeweiligen Jahrgangsstufen bedeutsam sind; diese beinhalten sogenannte Konkretionen². Die Konkretionen zeugen von der wechselseitigen Erschlossenheit zwischen theologischen Inhalten und der biografisch-lebensweltlichen Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Sie verdichten die verschiedenen Aspekte der Teilthemen in einem Satz, der als Kompetenzformulierung auch „inhaltsbezogene Kompetenz“ genannt werden kann. Sie sind eine „Können-Formulierung“ („Die Schülerinnen und Schüler können ...“), weil sie festhalten, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler durch die Bearbeitung am Ende der Orientierungsstufe bzw. der Sekundarstufe I erworben haben sollen, liegen also auf der Ebene von abschlussbezogenen Bildungsstandards.

¹ Vgl. auch 3.1. Die biografisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler.

² Ein Beispiel für die Zuordnung einer Konkretion zu einem Teilthema bzw. dem Themenbereich findet sich in Abschnitt 6.1: Themenbereich: „Gott“ – Teilthema: „Es werde! – Gott als Schöpfer“ – Konkretion, empfohlen für Klasse 6: „Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, dass durch die Rede von Gott als Schöpfer der Welt eine eigene Bedeutung zugesprochen wird, der von Menschen ein bestimmtes Verhalten verlangt.“ Eine Übersicht über alle Themenbereiche, Teilthemen und Konkretionen für die Klassen 5 und 6 bzw. für die Klassen 7 bis 10 findet sich auf S. 22f. bzw. S. 74ff.

3. DIE DIDAKTISCH-METHODISCHE KONZEPTION

3.1 DIE BIOGRAFISCH-LEBENSWELTLICHE PERSPEKTIVE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER UND DIE BEZUGSFELDER IN DER PLURALEN GESELLSCHAFT

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I besuchen, ist in Rheinland-Pfalz im Verlauf der letzten Jahre nur leicht gesunken. Die Zugehörigkeit zur evangelischen Konfession hat stärker abgenommen als die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht. Dies deutet auf einen zunehmenden Traditionsabbruch in der Elterngeneration hin: Die religiöse Sozialisation im Elternhaus ist in vielen Fällen nur fragmentarisch. Parallel dazu nimmt die Anzahl von konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zu, die den evangelischen Religionsunterricht besuchen.¹ Konfessionslosigkeit steht heute eher für eine neutral zu bewertende Beziehungslosigkeit zu Kirche und zu Religion als für eine Kirchen- bzw. Religionsfeindlichkeit.² Die Jugendlichen innerhalb des evangelischen Religionsunterrichtes bilden eine Bandbreite unterschiedlicher religiöser Sozialisationsstufen und -niveaus ab, und das unabhängig von der besuchten Schulform.

Glaube und Gottesvorstellungen der Jugendlichen

Verschiedene Studien zeichnen ein komplexes Bild hinsichtlich der Religiosität der Jugendlichen und hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Institution Kirche.

Die Shell Jugendstudie 2019 für Deutschland zeigt, dass knapp 80% der befragten Jugendlichen die Kirche als Institution bejahen, aber auch zum überwiegenden Teil sagen, dass Kirche in ihrer jetzigen Form nicht mehr zukunftsfähig sei.³ Nach einer Studie von 2018⁴ führt die kirchenkritische Einstellung der Jugendlichen zu einer Verselbständigung des eigenen Glaubens gegenüber der Institution Kirche. Diese Distanz zur Institution Kirche bewirkt eine auch in der Praxis wahrnehmbare Abnahme der Vertrautheit mit religiösen Praktiken und Ritualen – in der Shell Jugendstudie beispielhaft am Umgang mit dem Gebet aufgezeigt. Diese Studie zeigt auch, dass für die Hälfte der evangelischen Jugendlichen in Deutschland der Glaube an Gott keine Wichtigkeit mehr hat.⁵ Dass diese Aussage die Komplexität jugendlicher Glaubensvorstellungen nicht vollständig abbildet, zeigt die Studie aus dem Jahr 2018, nach der das religiöse Interesse der befragten Jugendlichen rege ist: Als religiös bezeichnen sich 22% der befragten Jugendlichen, 41% bezeichnen sich als gläubig. Somit setzen sich etwa zwei Drittel der Befragten mit Sinnfragen, Fragen im Zusammenhang mit der Suche nach Halt im Leben oder mit der Frage nach dem Tod auseinander; ihre Aufgeschlossenheit gegenüber der transzendenten Dimension des Lebens ist also groß. Sich zum Thema Religion und Glaube eine eigene Meinung bilden zu können und mit den eigenen Fragen ernst genommen zu werden, ist den Befragten der Jugendstudie von 2018 sehr wichtig: Sie sind „auf der Suche“, stellen sich also im Rahmen ihrer Lebensführung und -deutung existentielle Fragen. Der Religionsunterricht der Sekundarstufe I kann ein Angebot zur Auseinandersetzung und Weiterentwicklung für sie sein.

¹ Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, EKD 2020, 113.

² Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, EKD 2020, 23ff.

³ 18. Shell Jugendstudie, 156.

⁴ F. Schweitzer, G. Wissner, A. Bohner, R. Nowack, M. Gronover, R. Boschki: Jugend - Glaube - Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. 2018 (am Beispiel von Baden-Württemberg).

⁵ 18. Shell Jugendstudie, S. 153.

Existenzielle Fragen der Schülerinnen und Schüler und plurale Gesellschaft

Da die Beiträge, die der Religionsunterricht zu Bildung und Erziehung leistet¹, mit den Vorstellungen und Lebenszielen der Jugendlichen in hohem Maße kongruent sind, kann ein Religionsunterricht, der die religiös bedeutsamen Erfahrungen und Fragen seiner Schülerinnen und Schüler ernst nimmt, sowohl zu einer differenzierten religiösen Bildung als auch zu ihrer Identitätsentwicklung und zur Dialogfähigkeit beitragen. Der vorliegende Lehrplan orientiert sich deshalb an elementaren Erfahrungen und existentiellen Schülerfragen, die angesichts eines Lebens in einer globalisierten, pluralen und komplexen Welt zunehmend schwierig zu beantworten sind.

Somit lassen sich auch im Religionsunterricht keine homogenen Lebenswelten finden, eher ist eine erhebliche Pluralität bei den Schülerinnen und Schülern zu beobachten, z.B. hinsichtlich unterschiedlicher lebensgeschichtlich bedeutsamer (Glaubens-)Erfahrungen, eines unterschiedlichen Standes fachlicher Kenntnisse, hinsichtlich verschiedener wertorientierter und auch emotional bestimmter Einstellungen² sowie unterschiedlicher physischer und psychischer Dispositionen. Von Bedeutung sind auch Fragen nach sexueller Orientierung und Identität, die die Schülerinnen und Schüler unmittelbar oder in ihrem Umfeld betreffen. Nach christlichem Verständnis ist Vielfalt hier gewollt: „Da ist nicht jüdisch noch griechisch, da ist nicht versklavt noch frei, da ist nicht männlich und weiblich: denn alle seid ihr einzig-einig im Messias Jesus“ (Gal 3,28, zitiert nach Bibel in gerechter Sprache). „Gegenseitiges Interesse, Respekt und Wertschätzung von Verschiedenheit“³ sind Grundlagen des Religionsunterrichtes und des Umgangs miteinander. Es gilt, insbesondere Fragestellungen zu sexueller Diversität sensibel aufzugreifen und in den Unterricht zu integrieren.

Der Lehrplan geht davon aus, „dass die Muster der Lebensführung und -deutung, die das Christliche in Anspruch nehmen, [...] ‚etwas zu sagen haben‘, dass sie für die Einzelnen und für eine Gesellschaft sinnerschließende und orientierende Kraft entfalten“⁴ und tragfähige Antworten geben können. So können die Schülerinnen und Schüler durch ausgewählte Antworten aus der Sicht des Glaubens auf ihre Fragen und Erfahrungen dabei unterstützt werden, ihre Fähigkeit auszubilden, sich zunehmend selbst zu orientieren. Die Grundlage dazu bildet ein kompetenzorientiertes Lernangebot, bei dem religiöses Wissen immer anschlussfähig hinsichtlich seiner Lebensrelevanz ist.

Dementsprechend lässt sich die Verschränkung der Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern mit den Perspektiven des christlichen Glaubens als didaktische Konzeption des vorliegenden Plans wie folgt darstellen⁵:

¹ S.o. Kap 1. Beitrag des Faches Evangelische Religion zu Bildung und Erziehung.

² G. Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2010, 141.

³ Vgl. Handreichung „Zum Bilde Gottes geschaffen – Transsexualität in der Kirche“, hrg. von der Fachgruppe Gendergerechtigkeit der EKHN, Darmstadt 32019.

⁴ Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, EKD 2020, 104.

⁵ Tabelle auf der nächsten Seite in Anlehnung an: G. Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Gütersloh 2010, 148 – 150 und G. Lämmermann: Grundriss der Religionsdidaktik. Stuttgart 1982, 184-188.

Existentielle Fragen der Schülerinnen und Schüler und elementare Erfahrungen	Themenbereiche	Ausgewählte Antworten aus der Sicht des Glaubens auf die existentiellen Fragen und elementaren Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler
<p>Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich?</p>	<p>Angst Glück Liebe Misserfolg</p>	<p>Mensch</p> <p>Ich bin sehr gut – ich bin Ebenbild Gottes – ich bin Geschöpf – ich bin sozial</p>
<p>Wie gelingt mein Leben? Worauf darf ich hoffen?</p>	<p>Begegnung mit den Geltungsansprüchen der pluralen Umwelt</p>	<p>Jesus Christus</p> <p>Theologische Grundaussagen und die Frage nach der zeitlosen Gültigkeit christlicher Aussagen in aktuellen Wertkonflikten</p> <p>Leben ist Zuwendung – Gott wird menschlich herrschen – Leid wird überwunden</p>
<p>Worauf darf ich vertrauen?</p>		<p>Gott</p> <p>Gott hat viele Gesichter – Gott begegnet uns</p>
<p>Was soll ich tun?</p>	<p>Ethische Fragestellungen</p>	<p>Ethik</p> <p>Schöpfung erhalten – für Gerechtigkeit kämpfen</p>
<p>Wo werden Religion und Glaube sichtbar? Wie kann ich Glauben erfahren? Wo bekomme ich Hilfe und Trost?</p>	<p>Christliche Spuren in der Alltagskultur</p>	<p>Kirche und Christentum</p> <p>Kirche macht Angebote – gemeinschaftliches Erleben gibt Halt – Die Bibel beschreibt bedeutungsvolle Glaubenserfahrungen – Rechtfertigung ist bedingungslose Zuwendung Gottes zum Menschen</p>
<p>Was ist gemeinsam? Wovon spricht mein Gegenüber? Wo knüpfe ich im Dialog an?</p>		<p>Religionen und Weltanschauungen</p> <p>Heilige Zeiten in den monotheistischen Religionen – Heilige Schriften – Gottesvorstellungen</p>

**Didaktische
Verschränkung**

Diese didaktische Konzeption spiegelt sich wider in der inhaltlichen Ausgestaltung eines jeden Themenbereichs des vorliegenden Lehrplans:

Unter „Situation und Herausforderungen“ wird zunächst beschrieben, in welcher lebensweltlich-biografischen Situation sich Schülerinnen und Schüler befinden und welche zentralen Signaturen der Gegenwartskultur für den Themenbereich relevant sein können. Dabei ist es unvermeidlich, dass erfahrungsgestützte Beobachtungen generalisiert werden, somit nicht für alle Schülerinnen und Schüler gelten. Dennoch kann diese Situationsbeschreibung den Referenzrahmen für den Unterricht skizzieren.

Die didaktische Verschränkung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit der christlichen Perspektive findet sich in den Titeln der Teilthemen der Themenbereiche. Diese sind zweigeteilt: Einer Frage bzw. einer Aussage aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler folgt eine Aussage aus christlicher Perspektive. Letztere deutet den theologisch-thematischen Sachzusammenhang an. Dieser ist in den theologischen Überlegungen der Themenbereiche ausgeführt. Biblische und christliche Traditionen werden unter Anwendung theologisch-wissenschaftlicher Methoden und Ergebnisse auf die Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler fokussiert und bilden die Grundlage für didaktische Entscheidungen.

**3.2 KONZEPT ZUR UNTERSTÜTZUNG DER
KOMPETENZENTWICKLUNG**

**Kumulativer
Kompetenzaufbau**

Kompetenzen religiöser Bildung werden im Unterricht in einem kumulativen Prozess über die gesamte Schulzeit hinweg erworben. Somit werden in den sechs Themenbereichen mit immer neuen Leitfragen, Bezugsfeldern und inhaltlichen Perspektiven des christlichen Glaubens die bereits erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen weiter vernetzt. Der kumulative Kompetenzaufbau wird unterstützt durch einen spiralförmigen Verlauf von Anbahnung, Aufbau, Einübung, Festigung und Internalisierung von Kompetenzen.

**Differenzierung /
Inklusion**

Die Notwendigkeit, auf unterschiedliche Lern- und Verstehensvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern durch geeignete Differenzierung einzugehen, der Heterogenität der Lerngruppen und dem Auftrag zur Inklusion zu entsprechen, trägt dazu bei, das Verständnis von Vielfalt und Verschiedenheit zu erweitern. Mit der Notwendigkeit geht auch die Chance einher, die Vielfalt und Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern als Bereicherung und Herausforderung für eine erfolgreiche individuelle Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

**Wertschätzung von
Diversität**

Das Bemühen um Inklusion hat auch eine theologische Dimension. Von Anbeginn an ist es ein wesentliches Kennzeichen gelebten Christentums, dass vor allem die „Schwachen“ in besonderer Weise in die Gemeinschaft integriert werden. Vom ersten Korintherbrief (v.a. 1Kor 12) lässt sich lernen, dass Heterogenität zu einer Wertschätzung von Vielfalt führt, indem die unterschiedlichen Begabungen als einander ergänzend wahrgenommen werden sollen¹. Im Sinne einer inklusiven Bildung kann das bedeuten, dass festgefahrene und verengte Bilder von dem, was geglücktes, wahrhaft gelingendes Leben ist, aufgebrochen werden². Schülerinnen und Schüler können mit anderen (neue) Möglichkeiten entdecken, mit Begrenztheiten auch des eigenen Lebens sinnvoll umzugehen.

Lernausgangssituation

Somit bildet eine möglichst differenzierte Einschätzung des Kompetenzentwicklungsstandes bezogen auf Wissen, Können und Wollen der Schülerinnen und Schüler, der im Unterricht vorausgesetzt werden kann und gefördert und weiterentwickelt werden soll, das Fundament einer kompetenzorientierten

¹ Vgl. Manfred L. Pirner: Heterogenität und Differenzierung, Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik, in: entwurf 4/2010, 8.

² Vgl. Artikel 3 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, in Kraft getreten 2008).

Unterrichtsgestaltung für situationsgerechte und für schülerorientierte Lernprozesse.¹

Durch die Erhebung der Lernausgangssituation wird auch eine fundierte Selbst- und Fremdeinschätzung erreicht – der Lehrkraft in Bezug auf die Lerngruppe, der Schülerinnen und Schüler für sich selbst und untereinander - sowie Verständigung hinsichtlich gemeinsamer Zielvorstellungen für die Lerngruppe. Die Erhebung der Lernausgangssituation motiviert zu längerfristiger Lernbereitschaft. Ausgehend von der Lernausgangssituation können individualisierte, binnendifferenzierte Lernangebote gemacht werden, die auch selbstverantwortetes, selbstregulatives Lernen und einen nachhaltigen, kumulativen Kompetenzaufbau ermöglichen. Die Erhebung der Lernausgangssituation ist Gegenstand der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung einer jeden Lehrkraft.

Anforderungssituationen

„Kompetenzen zielen auf den Umgang mit alltäglichen oder herausgehobenen Situationen, in denen der Einzelne sich zu konkreten Herausforderungen verhalten oder in denen er selbst handeln muss, und benennen daher Aspekte einer spezifischen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit. In solchen Situationen können sich z. B. Fragen stellen, die geklärt, beantwortet oder beurteilt werden sollen, Aufgaben, die zu bewältigen sind, oder Probleme, die gelöst werden müssen.“² Religionsunterricht darf einer Funktionalisierung von Religion und christlichem Glauben keinen Vorschub leisten. Allerdings muss er, wenn er die biografisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler ernst nimmt, zum Kompetenzaufbau herausfordernde Situationen³, offene Fragestellungen mit einem Bezug zum persönlichen, religiösen, gesellschaftlichen oder kulturellen Leben, zum didaktischen Ausgangspunkt des Lernens machen. In der Religionsdidaktik hat sich für Aufgaben dieser Art der Begriff „Anforderungssituation“ (G. Obst, H. Rupp⁴) durchgesetzt. Das Konzept von Anforderungssituationen wird als besonders geeignet angesehen, damit Schülerinnen und Schüler eigene Lern- und Lösungswege entwickeln, damit sie zum Denken, aber auch zum Handeln aktiviert werden, ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Fertigkeiten vernetzen und gemäß ihren individuellen Fähigkeiten auf unterschiedlichem Niveau gefördert werden.⁵ Bei der Formulierung von Anforderungssituationen ist darauf zu achten, dass es zu keiner Funktionalisierung von Religion kommt.

Der Lehrplan gibt vor, dass die unterrichtliche Behandlung verpflichtender Inhalte – im Lehrplan Konkretionen genannt – von Anwendungssituationen ausgeht. Sie sind allgemeine Aufgaben oder Fragen, denen jeder Mensch sich Zeit seines Lebens ausgesetzt sehen kann und für deren Bewältigung er sich gezielt und systematisch bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet haben muss. Die Anforderungssituationen sind darauf angelegt, Problem- und Fragestellungen offen zu benennen, denen Schülerinnen und Schülern im „wirklichen Leben“ begegnen könnten. Sie müssen für den Unterricht didaktisch transformiert und als Lernarrangement inszeniert werden. Selbst wenn Unterricht insofern „gestellte Wirklichkeit“ ist, wo Lösungen modellhaft ausgearbeitet und erprobt werden, erhält er doch einen „Ernstfallcharakter“: Er stellt Lernanlässe bereit, die sich durch Problemhaltigkeit, einen besonderen Aufforderungscharakter und die Nähe zu gelebter Religion und (evangelischer) Konfession auszeichnen.

Durch das Eruiieren der Lernausgangssituation und die Konstruktion von Anforderungssituationen kann Folgendes erreicht werden:

- Mit herausfordernden Aufgabenstellungen und Impulsen, die die unterschiedlichen Lernkanäle ansprechen, können Schülerinnen und Schüler kognitiv und affektiv aktiviert werden.
- Individuelle Wissensstände, Einstellungen und Haltungen, aber auch Lernwiderstände können differenziert wahrgenommen werden.

¹ Vgl. dazu M. Fischer: Die Erhebung der Lernausgangslage, Fundament des kompetenzorientierten Religionsunterrichts. In: Forum Religion 4/2011, 24ff.

² G. Obst, 148-157.

³ Vgl. A. Feindt: Kriterien und Beispiele zur Konstruktion von kompetenzorientierten Aufgaben. In: entwurf 4/2012, 28f.

⁴ Vgl. H. Rupp: Worin zeigt sich kompetenzorientierter Religionsunterricht? Vortrag in Karlsruhe 2011.

⁵ Vgl. A. Feindt, a.a.O.

Angebote zur Differenzierung im Lehrplan

- Den Schülerinnen und Schülern kann verdeutlicht werden, welchen Beitrag der Unterricht zum Kompetenzerwerb leistet und durch welche Verfahren dies umgesetzt wird.
- Prozessorientierte Lehr- und Lernwege können bewusst gemacht sowie langfristige Planungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Der vorliegende Rahmenlehrplan Evangelische Religion ist gültig für alle Schularten der Sekundarstufe I. Er weist Module für die Orientierungsstufe und solche für die Klassenstufen 7 bis 10 aus. Jeder Konkretion der Orientierungsstufe und der Klassen 7 bis 9 wird eine Behandlung in einer bestimmten Jahrgangsstufe empfohlen, die den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern Rechnung trägt. Gleichzeitig ist eine gewisse Variabilität für diese Klassenstufen gegeben. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass bis zum ersten möglichen Schulabschluss nach Klasse 9 (Abschluss der Berufsreife) alle Schülerinnen und Schüler vergleichbare religiöse Kompetenzen erwerben können. Daran kann in Klasse 10 zum Erreichen des Qualifizierten Sekundarabschlusses I angeknüpft werden, wo die Konkretionen in ihrem Lebensweltbezug zunehmend komplexer und anspruchsvoller sind.

Neben der Differenzierung nach Abschlüssen ist angesichts der Heterogenität der Schülerschaft in allen Schulformen eine innere Differenzierung unerlässlich. Die Analyse der Lernaussgangssituation bzw. die Strukturierung des Unterrichts nach Anforderungssituationen erleichtert den Lehrenden ein differenziertes Unterrichten in einer Lerngruppe, das z.B. der unterschiedlichen religiösen Sozialisation, dem gestalterischen Vermögen der Schülerinnen und Schüler, ihrem analytischen Denkvermögen bzw. komplexeren Kommunikationsformen gerecht wird.

Im Lehrplan sind unter „Anregungen und Hinweise zur Differenzierung“ eine Fülle von Möglichkeiten zusammengestellt, die den Kolleginnen und Kollegen Hilfestellung im Blick auf ihre konkrete Unterrichtsgestaltung geben können, die jedoch so offen formuliert sind, dass die Unterrichtenden weiteren individuellen Spielraum zur Differenzierung haben¹. Durch die unterschiedlichen Dimensionen der „Anregungen und Hinweise zur Differenzierung“ wird darüber hinaus die individuelle Persönlichkeit der Lehrkraft berücksichtigt.

Die Kombinationsmöglichkeit der Konkretionen unterschiedlicher Themenbereiche ist ebenfalls ein Instrument der Differenzierung. Sie gibt die Möglichkeit, multiperspektivisch, vernetzt und dadurch komplexer auf Aspekte der Themenbereiche zu schauen. Andererseits können durch das Verbinden von thematischen Aspekten aber auch Inhalte verdichtet werden.

Die im Unterricht verwendete Bibelübersetzung kann ebenfalls als Instrument der Differenzierung eingesetzt werden. Auch der Umgang mit den biblischen Basistexten kann Ausgangspunkt der inneren Differenzierung sein, wenn sie z.B. als Impuls zum Nachdenken oder Handeln verwendet werden oder als Gegenstand vertiefender Textarbeit.

3.3 LERNEN IM EVANGELISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I

Beitrag des Faches zu den Zielen der Schule

Im Fächerkanon der Schule soll der evangelische Religionsunterricht einen fachbezogenen und fachübergreifenden Beitrag zu den grundlegenden Zielen der Schule² bzw. der Sekundarstufe I leisten, in der die Schülerinnen und Schüler neben ihrer persönlichen Entwicklung auf den Besuch einer weiterführenden Schule oder Schulstufe oder auf eine Berufsausbildung und zur Wahrnehmung von Rechten und Übernahme von Pflichten in der Gesellschaft vorbereitet werden. Dies geschieht insbesondere durch:

- Sicherung einer breiten Grundbildung;
- Anleitung zu selbstständigem Arbeiten;
- Entwicklung von Gesprächs- und Dialogfähigkeit;

¹ Vgl. auch Kapitel 6.

² Vgl. Schulgesetz § 1.

- Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung;
- Entwicklung der Fähigkeit zu reflektierten Wertungen und Entscheidungen.

Dabei bleibt der Bekenntnisbezug des Religionsunterrichtes erhalten. Damit ist nicht gemeint, „dass der Glaube vermittelt oder gelernt werden könnte“, sondern dass im Unterricht eine Auseinandersetzung mit dem Bezug des Glaubens, nämlich den Grundsätzen der evangelischen Kirche (vgl. Art 7,3 GG), stattfinden muss.¹ „Der Evangelische Religionsunterricht erschließt die religiöse Dimension des Lebens in besonderer Perspektive, die auf die konkrete Gestalt, Praxis und Begründung des christlichen Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung bezogen ist. (...) Diese Perspektive zur Geltung zu bringen ist der besondere und unvertretbare Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zur schulischen Allgemeinbildung.“²

Kennzeichen des Lernens im RU der SI

Die hermeneutische Auseinandersetzung mit religiösen Äußerungen textgebundener und nicht textgebundener Art sowie die diskursive Bearbeitung unterschiedlicher Wahrheitsansprüche kennzeichnen das Lernen im Religionsunterricht der Sekundarstufe I. Deshalb ist der methodisch variantenreiche Umgang mit Texten wesentlich. Auch die Produktion sowie die Deutung von religiöser Sprache in Kunst, Architektur, Musik, Medien unterstützt die hermeneutische Auseinandersetzung mit religiösen Äußerungen. Die Fähigkeiten zu rationalem Argumentieren und Begründen und zur präzisen Analyse von Lebenskonzepten, Menschen- und Weltbildern werden vertieft.

Texthermeneutik

Theologie und Bibel

Evangelische Theologie orientiert sich an der Bibel als Grundlage des Glaubens. Daher muss der evangelische Religionsunterricht durchgehend auf die Bibel bezogen bleiben. Dementsprechend sind im Lehrplan biblische Basistexte ausgewiesen, die einen Kern unverzichtbarer und für die Perspektive des christlichen Glaubens maßgebender Leittexte bilden. Sie spiegeln einerseits die Breite und Vielfalt biblischer Literatur wider und stellen andererseits eine Auswahl von Texten dar, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Sekundarstufe I (erneut) auseinandersetzen sollen. Diese können im Sinne einer inneren Differenzierung (s.o.) unterschiedlich intensiv exegetisch und wirkungsgeschichtlich (Assoziation und Rezeption) bearbeitet und hinsichtlich ihrer Anwendung überprüft werden. Neben den biblischen Basistexten sollten im Unterricht weitere Texte zur Sprache kommen, mit deren Hilfe die Perspektive des christlichen Glaubens erschlossen werden kann. (vgl. „Hinweise und Anregungen zur Differenzierung“ in den Themenbereichen).

Subjekte des Lernprozesses

Wenn Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihre eigenen Lernprozesse mitgestalten, müssen sie im Religionsunterricht Gelegenheiten bekommen, sich konstruktiv an der Planung des Lernprozesses und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Teilthemen zu beteiligen. Sie müssen die Möglichkeit zur selbstständigen Aneignung von Wissen und Können, zur Präsentation der Ergebnisse und der Reflexion über das Gelingen des Lehr- und Lernprozesses haben. Verfahren und Arbeitsweisen kooperativen und individualisierten Lernens müssen eingeübt werden. Die „Anforderungssituationen“ sind dazu besonders geeignet.

Individuelles und selbstgesteuertes Lernen

Die Individualisierung der Lernprozesse zielt darauf ab, durch differenzierte Aufgabenstellungen unterschiedliche Zugangs- und Aneignungsformen sowie Lernangebote zu unterbreiten, die sich auf die erfasste Lernausgangssituation, auf die Unterrichtsgegenstände, auf die Sozialform und die Methodenwahl beziehen können. Lernende sollen durch entsprechende individuelle und differenzierte Aufgabenstellungen Freiräume für eigenständiges, selbstgesteuertes Lernen erhalten. Vor allem öffnende und offene Aufgabenformate fördern individuelles Lernen. Gute Möglichkeiten bieten z.B. Projektarbeit, Planspiel, Unterricht durch Lernende, Portfolio oder weniger komplexere Methoden wie z.B. das Erstellen von Flyer, Handbuch, Zeitungsseite oder FAQs, Gebäude- oder Raumentwurf, Lernplakat, Lexikonartikel, Podiumsdiskussion oder ein Blog bzw. ein Podcast. Die Ergebnisse solcher Aufgabenformate

¹ Vgl. EKD-Texte 111, 15.

² EKD-Texte 111, 11.

Religionsunterricht und Bildung in der digitalen Welt

können auch zur Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung genutzt werden.¹

Es entspricht dem kompetenzorientierten Ansatz des Religionsunterrichtes, dass er für digitale Aspekte und Fragestellungen aufgeschlossen ist, die die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler prägen. Auch im Religionsunterricht können Lernprozesse der analog-realen Lebenswelt mit technisch-digitalen Möglichkeiten unterstützt werden. Digitale Medien und ihre Möglichkeiten können im Unterrichtskontext genutzt werden, um Lernende zu einem kompetenten und verantwortlichen Umgang im Sinne eines lebenslangen Lernens zu befähigen. Dabei ersetzen digitale Hilfsmittel Lernen nicht, sondern unterstützen eigenständige Lernprozesse.

Hinsichtlich der Bildung in der digitalen Welt geht der Religionsunterricht über eine allgemeine Medienpädagogik hinaus, indem er auf der Grundlage christlicher Werte zu einer achtsamen Mediennutzung anleitet und das durch die Digitalität erweiterte Themenspektrum aufgreift, kritisch reflektiert und religiös hinterfragt.

Außerdem leistet der Religionsunterricht auf der Grundlage des biblisch-christlichen Menschenbildes einen wichtigen Beitrag bei der Reflexion der durch Digitalität veränderten Lebenswelt. Die damit verbundenen Chancen und Risiken werden bewusstgemacht, Allmachtsansprüche können hinterfragt werden.

Religionsunterricht und Lernbereich Globale Entwicklung

Das übergeordnete Bildungsziel aller Fächer besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft zu erwerben und das Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt und die globalen Nachhaltigkeitsziele² zu fördern. Der 2016 von der KMK verabschiedete Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung benennt zur Umsetzung dieser Ziele elf Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen – Bewerten – Handeln³. Diese werden in besonderem Maße für den Religionsunterricht ausgewertet, denn nach biblisch-christlicher Tradition ist der Mensch zur Übernahme von Verantwortung in der Einen Welt berufen. Dazu gehören die Überwindung ungerechter Verhältnisse, die Erziehung zum Frieden, der ungehinderte Zugang zu Bildung, die gerechte Teilhabe an den Gütern der Erde und der verantwortliche Umgang mit der Natur und ihren Ressourcen: Zu den einzelnen Themenbereichen des Lehrplan bzw. zu deren Konkretionen werden Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung bzw. Impulse für die Entwicklung von Unterrichtsvorhaben angeboten, in denen diese elf Kernkompetenzen sowie die im Orientierungsrahmen aufgeführten Teilkompetenzen der Fächergruppe Religion – Ethik⁴ geschult werden können.

3.4 KONFESSIONALITÄT, KONFESSIONELLE KOOPERATION UND RELIGIÖSE PLURALITÄT

Konfessionalität

Der Religionsunterricht wird in Deutschland nach dem Grundgesetz in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt (Artikel 7.3), ist als bekenntnisorientierter Religionsunterricht konfessionsgebunden. Die konfessionell unterschiedlichen Kirchen sind Gemeinschaften von gelebtem Christentum, in denen der Diskurs über die Wahrheit des Glaubens geführt wird. Die Anbindung des evangelischen Religionsunterrichtes an diesen Diskurs innerhalb der Evangelischen Kirchen fördert, dass Inhalte lebendig, authentisch und anschlussfähig bleiben. In der Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben und in der Begegnung mit anderen Überzeugungen können die Positionen der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler transparent werden. Eine derartige Transparenz stellt eine besondere Chance des konfessionellen und bekenntnisorientierten evangelischen Religionsunterrichtes im Hinblick auf Zugangswege zum Glauben dar. Religion wird auf diese Weise nicht nur phänomenologisch oder religionskundlich betrachtet, sondern auch von ihrer

¹ S.a. Kap. 4. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.

² Schulgesetz, § 1.

³ Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, a.a.O., 95.

⁴ Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, a.a.O., 272 ff.

„Innensicht“ her hinsichtlich der Bedeutung, die die Glaubensüberzeugungen für die Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung und im Austausch mit anderen haben.

Konfessionalität und Pluralitätsfähigkeit

Die Lebenswelt der Jugendlichen ist durch religiöse Pluralität geprägt, die sich aus dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen ergibt. Selbst unter Mitgliedern ein und derselben religiösen Gemeinschaft sind unterschiedliche religiöse Überzeugungen und religiös geprägte Lebensstile zu beobachten.¹ Deshalb ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, hinsichtlich religiöser Entscheidungen und Überzeugungen kommunikations- und diskursfähig zu sein. Religiöse Sprach- und Urteilsfähigkeit kann an den unterschiedlichsten „Lernorten“ grundgelegt und eingeübt werden. Neben dem Elternhaus und der Kirchengemeinde kommt dem Religionsunterricht hierbei eine besondere Bedeutung zu.

Dialogorientierung

Der Umgang mit den großen Fragen des Lebens und der religiösen Vielfalt stellt dabei immer eine Herausforderung dar. Daher ist es wichtig, dass die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit der Kinder und Jugendlichen konsequent gefördert wird, um ihnen zu helfen, einen eigenen Standpunkt zu religiösen Fragen zu entwickeln. Ein echter Dialog erfordert Gesprächspartner, die eine eigene Überzeugung haben und sie argumentativ vertreten können, die aber auch fähig und bereit sind, den anderen zu verstehen und seine Perspektive einzunehmen und dabei eine Weiterentwicklung der eigenen Überzeugungen für möglich halten. Fähigkeit zur Dialogorientierung entwickelt sich dabei kumulativ: Ausgangspunkt zur Dialogorientierung ist die grundsätzliche Offenheit zum Dialog mit sich selbst, eng verzahnt mit dem Dialog mit anderen, der durch Empathie und (religiöse) Toleranz geprägt ist. Der Blick wird mit zunehmendem Alter – und damit in der Regel einhergehender Weltöffnung – von den vielfältigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit der eigenen Konfession auf die anderen Konfessionen bzw. Religionen erweitert.

Öffnung des RU Konfessionelle Kooperation

Konfessioneller Religionsunterricht wird immer auch in ökumenischem Geist erteilt. Bei einer Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht v.a. in der Sekundarstufe I sind sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen zu beachten. Folgende Möglichkeiten der konfessionellen Kooperation² in der schulischen Praxis sind vorstellbar:

- Kommunikation und Abstimmung unter den Fachkonferenzen;
- das Gespräch über die jeweilige unterrichtliche Praxis anhand der schuleigenen Arbeitspläne;
- Einladung der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers der je anderen Konfession in den eigenen Religionsunterricht zu bestimmten Themen und Fragestellungen;
- zeitweiliges Teamteaching von bestimmten Themen oder Unterrichtsreihen;
- gemeinsame Unterrichtsprojekte oder Projekttage.

Der Austausch mit Schülergruppen anderer Religionsunterrichte oder des Ethikunterrichts³ bewirkt eine Öffnung des Unterrichts und bietet Möglichkeiten zur Entwicklung von allgemeiner und religiöser Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

¹ Vgl. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, hg. v. Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994 (Denkschrift der EKD, 136).

² Die Deutsche Bischofskonferenz (DBK) und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, hg. v. Sekr. der Deutschen Bischofskonferenz und vom Kirchenamt der EKD, Bonn / Hannover 1998. Die Bildungskammer der EKD entwickelt dazu neue Überlegungen.

³ S.a. 3.5 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen.

3.5 FACHÜBERGREIFENDES UND FÄCHERVERBINDENDES LERNEN

Durch Wandel in unserer Gesellschaft werden immer neue Anforderungen an Menschen gestellt. Bildungsangebote müssen sich darauf einstellen. Für die Schülerinnen und Schüler geht das Leben in einer globalen Informationsgesellschaft mit einer enormen Steigerung der Komplexität ihrer Lebenswelt einher, berufliche Anforderungen ändern sich. Der Unterricht muss deshalb neben Sach- und Fachwissen, Schlüsselqualifikationen und Orientierungswissen auch Werkzeuge zur Bearbeitung komplexer Problemsituationen vermitteln, da die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden sollen auf ein Leben, in dem sie sich immer wieder neu in komplexe Situationen einarbeiten müssen.

Dies geschieht am besten in vernetzenden Unterrichtsformen, denn nach den Erkenntnissen der Hirnforschung geschieht Lernen nicht so sehr topologisch-statisch als vielmehr vernetzend-dynamisch. Weiterhin werden den Schülerinnen und Schülern Interdisziplinarität bzw. bestehende Verknüpfungen moderner Wissenschaften besonders im Zuge fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens deutlich.

Epochaltypische Schlüsselprobleme/ Querschnittsthemen

Gerade Querschnittsthemen wie Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung, Menschenrechte und Menschenwürde, die Frage technisch-wissenschaftlicher Machbarkeit und ethischer Verantwortung, die Frage nach der Zukunft von Arbeit in einer globalisierten Welt, Aspekte einer Medienethik oder die Gender-Thematik können in ihrer Komplexität kaum zufriedenstellend im Rahmen eines einzigen Faches behandelt werden. Diese Themen bieten sich in besonderer Weise als geeignete Ausgangspunkte und Ansatzmöglichkeiten für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen an, zu dem der Religionsunterricht einen Beitrag leisten kann. Durch die biblisch – theologischen Fragestellungen des Religionsunterrichts können auch die Themen der anderen Fächer an Tiefe und didaktischer „Breite“ gewinnen und umgekehrt.

Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen im Religionsunterricht ermöglicht somit eine vertiefende Beschäftigung mit komplexen Themen, die über die reine „Fachsicht“ hinausgeht und die den Schülerinnen und Schülern hilft, sich Sinnzusammenhänge der Wirklichkeit zu erschließen. Dies gilt auch für die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Durch eine Öffnung des Unterrichts für eine Kooperation kann die Entwicklung der religiösen Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden.

4. LEISTUNGSFESTSTELLUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG

Für die Leistungsfeststellung und die Leistungsbeurteilung gelten dieselben Regelungen wie für alle anderen Unterrichtsfächer. Es ist zu beachten, dass es bei der Feststellung des Kompetenzzuwachses und der Leistungsbeurteilung im Unterricht um überprüfbare Qualifikationen des Wissens, Argumentierens und gestalterischen Handelns geht. Prinzipiell nicht bewertet werden dürfen die religiöse oder moralische Haltung bzw. Einstellung und das religiöse und moralische Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Religionslehrerinnen und -lehrer müssen aufgrund dieser Besonderheit des Faches bei der Leistungsbewertung ein hohes Maß an Sensibilität zeigen.

Unterscheidung Lern- und Leistungssituation

In einem kompetenzorientierten Religionsunterricht kommt der Überprüfung von Lernergebnissen und des Leistungsstandes, auch ohne Beurteilung durch Noten, ein hoher Stellenwert zu. Nur durch eine kontinuierliche und nachhaltige Orientierung an den Kompetenzen, wird es den Schülerinnen und Schülern möglich, die erforderlichen Kompetenzen sukzessive zu erwerben.¹ Dabei ist zwischen Lern- und Überprüfungssituationen zu unterscheiden. In Lernphasen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Durch Selbstevaluation können Fehler im Hinblick auf den Lernfortschritt nutzbar gemacht werden. Den Lehrkräften geben Fehler Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung.

Die Form der Leistungsfeststellung ist so zu wählen, dass sie darüber Auskunft gibt, inwiefern Schülerinnen und Schüler einen Kompetenzgewinn erzielt haben. Überprüfungen sollten auch darauf zielen, den Umgang mit Fähigkeiten zur Lösung von Problemen zu erheben.²

Transparenz und Prozessorientierung

Beobachtungen des Leistungsfortschritts und dessen Rückmeldung machen den Lernenden ihren Kompetenzzuwachs erfahrbar und sind daher nicht erst am Ende von Lernprozessen vorzusehen. Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf die individuelle Förderung und die Selbsteinschätzung aller Schülerinnen und Schüler. Dazu müssen die Beurteilungskriterien für die Lernenden transparent sein. Neben ergebnisorientierten Leistungsüberprüfungen ist auch der Lernprozess selbst in die Leistungsbeurteilung einzubeziehen.

¹ Vgl. G. Obst, a.a.O. 144.

² Vgl. G. Obst, a.a.O. 145.

5. KONSEQUENZEN FÜR DIE FACHKONFERENZ

Wahl der Abfolge der Themenbereiche und der Teilthemen / Konkretionen

Um Flexibilität zur Umsetzung des didaktischen Dreiecks Schüler/Schülerin – Lehrplanvorgaben – Persönlichkeit der Lehrkraft zu gewährleisten, überlässt der Lehrplan die Entscheidung über die Abfolge der unterrichtlichen Behandlung der Themenbereiche bzw. ggf. auch die Verbindung unterschiedlicher Teilthemen bzw. Konkretionen aus verschiedenen Themenbereichen der Lehrkraft. Bei der Entscheidung können Überlegungen zum Profil der Lerngruppe und der Lehrkraft oder die angestrebte Akzentuierung einer bestimmten Perspektive (z.B. theologisch, religionswissenschaftlich, dialogisch) wichtig sein.

Die Fachkonferenz kann aber eine verbindliche Reihenfolge für die Schule vereinbaren, zum Beispiel im Blick auf das Schulprofil (Naturwissenschaften, Musik usw.) oder auf regionale religiöse Besonderheiten.

Weitere Aufgaben der Fachkonferenz ergeben sich aus den Ausführungen in 3.4 (Konfessionalität, konfessionelle Kooperation und religiöse Pluralität) und 3.5 (Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen).

6. HINWEISE ZU DARSTELLUNG UND HANDHABUNG DES LEHRPLANS

6.1. HINWEISE ZUR DARSTELLUNG

Der Darstellung der Themenbereiche im Lehrplan liegt folgendes Aufbauschema zugrunde:

Situation und Herausforderung

Dem schülerorientierten Ansatz dieses Lehrplans entspricht es, dass jedem Themenbereich unter dem Titel „Situation und Herausforderung“ die Beschreibung biografisch-lebensweltlicher Perspektiven der Schülerinnen und Schüler und ihrer Bezugsfelder in der pluralen Gesellschaft (vgl. 3.1) vorangestellt ist, die für den Themenbereich relevant ist. Darin werden entwicklungspsychologische und biografische Prozesse unter den Bedingungen der Sozialisation in einer pluralen Gesellschaft umrissen.

Theologische Überlegungen

Anschließend stellen die theologischen Überlegungen den aktuellen fachwissenschaftlichen Sachstand dar. Sie beleuchten die in den Konkretionen thematisierten Aspekte, gehen aber stellenweise auch darüber hinaus. Die theologischen Überlegungen laden darüber hinaus dazu ein, ausgewählte Aspekte in der Unterrichtsvorbereitung vertieft zu recherchieren. Die Fußnoten sollen helfen, geeignete Literatur zur individuellen Weiterarbeit zu finden.

Leitgedanke

In einem Leitgedanken („Im Unterricht kommt es darauf an...“), der den theologischen Überlegungen folgt, wird der thematische Fokus formuliert, der im Unterricht als „roter Faden“ im Blick behalten werden sollte.

Themenbereiche und Teilthemen

Jeder der sechs Themenbereiche „Mensch“, „Jesus Christus“, „Gott“, „Ethik“, „Kirche und Christentum“ und „Religionen und Weltanschauungen“ ist in Teilthemen unterteilt. Um die konkrete Umsetzung der Themenbereiche durch Entwicklung von Unterrichtseinheiten zu erleichtern, ist als Gliederungsprinzip eine Einteilung in drei Spalten zugrunde gelegt. An einem Beispiel soll die tabellarische Darstellung eines Teilthemas erläutert werden:

„ES WERDE!“ – GOTT ALS SCHÖPFER		
Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, dass durch die Rede von Gott als Schöpfer der Welt eine eigene Bedeutung zugesprochen wird, die von Menschen ein bestimmtes Verhalten verlangt.		
Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		Mögliche Anforderungssituation: <ul style="list-style-type: none"> In der Bibel steht, dass Gott die Welt in sieben Tagen erschaffen hat. Die Naturwissenschaften sagen aber etwas Anderes. Lügt die Bibel? Kann das in der Bibel stimmen, wenn dort die Dinosaurier nicht vorkommen?
Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> Unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Ursprung des Lebens und der Welt sammeln 	<ul style="list-style-type: none"> assoziative Methoden zur Erhebung von Schülerwissen naturwissenschaftliche Texte zur Entstehung der Welt in einen Zeitstrahl oder eine Weltentstehungsuhr übertragen Gestaltung eines Büchertisches mit Büchern zum Thema „Weltentstehung“ ... → Zusammenarbeit mit NaWi
Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen Typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren	<ul style="list-style-type: none"> Den Glauben an Gott den Schöpfer, wie er in den Schöpfungserzählungen zum Ausdruck kommt, zu menschlichen Fragen und Erfahrungen in Beziehung setzen 	<ul style="list-style-type: none"> Sachtexte zur Entstehungssituation insbesondere von Gen 1,1–2,4a Erzählung durch die Lehrkraft, z.B. zur Lage des jüdischen Volkes in Babylon kreatives Arbeiten zu den Schöpfungserzählungen, z.B. Bildfries zu den einzelnen Schöpfungstagen nach Gen 1, Zeichnen eines Plans nach den Angaben von Gen 2 ... → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Der Mensch als Schöpfer und Ebenbild Gottes
Sich aus der Perspektive des Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen	<ul style="list-style-type: none"> Sich bewusst werden, dass der Glaube an Gott den Schöpfer zur naturwissenschaftlichen Erforschung der Welt nicht im Widerspruch steht 	<ul style="list-style-type: none"> die zeitlose Wahrheit von Märchen, Fabeln etc. verdeutlichen, auch z.B. in Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht Methoden naturwissenschaftlichen Arbeitens (bekannt aus dem Fach NaWi) und Funktion von Glaubensaussagen vergleichen, z.B. Beschreibung einer Blume aus Sicht eines Biologen, Dichters, eines Verliebten, eines Gärtners bzw. wie Jesus („Seht die Lilien...“ – Mt 6,28). → ...
Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen ...	<ul style="list-style-type: none"> Die Folge des Glaubens an Gott den Schöpfer für die Gestaltung der Welt: Möglichkeiten für ein Handeln im Sinne des Schöpfungsauftrages entwerfen 	<ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Ethik“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Schöpfung und Verantwortung → Fächerübergreifendes Arbeiten mit NaWi: „Pflanzen, Tiere, Lebensräume“ sowie Gesellschaftslehre: „Wie erhalten wir die Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen?“ → Querschnittsthema „Ökonomische Bildung“ → ...
BIBLISCHE BASISTEXTE:	Die Schöpfung (Gen 1,1–2,4a); Der Garten Eden (Gen 2,4b–25)	

Titel der Teilthemen	Die „Titel“ der Teilthemen signalisieren in einer kurzen Formulierung, um was es unterrichtlich gehen soll. Sie sind zweigeteilt: Einer Frage bzw. einer Aussage aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (hier: „Es werde!“) folgt eine Angabe aus religionspädagogischer Perspektive (hier: „Gott als Schöpfer“).
Konkretion	Die darunter folgende Konkretion verdeutlicht die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Teilthemas und verbindet die fachspezifischen Kompetenzen (vgl. 2.1) mit Inhalten. Die Konkretion formuliert verbindlich, was die Schülerinnen und Schüler nach der Erarbeitung dieses Teilthemas „können“, d.h. was sie sich konkret angeeignet haben sollen (vgl. auch 2.2). Die Formulierungen der Konkretionen lassen keinen Rückschluss auf unterschiedliche Anforderungsniveaus zu, wie sie bei der Überprüfung des Kompetenzerwerbs zu berücksichtigen sind. Auch geben die Konkretionen keine Hinweise für die Detailplanung des Kompetenzerwerbs. Die Konkretion bildet jedoch die Basis der Unterrichtsplanung.
Fachspezifische Kompetenzen der EPA	Die erste Spalte enthält unter „Fachspezifische Kompetenzen der EPA“ die allgemeinen, grundlegenden religiösen Kompetenzen (vgl. 2.2), die im Laufe der Schulzeit geschult und kumulativ entwickelt werden sollen. Diese können nur an fachlichen Inhalten erworben werden (vgl. 2.2). Daher sind in der
Schritte zum Kompetenzerwerb	zweiten Spalte „Schritte zum Kompetenzerwerb“, also verbindliche Schritte aufgeführt, die zur Ausbildung der fachspezifischen Kompetenzen und zum Erwerb der in der Konkretion formulierten inhaltlichen Kompetenzen dienen. Diese Schritte – rot gedruckt – sind in ihrer Vermittlung verpflichtend; die im Lehrplan gewählte Reihenfolge entspricht der Sachlogik der Themenbereiche, kann aber in der konkreten Unterrichtsgestaltung, z.B. im Falle der Verschränkung von Themenbereichen, variiert werden; sollten bei den Schritten zum Kompetenzerwerb Inhalte mit Aufzählungszeichen aufgeführt sein, kann dort eine Auswahl und Schwerpunktsetzung gemäß der Lerngruppe erfolgen. In den in den Themenbereichen ausgewiesenen „Schritten zum Kompetenzerwerb“ spiegelt sich der schülerorientierte Ansatz des Lehrplans wider: Ausgangspunkt und Zugang zu den Teilthemen bilden Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die auch durch vermittelte Erfahrung aus deren näheren oder weiteren Lebensumfeld stammen können. Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden mit (Glauben-)Erfahrungen und Fachinhalte in Beziehung gebracht, die mit bisherigen Welt- und Lebensdeutungen der Schülerinnen und Schüler korrelieren können, die die Heranwachsenden aber auch mit überraschenden und herausfordernden Antworten des Glaubens und daraus resultierenden Sichtweisen und Beurteilungen konfrontieren können. In kritischer Auseinandersetzung damit zielt der abschließende Schritt zum Kompetenzerwerb darauf, dass Sichtweisen, Beurteilungen und Handlungsperspektiven gewonnen werden, die für das weitere Leben von Bedeutung sein können.
Biblische Basistexte	Die „biblischen Basistexte“, die den Abschluss eines Teilthemas bilden, zeigen an, dass evangelischer Religionsunterricht durchgehend auf die Bibel bezogen bleibt. Sie stellen für die Perspektive des christlichen Glaubens maßgebende Leittexte dar. Mit ihnen sollen sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der thematischen Arbeit vertieft auseinandersetzen.
Verbindlicher Rahmen des Lehrplans	Wie die „ Schritte zum Kompetenzerwerb “ sind die „ Konkretion “, die „ Fachspezifischen Kompetenzen der EPA “ sowie die „ biblischen Basistexte “ farbig hervorgehoben: Diese vier Elemente bilden den verbindlichen „Rahmen“ eines Teilthemas.
Anregungen und Hinweise zur Differenzierung	Die dritte Spalte „Anregungen und Hinweise zur Differenzierung“ enthalten Vorschläge, wie die Konkretion in den Schritten zum Kompetenzerwerb im Unterricht didaktisch-methodisch umgesetzt werden kann. Darüber hinaus werden Querverbindungen zu anderen Themenbereichen oder Unterrichtsfächern aufgeführt, ebenso mögliche Anknüpfungspunkte an den MedienkomP@ss und die Kompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung. Die konkreten Beispiele für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse sind, im Gegensatz zu den farbig hervorgehobenen Teilen, nicht bindend.

Unterrichtende können aus diesen Vorschlägen auswählen oder auch eigene Ideen ausarbeiten, um die Konkretion und die Schritte zum Kompetenzerwerb umzusetzen. Die Reihenfolge der Anregungen und Hinweise bietet keinen Anhalt für den Kompetenzaufbau. Die Beispiele sind so gewählt, dass sie Differenzierungsmöglichkeiten je nach Schul- und Lerngruppensituation eröffnen.

Anforderungssituation

Zu Beginn der Spalte „Anregungen und Hinweise zur Differenzierung“ ist mit möglichen Anforderungssituationen für das Teilthema ein charakteristisches Merkmal kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung aufgenommen (vgl. die ausführlichen Erläuterungen in Kap. 3.2). Anforderungssituationen dafür geeignet, dass sich die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen, um die Anforderungssituationen bewältigen zu können und auf diese Weise die mit dem Teilthema angestrebten Kompetenzen der Konkretion zu erwerben.

6.2. HINWEISE ZUR HANDHABUNG DER MODULE FÜR DIE ORIENTIERUNGSSTUFE

Verbindlichkeit der Konkretionen

Alle 12 Konkretionen der sechs Themenbereiche (vgl. auch Übersicht auf S. 29f.) müssen im Verlauf der Orientierungsstufe im Unterricht erarbeitet werden. Dabei obliegt es der Lehrkraft, unter Berücksichtigung kurs- und schulinterner Gegebenheiten zu entscheiden, in welcher Breite und Abfolge (vgl. Kap. 5: „Aufgaben der Fachkonferenz“) die einzelnen Konkretionen unterrichtet werden.

Zeitansatz

Für die Umsetzung der insgesamt 12 verpflichtenden themenbezogenen Konkretionen der Orientierungsstufe stehen pro Konkretion im Durchschnitt etwa 12 Unterrichtsstunden zur Verfügung (bei ca. 160 Stunden Religionsunterricht in der Orientierungsstufe). Hierbei sind die Zeiten berücksichtigt, die für schulorganisatorische Belange und weitere außerunterrichtliche Aktivitäten benötigt werden.

Das Lehrplankonzept der Konkretionen verschafft den Lehrkräften viel Freiraum.

Bei der unterrichtlichen Gestaltung der Konkretionen gibt es die Möglichkeit zur

- Vertiefung und Vernetzung der thematischen Schwerpunkte;
- Schwerpunktsetzung durch die Schülerinnen und Schüler;
- Bearbeitung ergänzender Fragestellungen und Inhalte;
- Besuch außerschulischer Lernorte;
- Erweiterung der Perspektiven durch ökumenische Projekte sowie fächerverbindenden bzw. fachübergreifenden Unterricht usw.

Die Fachkonferenz trifft zur schuleigenen Abstimmung hinsichtlich dieser Möglichkeiten Absprachen auf der Grundlage des Lehrplans und erstellt Arbeitspläne, die die spezifische Situation der Schule bzw. der Lerngruppe berücksichtigen und ein gemeinsames Schulcurriculum im Auge behalten.

6.3. HINWEISE ZUR HANDHABUNG DER MODULE FÜR DIE KLASSEN 7 BIS 10

Verbindlichkeit der Konkretionen

In den Klassenstufen 7 bis 9 müssen alle 14 ausgewiesenen Konkretionen der sechs Themenbereiche (vgl. auch Übersicht auf S. 78ff.) im Unterricht erarbeitet werden. In der Regel stehen in diesen drei Klassenstufen 200 Stunden Religionsunterricht zur Verfügung. Abzüglich der schulorganisatorischen Belange bedeutet dies einen Zeitansatz von etwa 12 Unterrichtsstunden pro Konkretion.

In Klasse 10 sind alle vier Konkretionen zu unterrichten, wobei der themenbereichsübergreifenden Konkretion zeitlich ein breiterer Stellenwert einzuräumen ist. Für Schülerinnen und Schüler, die den Besuch der

gymnasialen Oberstufe anstreben, ist auf eine hinreichende Vorbereitung auf die Arbeitsweisen der Oberstufe zu achten.

Wie in der Orientierungsstufe obliegt es auch in den Klassen 7 bis 10 der Lehrkraft, unter Berücksichtigung kurs- und schulinterner Gegebenheiten zu entscheiden, in welcher Breite und Abfolge die einzelnen Konkretionen unterrichtet werden. Das bei der Orientierungsstufe Gesagte zur unterrichtlichen Gestaltung der Konkretionen gilt fort.



MODULE

MODULE FÜR DIE ORIENTIERUNGSSTUFE

ÜBERSICHT ÜBER DIE KONKRETIONEN¹ DER ORIENTIERUNGSSTUFE, BEZOGEN AUF THEMENBEREICHE UND TEILTHEMEN

THEMENBEREICH „MENSCH“

„Und siehe, es war sehr gut“ – Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können den Menschen unabhängig seiner Stärken und Schwächen als von Gott angenommenes Geschöpf beschreiben.

„Der Mensch ist keine Insel“ – Perspektiven für ein Leben mit Anderen

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend vom christlichen Menschenbild, Konsequenzen für ein gelingendes Miteinander entwickeln.

THEMENBEREICH „JESUS CHRISTUS“

„Warum feiern wir?“ – Christliche Feste im Jahreslauf

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können sich die Bedeutung christlich geprägter Feste vor dem Hintergrund des Leben Jesu vergegenwärtigen.

„Was will Jesus?“ – Eine Welt nach Gottes Willen

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können anhand von Worten und Taten Jesu das Verständnis einer Welt nach Gottes Willen nachvollziehen und Konsequenzen für das Christsein herausarbeiten.

THEMENBEREICH „GOTT“

„Mit Gott!“ – Gott im Leben erfahren

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können aufzeigen, dass in die Bilder, die sich Menschen von Gott machen, je eigene Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen einfließen.

„Es werde!“ – Gott als Schöpfer

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, dass durch die Rede von Gott als Schöpfer der Welt eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, die von Menschen ein bestimmtes Verhalten verlangt.

THEMENBEREICH „ETHIK“

„Die Welt ist schön!?“ – Schöpfung und Verantwortung

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Schönheit, aber auch die gegenwärtige Bedrohung der Schöpfung Gottes, und erhalten, ausgehend vom biblischen Auftrag, Anregungen für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung.

„Wir sind schon wer“ – Gerechtigkeit für die Kinder der Welt

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre eigene Erfahrungswelt mit derjenigen von Kindern und Jugendlichen aus anderen Kontexten, messen diese am biblischen Maßstab von Gerechtigkeit und erkunden Möglichkeiten, wie sie sich für eine gerechtere Welt einsetzen können.

¹ Die Konkretionen formulieren inhaltliche Kompetenzen, die bis zum Ende der empfohlenen Klassenstufe erworben sein sollten.

THEMENBEREICH „KIRCHE UND CHRISTENTUM“

„Was für ein Buch ist die Bibel?“ – Begegnungen mit der Bibel

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können die Bibel als eine Sammlung von Schriften verstehen, in denen menschliche Erfahrungen mit Gott aufgeschrieben wurden und die als Heilige Schrift die Grundlage des Glaubens bildet.

„Kirche(n) gibt es nur im Plural“ – Christliche Konfessionen

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können anhand von unterschiedlichen kirchlichen Ritualen und Amtshandlungen der Konfessionen aufzeigen, wie dadurch ein Gefühl der Nähe zu Gott zum Ausdruck gebracht wird.

THEMENBEREICH „RELIGIONEN UND WELTANSCHAUUNGEN“

„Mach mal Pause“ – Zeiten für Gott in den monotheistischen Religionen

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von der eigenen Religion, auch in Judentum und Islam heilige Zeiten mit ihren Symbolen und Ritualen in ihrer identitätsstiftenden Bedeutung wahrnehmen und zueinander in Beziehung setzen.

„Schalom, Frieden, Salam“ – Dialog der Religionen

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den Glaubenszeugnissen der anderen abrahamitischen Religionen auseinander und zeigen hierbei Dialogfähigkeit, Verständigungsbereitschaft und Empathie.

THEMENBEREICH „MENSCH“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

In der Orientierungsstufe sind die Schülerinnen und Schüler ihrer Grundschulgemeinschaft entwachsen und dabei, sich auf der weiterführenden Schule neue Gemeinschaften zu suchen. Sie bewegen sich unterschiedlich schnell aus der Kindheit heraus in die Pubertät.

Der Sprung in die weiterführende Schule bringt oft einen veränderten Alltag mit sich. Der morgendliche Anfahrtsweg wird länger und vor der Schule wird ein schneller Blick aufs Smartphone geworfen.

Die zu diesem Zeitpunkt noch recht neue digitale Welt ruft nach Likes. Das Gemocht- oder Gelikt-Werden-Wollen führt zwangsläufig zu der Frage: Wer soll ich sein, wer will ich sein, wer bin ich? Influencerinnen und Influencer sind Vorbilder auf dem Weg zur Beliebtheit, doch hinter jedem Profil im Netz steckt ein Mensch mit Stärken und Schwächen. Um die Differenz zwischen Ideal und Realität zu überbrücken, wird nach außen geschönt, geglättet und retuschiert, was nicht in die Erfolgsgeschichte passt.

In der Realität stehen die Schülerinnen und Schüler vor der Aufgabe, sich als Person in eine neue Sozialgemeinschaft zu integrieren. Diese Integration ist besonders schwierig für Kinder, die sehr stark auf sich bezogen sind oder sich vom Mainstream unterscheiden.

Zugleich steigen schulisch die Anforderungen. Der Konkurrenzdruck wächst. Peergroup, die Erwartungshaltung von Eltern oder Medien fordern von den Schülerinnen und Schülern, sich erfolgreich zu behaupten. Lebensfeindliche Auswirkungen dieser tatsächlichen oder gefühlten Erwartungen sind unter Umständen Fremdbestimmung und Versagensangst. Parallel dazu gibt es auch Kinder, die unter Perspektivlosigkeit leiden, weil von ihnen wenig oder gar nichts erwartet wird.

Auch wenn Schülerinnen und Schüler zu dieser Zeit noch stark der Weltsicht von Eltern, Lehrkräften oder anderen Autoritäten folgen, verlangen sie zunehmend nach Begründungen für gefordertes Verhalten und Orientierungshilfen.

Da das Denken in diesem Alter noch stark im Konkreten verhaftet und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Übernahme fremder Rollen nur schwach entwickelt ist, muss die Unterrichtsgestaltung auf anschauliche und lebensnahe Szenarien und Geschichten achten.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

POTENZIALE UND DEFIZITE

Was ist der Mensch? Diese Frage stellt sich zum einen für den einzelnen Menschen, zum anderen für den Menschen in der Gemeinschaft mit anderen.

Nach christlichem Verständnis ist Gottes Schöpfung ein Geschenk an den Menschen.¹ Der Mensch selbst ist Geschöpf Gottes, nach seinem Bild geschaffen, mit besonderem Stellenwert in der Schöpfung, aber auch mit besonderer Verantwortung.² Die Schöpfung ist dem Menschen ohne Verdienst gegeben. Der Mensch darf sich deshalb beschenkt fühlen und Gott dafür danken.³ Sich selbst darf er als wertvoll und gelungen annehmen, seine Mitmenschen als ihm nahe, gleichwertige Gemeinschaftsmitglieder.

Oft setzt sich der Mensch Ziele, für die er sich sehr anstrengen muss, an denen er aber auch scheitern kann. Aus dem Erkennen seiner Defizite kann Unzufriedenheit resultieren. Doch seine Stärke ist nach christlichem Verständnis nicht notwendige Voraussetzung für seine Annahme durch Gott. Deshalb darf der Mensch seine eigenen Defizite vor Gott zur Sprache bringen. Auch anderen Menschen muss er nichts vormachen, etwa indem er sein Profil in den sozialen Medien schön oder schlechte Leistungen vor Freunden verschweigt. Der Mensch muss sich nicht ständig optimieren, sondern darf zu seinen Schwächen stehen. Er darf sich selbst annehmen.

¹ Vgl. zum Schöpfungsverständnis der Bibel und der darauf aufbauenden christlichen Theologie Bormann, L. (Hrg.): Schöpfung, Monotheismus und fremde Religionen. Studien zu Inklusion und Exklusion in den biblischen Schöpfungsvorstellungen (BThSt 95), Neukirchen-Vluyn 2008; Keel, O. / Schroer, S.: Schöpfung. Biblische Theologien im Kontext altorientalischer Religionen, Göttingen, Fribourg 2002; Körtnner, U. H.J.: Dogmatik (LETh 5), Leipzig 2018, 302-333; Schmid, K. (Hrg.): Schöpfung (Themen der Theologie 4), Tübingen 2012; Schüle, A.: Gottes Schöpfung, in: Dietrich, W. (Hrg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 412-428.

² Vgl. dazu ausführlicher die theologischen Vorbemerkungen zum Themenbereich „Mensch“ für die Klassen 7 bis 10.

³ Vgl. dazu Dalferth, U.: Die Selbstverkleinerung des Menschen, in: ZThK 105 (1/2008), 94-123; bes. 120: „Nicht unser Machen entscheidet, wer wir werden, und auch nicht das anderer, sondern die konkreten Möglichkeiten, sondern die konkreten Möglichkeiten, die uns je und je zugespielt werden und auf deren kreatives Potenzial unser Machen unablässig angewiesen bleibt. Um dieses unverfügbare Einbrechen und überraschende Zufallen von Lebensmöglichkeiten geht es, wenn christlich von Schöpfung gesprochen wird. Schöpfung ist Gabe, die eine Lebenseinstellung der Dankbarkeit und Neugier auf Neues provoziert.“

- Psalm 8 bringt in seiner Eingangsfrage die Verwunderung zum Ausdruck, dass der Mensch in der Sicht Gottes mehr ist als andere Lebewesen und auch mehr, als er selbst von sich hält.¹ Ähnlich wie bei der Gottesebenbildlichkeit geht es um eine königliche Würde, die allen Menschen von Gott gegeben wird. Entscheidend ist hier die dauerhafte wohlwollende Zuwendung (Ps 8,5) zum vergänglichen und schwachen Menschen.² Damit ist die Königswürde nicht nur eine Auszeichnung, sondern auch durch Fürsorge und Verantwortung weiter qualifiziert.
- Wenn jeder Mensch die königliche Würde eines Bildes Gottes besitzt, hat dies weitreichende theologische und religiöse Auswirkungen.³ Der Mensch begegnet seinem Gott in der Begegnung mit seinem Mitmenschen. Er benötigt weder einen Garten als Begegnungsort noch einen Tempel als Ersatz für den verlorenen Garten. Im Mitmenschen begegnet der Mensch schließlich auch sich selbst.⁴
- Die Heiligung des Lebens in Lev 19, wo sich u.a. das Nächstenliebegebot (Lev 19,18) und das Fremdenliebegebot (Lev 19,33f.) befinden, bildet die Grundlage für die Art und Weise, wie sich der Mensch in seiner Verortung gegenüber seinen Mitmenschen versteht.⁵ Wenn der heilige Gott in der Mitte seines heiligen Volkes wohnen will, sind um der Heiligkeit des Volkes willen Verhaltensregeln zu formulieren, die den Heiligkeitszustand dauerhaft sichern.⁶ Dazu gehören als Grundtext die Zehn Gebote (Ex 20, 1–17; Dtn 5, 1–22) sowie die weiteren Weisungen, die sich auf konkrete Sachverhalte beziehen. Diese Verhaltensregeln sind aber keine illusionären Vollkommenheitsforderungen. Sie orientieren sich vielmehr an den bereits in der Bibel erzählten Schwächen des Menschen. Dazu gehören etwa die Möglichkeit, sich gegen das Gute zu entscheiden (Gen 4) und die Weigerung, sich von Gott befreien zu lassen (in der Exoduserzählung).
- Im Neuen Testament wird der Gedanke der Heiligung des Lebens aufgenommen und mit der Botschaft von der Herrschaft des gerechten und barmherzigen Gottes verbunden.⁷ Dies geschieht in besonders prägnanter Weise im sog. Doppelgebot der Liebe (Mk 12,28–34; Mt 22,35–40; Lk 10,25–28), in dem das Gebot, Gott zu lieben (Dtn 6,4f.), mit dem Nächstenliebegebot (Lev 19,18) verbunden wird.⁸ Lk 10,29–37 geht noch einen Schritt weiter.⁹ Dort wird auch das Gebot, den Fremden zu lieben (Lev 19,33f.) in das Doppelgebot integriert. Heiligung des Lebens bedeutet, dass jedem Bedürftigen Zuwendung zuteil kommen soll. Die Liebe zu Gott konkretisiert sich im Mitmenschen. Auch die Goldene Regel (Mt 7,12; Lk 6,31) verweist auf die Interaktion mit dem Mitmenschen als Anwendung der Weisungen Gottes („Gesetz und Propheten“).¹⁰

¹ Zur Auslegung von Ps 8 vgl. Janowski, B.: Konfliktgespräche mit Gott. Eine Anthropologie der Psalmen, Neukirchen-Vluyn 2003, 11f.; Janowski, B.: Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder, Tübingen 2019, 458-461; Janowski, B.: „Was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst?“ Psalm 8 und seine intertextuellen Bezüge, in: Ders.: Leben in Gottes Gegenwart. Beiträge zur Theologie und Anthropologie des Alten Testaments 7, Göttingen 2021, 3-35.

² Vgl. dazu mit weiteren biblischen Bezügen Janowski, Anthropologie des Alten Testaments 409f.

³ Vgl. dazu Frevel, C.: Gottebenbildlichkeit und Menschenwürde, in: Wagner, A. (Hrsg.): Anthropologische Aufbrüche. Alttestamentliche Menschenkonzepte und anthropologische Positionen und Methoden (FRLANT 232), Göttingen 2009, 255-274; Frevel, C. / Wischmeyer, O.: Menschsein. Perspektiven des Alten und Neuen Testaments (NEB-Themen 11), Würzburg 2003, 50-52; Schmid, K.: Wie der Mensch zu Gottes Ebenbild wurde. Demokratisierungsprozesse im antiken Israel, in: EvTh 82 (1/2022), 4-17. Vgl. dazu ausführlicher die theologischen Vorbemerkungen zum Themenbereich „Mensch“ für die Klassen 7 bis 10.

⁴ Vgl. Jüngel, E.: Der Gott entsprechende Mensch. Bemerkungen zu Gottebenbildlichkeit des Menschen als Grundlage theologischer Anthropologie, in: Ders.: Entsprechungen. Gott – Wahrheit – Mensch (Theologische Erörterungen II), Tübingen 1980, 290-317.301: „Der Mensch kann sich nicht zu sich selbst verhalten, ohne dass zu ihm ein anderer Mensch sich schon verhält.“ Vgl. dazu auch Moxter, M.: Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive, in: van Oorschot, J. (Hrsg.): Mensch (TdT 11), Tübingen 2018, 141-186.175f.

⁵ Vgl. dazu Hieke, T.: Die Heiligkeit Gottes als Beweggrund für ethisches Verhalten. Das ethische Konzept des Heiligkeitsgesetzes nach Levitikus 19, in: Frevel, C. (Hrsg.): Mehr als Zehn Worte? Zur Bedeutung des Alten Testaments in ethischen Fragen QD 273), Freiburg 2015, 187-206; Kessler, R.: Der Weg zum Leben. Ethik des Alten Testaments, Gütersloh 2017, 232-235; Mathys, H.-P.: Gottesdienst, in: Dietrich, W. (Hrsg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 258-270: 269f.; Schüle, A.: »Wer ist mein Nächster?« Die Bedeutung der Exodustradition für das Verständnis sozialer Nähe und Ferne in den exilisch/nachexilischen Überlieferungen des Alten Testaments, in: JBTh 29 (2014), 61; Söding, T.: Nächstenliebe. Gottes Gebot als Verheißung und Anspruch, Freiburg, Basel 2015; Söding, T.: Wie weit reicht die Nächstenliebe? Das biblische Konzept in der Diskussion über den Altruismus, in: EvTh 77 (4/2017), 258-267.

⁶ Vgl. Otto, E.: Das Gesetz des Mose, Darmstadt 2007, 179-193.

⁷ Vgl. zu den unterschiedlichen Ausprägungen neutestamentlicher Liebesethik Konradt, M.: Liebegebot und Christumimesis. Eine Skizze zur Pluralität neutestamentlicher Agapeethik, in: JBTh 29 (2014), 65-98. Zum Liebesbegriff aus systematisch-theologischer Sicht vgl. Leonhardt, R.: Ethik (LETh 6), Leipzig 2019, 114-122; Mühlhng, M.: Systematische Theologie: Ethik. Eine christliche Theorie vorzuziehenden Handelns (Basiswissen Theologie und Religionswissenschaft), Göttingen 2012, 120-141.

⁸ Vgl. zur Auslegung der Liebesgebote in den synoptischen Evangelien Bormann, L.: Ethik und Politik, in: Bormann, L. (Hrsg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 315-336: 321-324; Konradt, Liebesgebot und Christumimesis 66-80

⁹ Zur Auslegung von Lk 10,29-37 vgl. Zimmermann, R.: Berührende Liebe (Der barmherzige Samariter) Lk 10,30-35, in: Zimmermann, R. (Hrsg.): Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007, 538-555.

¹⁰ Dies begegnet schon in frühjüdischen Texten (Sir 31,15: „Bedenke, dass dein Nächster ist wie du, und alles, was du hasst, bedenke.“) Zur Auslegung der Goldenen Regel im Neuen Testament vgl. Theißen, G.: Die Goldene Regel (Matthäus 7:12 // Lukas 6:31). Über den Sitz im Leben ihrer positiven und negativen Form, in: Biblical Interpretation 11 (2003), 386-399. Aus systematisch-theologischer Sicht vgl. Leonhardt, Ethik 117; Mühlhng, Systematische Theologie: Ethik 133f.

- Die Rede von Potenzialen und Defiziten des Menschen findet sich auch in der griechischen Philosophie.¹ Als Natur- und Kulturwesen gleichermaßen steht sich der Mensch durch seine natürlichen Triebe bei der kulturellen Organisation des Zusammenlebens häufig selbst im Weg. Philosophie ist nach diesem Verständnis immer auch Triebunterdrückung. Dass der Mensch mit sich selbst ein Problem hat, wird auch in neueren anthropologischen Entwürfen betont.²
- Das Angenommensein von Gott gehört zu den zentralen Inhalten christlicher Heilserwartungen.³ Dies wird in besonders anschaulicher Weise im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16)⁴ zum Ausdruck gebracht. Die Nähe zu Gott lässt sich nicht quantifizieren und dadurch individuell differenzieren: Bei Gott zu sein ist bereits das Ziel aller menschlichen Hoffnungen. Mehr geht nicht. Durch die Taufe als Zugang zur Gemeinschaft betritt jeder Mensch einen Raum, in dem die Regeln Gottes herrschen.⁵ Fragen nach im menschlichen Sinne gerechter Vergütung spielen hier keine Rolle. Wie bei der Gottesebenbildlichkeit jedes Menschen darf nicht nach Status oder Leistung differenziert werden. So wie seine königliche Würde jeglichen Herrschaftsanspruch über andere Menschen unmöglich macht, kann auch hier weder Zeitpunkt noch Intensität des Zum-Glauben-Kommens zum Maßstab einer eschatologischen Hierarchie gemacht werden. Dadurch würden nur die Probleme der auf Ungleichheit gründenden Welt in der Gemeinschaft weitergeführt, die sich jedoch als Vorgriff auf die himmlische Gottesherrschaft versteht und die deren Regeln bereits jetzt lebt. Dass dies von den sich schon länger in der Gemeinschaft befindenden Christinnen und Christen als Zumutung empfunden wird, dürfte der Anlass für die Entstehung des Gleichnisses gewesen sein.⁶

Mit seinen Schwächen ist der Mensch in guter Gemeinschaft, denn alle Menschen sind nach evangelischem Verständnis Scheiternde – manche offensichtlicher als andere, manche nachhaltiger als andere.⁷ Oft sind Erfolg und Scheitern zufallsabhängig. Oft sind es die Bedingungen eines Lebens, sind es punktuelle Umstände, die über Gelingen und Misslingen entscheiden. Es gibt nicht die eigene Person auf der einen und die Versager auf der anderen Seite. Alle Menschen sind letztlich Kämpfende, Scheiternde, Hoffende. Diese Tatsache kann Trost geben, sie mahnt aber auch zur Bescheidenheit. Sie ist eine Absage an ein rücksichtsloses Konkurrenzdenken, das aus dem Versuch entsteht, sich von anderen abzuheben, besser zu sein.

VERSTÄNDNIS UND EMPATHIEFÄHIGKEIT

Das Menschenbild, wonach alle Menschen Scheiternde sind, weckt Widerstände, wenn die Präsentation der eigenen Stärke im Vordergrund steht. Dies ist heute erlebbar, wenn viel Energie darauf verwendet wird, Porträts im öffentlichen Raum im Interesse vieler Likes zu retuschieren und zu optimieren. Schwächen werden dann oft nur als Anlass zur Verbesserung gesehen, nicht als selbstverständlicher Teil des Menschen.

¹ Vgl. als knappen Überblick Danz, C.: Systematische Theologie (utb.basics), Tübingen 2016, 155-160 sowie Bayertz, K.: Der aufrechte Gang. Eine Geschichte des anthropologischen Denkens, München 2014, 13-69; Bertram, G.W.: Was ist der Mensch? Warum wir nach uns fragen, Stuttgart 2018, 21-36; Rosenau, H.: Die Auffassung vom Menschen, in: NTAK 3 (2005), 114-122; Vietta, S.: Europäische Kulturgeschichte. Eine Einführung, Paderborn 2007, 105-120; von Kutschera, F.: Die großen Fragen. Philosophisch-theologische Gedanken, Berlin, New York 2000, 1-106. Vgl. dazu ausführlicher die theologischen Vorbemerkungen zum Themenbereich „Mensch“ für die Klassen 7 bis 10.

² Vgl. z.B. Gerhardt, V.: Humanität. Über den Geist der Menschheit, München 2019.

³ Vgl. u.a. Ps 73; Röm 15,7; Eph 1,3-14.

⁴ Zur Auslegung von Mt 20,1-16 vgl. Avemarie, F.: Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16) – eine soziale Utopie?, in: EvTh 62 (3/2002), 272-287; Avemarie, F.: Jedem das Seine? Allen das Volle! (Von den Arbeitern im Weinberg), in: Zimmermann, R. (Hrg.): Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007, 461-472; Berger, K.: Einführung in die Formgeschichte, Tübingen 1987, 180f.; Hezser, C.: Lohnmetaphorik und Arbeitswelt in Mt 20,1-16. Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg im Rahmen rabbinischer Lohngleichnisse (NTOA 15), Göttingen, Fribourg 1990; Konrad, M.: Das Evangelium nach Matthäus (NTD/NGB 1), Göttingen 2015, 306-312; Schottroff, L.: Unsichtbarer Anfang und Gottes Offenbarung, in: JBTh 11 (1996), 123-133: 123ff. Zur Anwendung im Unterricht vgl. Altmayer, S. / Boschki, R.: Beziehungshermeneutische Gleichnisdidaktik. Schüler lesen die „Arbeiter im Weinberg“ (Mt 20,1-16), in: BiKi 63 (2/2008), 98-101.

⁵ Dies ähnelt der Situation in den Gemeinden des Paulus, die hinsichtlich ihrer eschatologischen Funktion als egalitäre Gemeinschaften (Gal 3,26-28) gegründet sind, und die sich mit den an Ungleichheit orientierten Machtansprüchen der noch unerlösten Außenwelt auseinanderzusetzen haben. Vgl. Wolter, M.: Paulus. Ein Grundriss seiner Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011, 240f.

⁶ Hier zeigen sich deutliche Analogien zur Erzählung vom verlorenen Sohn, in der der ältere Sohn die Freude des Vaters über die Rückkehr des jüngeren Sohnes als Zumutung empfindet. Dazu und zu den Aspekten der Zumutung im biblischen und christlichen Gottesbild vgl. die theologischen Vorbemerkungen zum Themenbereich „Gott“ für die Klassen 7 bis 10.

⁷ Vgl. aus unterschiedlichen Perspektiven zum Scheitern und der Fehlbarkeit des Lebens Barth, U.: Symbole des Christentums. Berliner Dogmatikvorlesung (Hrg. v. F. Steck), Tübingen 2021, 217-289; Janowski, Anthropologie des Alten Testaments 416-424; Levin, C.: Glückselig in Gott. Alttestamentliche Erfahrungen vom gelingenden Leben, in: Berlejung, A. / Heckl, R. (Hrg.): Ex oriente Lux, Studien zur Theologie des Alten Testaments (FS R. Lux) (ABG 39), Leipzig 2012, 483-502; Schneider-Flume, G.: Leben ist kostbar. Wider die Tyrannei des gelingenden Lebens, Göttingen 32008; Stegemann, W.: Kulturelle Semantik des Scheiterns, in: BiKi 72 (3/2017), 170-176. In der christlichen Theologie und Frömmigkeit wird dies meist mit den Sprachfiguren von Sünde und Rechtfertigung des sündigen Menschen zum Ausdruck gebracht. Zum christlichen Sündenverständnis vgl. die theologischen Vorbemerkungen zum Themenbereich „Mensch“ für die Klassen 7 bis 10.

Des Weiteren fordert diese Sicht den Menschen als punktuell, potenziell Scheiternden zum Verständnis seiner Mitmenschen auf. Niemand kann sich vom Schwachen abwenden. Jeder Mensch teilt mit anderen Menschen beides: Gottesebenbildlichkeit und Unvollkommenheit. Das Christentum wendet sich gegen Haltungen, mit denen Menschen nicht mehr verstehen, sondern nur noch verurteilen möchten.¹ Es ist ein Appell für Toleranz aus dem Gefühl des gemeinsamen Beschenkt-Seins und gemeinsamen Schwach-sein-Dürfens heraus: Empathiefähigkeit ist nötig, durch die ein Dissens immer zunächst aus der Perspektive anderer verstanden bzw. erklärt wird. Bei deren Entwicklung helfen biblische Impulse wie die ‚Goldene Regel‘ oder der Dekalog, aber auch das Gebot der Nächstenliebe: „Liebe Deinen Nächsten, denn er ist wie Du“ (Lev 19,18 – Übersetzung in Anlehnung an Martin Buber / Franz Rosenzweig).²

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es darauf an, sich der abstrakten Frage „Was ist der Mensch?“ anzunähern, biblisch-christliche Antwortversuche kennenzulernen und Konsequenzen für sich selbst und das Zusammenleben mit anderen zu bedenken sowie umzusetzen.

¹ Vgl. Grau, A.: *Hypermoral. Die neue Lust an der Empörung*, München 2017. Dazu auch Barth, *Symbole des Christentums* 276: „Unter solchen Bedingungen scheint mir die hier erwogene ethische Aufgabe heute in erster Linie darin zu bestehen, zu einer Hygiene der Schuldzuweisungen und Selbstrechtfertigungen beizutragen. Statt Andere leichtfertig irgendwelcher Verfehlungen zu bezichtigen, käme es darauf an, das eigene Verhalten nach seiner direkten oder indirekten Mitursächlichkeit zu beleuchten. [...] Nur wo sich ein Wissen um eigenes Verschulden und Mitverschulden ausbildet, hat dann auch das Aufeinanderzugehen und Verzeihen eine Chance.“

² Vgl. Schüle, A.: „Denn er ist wie Du“. Zur Übersetzung und Verständnis des alttestamentlichen Liebesgebots Lev 19,18, in: *ZAW* 113 (4/2001), 515-534.

„UND SIEHE, ES WAR SEHR GUT“ – DER MENSCH ALS GESCHÖPF UND EBENBILD GOTTES

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können den Menschen als von Gott angenommenes Geschöpf beschreiben unabhängig von seinen Stärken und Schwächen.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Du liest ein Graffiti an einer Wand „Ich bin da“ – Freie Assoziationen, Satzergänzungen, Bildgestaltung etc. ■ Gestalte einen Wettbewerbsbeitrag, in dem du dich kreativ auseinandersetzt mit der Frage „Wer bin ich?“
<p>Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Wer bin ich? Wer will ich sein?“ – Die Differenz zwischen Ideal und Realität 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zuordnungsspiel / Positionierung im Raum mit Fragen zu Person und Vorwissen ■ anonymen Steckbrief entwerfen mit Aussagen über sich selbst und von der Gruppe zuordnen lassen ■ Recherche zum eigenen Namen durchführen und einen Bezug zur eigenen Identität herstellen ■ „Was fasziniert mich an...?“ „Wer fasziniert mich?“ – Zusammenstellung von verehrten Personen (z.B. aus dem Social Media Bereich, Comic-Superhelden) und Begründung für die Auswahl ■ Videos von Influencerinnen und Influencern ansehen und auf ihre Faszination hin analysieren, z.B. Satzergänzungsspiel: „Das finde ich cool, weil...“ ■ Bilder von Jugendlichen mit Sprechblasen versehen: „Das kann ich nicht – das wünsche ich mir – das kann ich schon gut – das würde ich gerne können“
<p>Religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes, der mit seiner Unzulänglichkeit angenommen ist 	<ul style="list-style-type: none"> ■ aus Psalm 8 („Was ist der Mensch, dass du seiner gedenkest? ... Du hast ihn wenig niedriger gemacht als Gott...“) die biblische Antwort auf die Frage nach „Wer bin ich?“ herausarbeiten ■ „Ebenbild Gottes“ anhand von Fotoprojekten verdeutlichen ■ Arbeiten mit einem Lied, z.B. „Vergiss es nie, dass du lebst“ ■ die Bedeutung der Taufe als Zeichenhandlung verstehen, die die bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott erfahrbar macht, aber nicht stiftet, z.B. ausgehend von „Fürchte dich nicht; denn ich habe dich erlöst; ich habe dich bei deinem Namen gerufen; du bist mein.“ (Jes 43,1) ■ die Geschichte von Zachäus (Lk 19,1–10) in ein Rollenspiel oder perspektivisches Schreiben übertragen und Jesu Verhalten im Blick auf die Unzulänglichkeiten des Zachäus nachvollziehen ■ die Geschichte von Kain und Abel (Gen 4,1–16) im Blick auf die Annahme des Menschen trotz Fehlbarkeit auslegen ■ herabsetzende Schülersprache (z.B. Ausspruch: „Du bist voll behindert/schwul“) vor dem Hintergrund der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen (Gen 1,26–27) kritisch bewerten

		<ul style="list-style-type: none"> ■ Fantasiereise zu Psalm 23, insbesondere „... und ob ich schon wanderte im finstern Tal ...“ ■ Licht- und Schattenseiten Davids auf dem Weg vom Hirtenjungen zum König nacherleben (1Sam – 2Sam) mithilfe von Figurenspielen, Rollenspielen, Erzählspirale ■ anhand des „Kindermutmachliedes“ verdeutlichen, dass sich in der Annahme eines Menschen durch andere die Annahme Gottes widerspiegelt → Querschnittsthema „Inklusion“
<p>Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ lebensfeindliche Auswirkungen von übersteigerten, unpassenden oder fehlenden Erwartungshaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Ich will doch nur dein Bestes“ – zwischen berechtigten und unberechtigten Erwartungen unterscheiden ■ in Anlehnung an die Geschichte „Die Palme mit der schweren Last“ Rückschläge in der eigenen Biografie erfragen und Möglichkeiten für den Umgang damit erarbeiten ■ sich anhand des Bildes einer Marionette verdeutlichen, wie aktuelle Erwartungshaltungen/Ideale (z.B. aus Peer-Group, Familie, Medien) den Menschen fremdbestimmen können ■ lebensbejahende Erwartungshaltung Jesu in der Geschichte von Maria und Martha (LK 10,38–42) herausarbeiten ■ Situationen zusammentragen, in denen man die Erwartungshaltung des Umfeldes enttäuschen muss, um Zeit für Wichtiges zu schaffen ■ Texte zu Mutproben weiterspielen und im Blick auf unberechtigte Erwartungen bzw. übersteigerte Erwartungen auswerten ■ Trends, Challenges und Mutproben im Netz und in der Realität auf ihre Anziehungskraft und Gefahr untersuchen ■ sich über die Möglichkeit von schulischen und außerschulischen Hilfsangeboten bei lebensfeindlichen Auswirkungen von Erwartungshaltungen informieren und diese präsentieren → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Kommunizieren und Kooperieren“ sowie „Problembewusst und sicher agieren“ aus dem MedienkomP@ss → fächerverbindendes Arbeiten mit Naturwissenschaften – Themenfeld „Körper und Gesundheit“ → fächerverbindendes Arbeiten mit Gesellschaftslehre – Thema 1: „Wir in unserer neuen Schule“ → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt, Unterscheidung von Handlungsebenen, Perspektivenwechsel und Empathie, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Partizipation und Mitgestaltung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>„Was ist der Mensch, dass du seiner gedenkest?“ (Psalm 8,5); „Du hast ihn wenig niedriger gemacht als Gott“ (Psalm 8,6); Gottesebenbildlichkeit (Gen 1,26f.)</p>	

„DER MENSCH IST KEINE INSEL“ – PERSPEKTIVEN FÜR EIN LEBEN MIT ANDEREN

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend vom christlichen Menschenbild, Konsequenzen für ein gelingendes Miteinander entwickeln.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> Stell dir vor, ein Lebewesen von einem anderen Planeten landet auf der Erde. Du erklärst ihm, was Menschen sind, die in christlichen Gemeinschaften leben.
<p>Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> „...denn er ist wie du“ – Empathiefähigkeit und Verstehen als Herausforderung für die Begegnung mit dem Anderen auf Augenhöhe 	<ul style="list-style-type: none"> sich mit Hilfe von fotografierten Gesichtern (oder Emoticons/Emojis) in die Gedanken und Gefühle anderer Menschen hineinversetzen Situationen im eigenen Lebensumfeld zusammenstellen, in denen Empathiefähigkeit und Verständnis besonders wichtig sind Gestaltung des Symbols „Mein Lebensweg“ unter Einbeziehung von Wegbegleitern, Zielrichtung, Umwegen, gelungenen Erlebnissen etc. mit Blick auf die eigene Biografie im Vergleich mit anderen Gemeinsamkeiten erkennen und eine Beziehung zum Anderen aufbauen im Vergleich der Biografien mit Anderen erkennen, dass vergleichbare Situationen unterschiedliche Auswirkungen auf den Einzelnen haben können anhand von Geschichten von Außenseiterinnen und Außenseitern nach Gründen für besonderes, „nicht normales“ Verhalten suchen und ggf. nachvollziehen geeignete Spiele (z.B. Vertrauensspiele, Spiele ohne Siegerinnen oder Sieger, Kooperationsspiele, Kommunikationsspiele – vgl. Programme ProPP, PiT) auswählen und im Anschluss darüber reden: „Wie erging es mir bei dem Spiel?“ oder „Inwieweit waren Empathiefähigkeit, Verständnis oder Zusammenhalt besonders wichtig?“ kontroverse Diskussionsrunden zu einem Jugendthema durchführen und das Ausreden und Zuhören der Mitschülerinnen und Mitschüler einüben, andere Argumente und Ansichten nicht niedermachen, dabei auf Gesprächsregeln verweisen Jugendsprache/Jugendmusik im Blick auf Vorverurteilungen / Kategorisierungen untersuchen, deren Auswirkungen auf die Einzelne und den Einzelnen und die Gemeinschaft aufzeigen und Formulierungsalternativen entwickeln
<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Biblische Impulse für einen konfliktarmen und konkurrenzfreien Umgang miteinander 	<ul style="list-style-type: none"> anhand von Störungen im Alltag oder Konfliktsituationen die Notwendigkeit von Regeln erfahren alltägliche Verbote zusammenstellen und nach ihrem Sinn fragen zu Verboten Gebote formulieren die Zehn Gebote anhand von Beispielen aus dem eigenen Lebensumfeld erläutern

		<ul style="list-style-type: none"> ■ eigene Comics oder Piktogramme zu den Zehn Geboten entwerfen ■ Keith Harings Bilder zu den Zehn Geboten mit dem biblischen Text vergleichen ■ verschiedenen Übersetzungen des Doppelgebotes der Liebe vergleichen und Maxime/Schlussfolgerungen für ein gelingendes Zusammenleben formulieren ■ anhand eines Beispiels erklären, warum die Goldene Regel für das Zusammenleben wichtig ist ■ Jesus hat andere Maßstäbe (Mk 9,33–37: Rangstreit der Jünger): den alltäglichen Konkurrenzkampf an eigenen Beispielen benennen und in Anlehnung an Jesu Verhalten neu bewerten ■ Mt 20,1–16 mit den eigenen Erfahrungen vergleichen, sich in die verschiedenen Sichtweisen der Arbeiter und des Weinbergbesitzers versetzen und Gründe für das Verhalten des Weinbergbesitzers formulieren ■ ausgehend von dem Bild vom Leib Christi (1Kor 12,12–26) Auswirkungen für den Umgang miteinander beschreiben ■ aus Gen 13,1–18 (Streit der Knechte – Abrahams Einigung mit Lot) die Beweggründe für Abrahams Verhalten herausuchen, bewerten und mit den daraus resultierenden Folgen in Bezug setzen ■ Bibelverse zum konfliktarmen und konkurrenzfreien Umgang miteinander auf ihre Alltagstauglichkeit hin untersuchen und die Folgen einer konsequenten Umsetzung auf die Welt im freien Schreiben entwickeln (z.B. Röm 12,18; Gal 6,2; Mt 7,1–5)
<p>Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Möglichkeiten für gelebtes Selbstwertgefühl ohne Selbstüberschätzung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ anhand von Beispielen aus sozialen Plattformen den Umgang miteinander mit Blick auf biblische Verhaltensansätze untersuchen und ggf. alternative Verhaltensregeln entwickeln ■ Utopien entwickeln (z.B. Wie würde eine Casting-Show nach biblischen Maßstäben aussehen? Welche biblischen „Challenges“ könnte es geben?) und diese in ein szenisches Spiel umsetzen ■ ein Video mit einer lebensbejahenden Botschaft drehen ■ in Anlehnung an die Hauptperson der Geschichte „Colombin“ (Peter Bichsel) den eigenen Umgang mit Stärken und Schwächen reflektieren und die Geschichte auf die eigene Person umschreiben <ul style="list-style-type: none"> → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Kommunizieren und Kooperieren“ sowie „Analysieren und Reflektieren“ aus dem MedienkomP@ss → Zusammenarbeit mit der schulischen Gewaltprävention (z.B. Vertrauenslehrkraft, Schulsozialarbeit, Streitschlichtung usw.) → fächerverbindendes Arbeiten mit Gesellschaftslehre – Thema 6: Kinderwelten im Fokus der Schlüsselfragen „Wie gelingt Persönlichkeitsentwicklung im gesellschaftlichen Kontext?“ oder „Welche Möglichkeiten und Grenzen einer selbstbestimmten Lebensgestaltung im Spannungsfeld ökonomischer, gesellschaftlicher und privater Interessen gibt es?“ → Querschnittsthema „Frieden“ → Querschnittsthema „Ökonomische Bildung“

		<p>→ Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Perspektivenwechsel und Empathie, Solidarität und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung</p>
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Dekalog (Ex 20,1–17); Gebot der Nächstenliebe und Doppelgebot der Liebe (Lev 19,18; Mt 22,35–40; Mk 12,28–34); Goldene Regel (Mt 7,12)</p>	

THEMENBEREICH „JESUS CHRISTUS“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

Der Wechsel von der Grundschule an die weiterführende Schule erfolgt in einer Zeit, in der bei den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Erwachsenwerdens auch ein Umbruch in der Sicht der Welt erfolgt: Feste und bislang religiös verstandene Ereignisse verlieren nach und nach ihren mythischen Kontext und verlangen nach neuen Erklärungen. Hierfür bietet sich in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufgrund der zunehmenden Pluralität und des Säkularismus, verbunden mit der Digitalisierung des Alltags, inzwischen eine Vielzahl von Möglichkeiten. Die Religionsgemeinschaften müssen sich hier neu positionieren.

Gleichzeitig wächst das Verständnis für die Zusammenhänge im Alltag; Phänomene, die bisher für sich allein standen, werden in ihrer Komplexität zunehmend erkannt und erfasst. Die Schülerinnen und Schüler ziehen Verbindungen und erkennen die Mehrschichtigkeit von Alltagsphänomen hinsichtlich ihrer Entstehung und Bedeutung für sich selbst, aber auch für die Gesellschaft, in der sie leben.

Dieser Umbruch führt gleichzeitig zu einer Erweiterung des Interesses an der alltäglichen Umwelt. Dinge werden nicht mehr fraglos hingenommen und die Schülerinnen und Schüler beginnen, sich bei ersten Sachverhalten bewusst zu positionieren. Hier ist die Beeinflussbarkeit noch sehr groß: Familie, Medien und Peergroup sind zwar in der Regel die ersten Anlaufstellen zur Meinungsbildung, aber die kindliche Neugier ist immer noch vorhanden. Das Auftreten verschiedener Menschen im Umfeld wird beobachtet und sich dann – entsprechend einer Kosten-Nutzen-Abwägung – mal unreflektiert, mal bewusst angeeignet. Man „eifert seinem Idol nach.“

Der Wechsel an die weiterführende Schule fordert zudem von den Schülerinnen und Schülern diese Positionierung: Die neue Schulart, die neue Klasse, die neue Lerngruppe führen den Kindern vor Augen, was sie von den anderen unterscheidet. Auf verschiedenen Ebenen muss eine neue, eigene Verortung in der Welt gefunden werden. Hier kann der evangelische Religionsunterricht den Prozess anbahnen, indem er erste Antworten auf die Besonderheiten des Christseins anbietet.

Eine Folge dieser verstärkten Auseinandersetzung mit sich und der alltäglichen Umwelt ist die zunehmende Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler: Sie erleben, dass Sprache ebenfalls mehrschichtig sein kann, dass Gesagtes und Gemeintes, Form und Inhalt sich voneinander unterscheiden können. Sprachmittel wie Ironie oder bildhafte/symbolische Sprache werden zunehmend erkannt und eingesetzt.

Daher ist es bei der Umsetzung beider Konkretionen dieses Themenbereiches die Anbahnung einer Hermeneutik wichtig, die den Kindern langfristig hilft, die mythologische und bildhafte Sprache der Bibel zu erschließen. Es gilt immer wieder zu verdeutlichen, dass theologische Wahrheiten auch auf einer anderen als der historisch-faktischen Ebene zu finden sind.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

GESCHICHTE, BEDEUTUNG UND ERINNERUNG

Jesus Christus steht im Zentrum des christlichen Glaubens.¹ Er ist das „eine Wort Gottes, das wir zu hören, dem wir im Leben und im Sterben zu vertrauen und zu gehorchen haben“ (Erste Barmer These). Dieses Wort gibt Menschen eine Orientierung in moralischer Hinsicht, aber auch im Blick auf die vielen Sinnfragen, auf die die Religionen eine Antwort zu geben versuchen. Konstitutiv für den christlichen Glauben ist, dass es in ihm um die Begegnung mit einer konkreten Person – Jesus aus Nazareth – geht.² Jesus hat nach christlichem Verständnis und Bekenntnis die Zuwendung Gottes zu den Menschen in unüberbietbarer Weise verkörpert. Diese Verkörperung, die eine besonders qualifizierte Verhältnisbestimmung zum Ausdruck bringt, wird mit der Bedeutungszuschreibung *Christus* bezeichnet. *Jesus Christus* ist das Bekenntnis zu einer konkreten Person (*Jesus*) und seiner Funktion (*Christus*), die Entfremdung zwischen Gott und Mensch aufzuheben.

¹ Zur theologischen Unentbehrlichkeit der Christologie vgl. aus unterschiedlichen Perspektiven Kany, R.: Christologie im antiken Christentum, in: Ruhstorfer, K. (Hrsg.): Christologie, Paderborn 2018, 141-213: 141-154; Leonhardt, R.: Grundinformation Dogmatik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für das Studium der Theologie, Göttingen ²2004, 204-211; Slenczka, N.: Die Christologie als Reflexion des frommen Selbstbewusstseins, in: Schröter, J. (Hrsg.): Jesus Christus (TdT 9), Tübingen 2014, 181-241.

² Vgl. Härle, Dogmatik, Berlin, New York 1995 / ³2007, 305: „Entscheidend ist, dass der christliche Glaube sich von seinem Ursprung her der Begegnung mit einer Person verdankt, von der gesagt werden konnte und kann: In ihr hat Gott sich – in Liebe – erschlossen.“ Ferner: Biehl, P. / Johannsen, F.: Einführung in die Glaubenslehre. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn 2002, 113f.

Seit der Aufklärung unterscheidet die Theologie zwischen dem historischen Jesus und dem Christus des christlichen Kerygmas.¹ Eine solche Rückfrage zurück hinter die Quellen ist legitim, doch schon die ältesten Texte spiegeln den Glauben der ersten Christinnen und Christen wider und bilden nicht einfach Fakten ab. „Den“ historischen Jesus gibt es nicht.² Jede Generation sucht ihren je eigenen Zugang zu Jesus, erinnert an ihn nach Maßgabe der sich ständig ändernden Voraussetzungen des Verstehens. So kann auch der Religionsunterricht nicht dabei stehen bleiben, eine mit den Methoden der historischen Kritik abgesicherte Biografie des Mannes aus Nazareth vermitteln zu wollen. Die Stationen des Lebens, Sterbens und Auferstehens Jesu, die wir im Unterricht thematisieren, müssen immer auch transparent sein für die Grundüberzeugungen christlichen Glaubens, die sie transportieren.

Neben dem historischen Jesus und dem kerygmatischen Christus gibt es eine weitere Perspektive auf Jesus von Nazareth. In der neueren exegetischen Forschung redet man vom erinnerten Jesus.³ Die historische Person Jesus ist nur in erinnerte Weise in den Evangelien zugänglich. Eine Rekonstruktion von echten Jesusworten im Sinne eines Reduktionsverfahrens mithilfe von Kriterien wird von der aktuellen Jesusforschung weitgehend abgelehnt.⁴ Die Verfasser der Evangelien werden mit ihren religiösen Anliegen ernstgenommen. In der neutestamentlichen Wissenschaft rechnet man eher mit einer Kontinuität religiöser Inhalte und nicht mehr mit einer starren Trennung von historischer Information und nachträglicher Deutung.⁵ Die Fachwissenschaft versteht sich in ihrem Bemühen nach Erkenntnissen über das Wirken Jesu selbst als Jesuserinnerung – und nicht ausschließlich als deren wissenschaftliche Reflexion.

KIRCHLICHE FESTE ALS ERINNERUNGEN AN DEN JÜDISCHEN JESUS

Schon sehr früh war Jesuserinnerung nicht nur ein schriftgelehrtes Projekt. Jesus Christus wurde in den frühen Gemeinden an bestimmten Tagen in besonderer Weise vergegenwärtigt. Dass Jesus hier anhand der christlichen Feste unterrichtet wird, ist daher nicht nur eine methodische Entscheidung, sondern auch inhaltlich naheliegend. Der Unterricht wird selbst zur Jesuserinnerung, der die Jesuserinnerungen in Bibel und Kirchenjahr weiterführt und in die jeweilige Gegenwart konkretisiert. Die christlichen Feste dienen als hermeneutischer Haftpunkt für die inhaltliche Beschäftigung mit der biblischen Botschaft. Es geht also nicht um das Feiern selbst, sondern um die Frage nach dem Grund des Feierns und seine Bedeutung für die Gegenwart.

Das Bekenntnis zur Subjektivität in der wissenschaftlichen Frage nach dem historischen Jesus, welches die neutestamentlichen Theologen in ihrer subjektiv-theologischen Erinnerungsarbeit ernstnimmt und Jesusforschung nicht als objektive Rekonstruktion des wirklichen Jesus versteht, schafft dem Religionsunterricht Raum, um den Erinnerungsprozess in der Arbeit mit den biblischen Texten fortzuführen. Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Religionsunterrichts sind denselben Fragen nach vergangenen Ereignissen und gegenwärtiger Relevanz der Botschaft Jesu ausgesetzt wie die Verfasser der Evangelien und die Fachwissenschaft.

Dieser Aufgabe widmet sich die erste Konkretion, indem sie die wichtigsten christlichen Feste jeweils nach ihrem tieferen Sinn befragt. Mit diesem Ansatz wird die Einsicht, dass Jesus Jude war, ernst genommen. Gerade so können größere heilsgeschichtliche Zusammenhänge verdeutlicht werden, die in der hebräischen Bibel grundgelegt sind. An erster Stelle ist hier die Erwartung der kommenden Herrschaft Gottes⁶ zu nennen, der Welt nach Gottes Willen also (Mt 6,10: „Dein Reich komme, Dein Wille geschehe“), die die ersten

¹ Vgl. dazu die entsprechenden Abschnitte in den neueren Jesusdarstellungen wie z.B. Ebner, M.: Jesus von Nazaret in seiner Zeit. Sozialgeschichtliche Zugänge (SBS 196), Stuttgart ²2004, 10f.; Reiser, M.: Der unbequeme Jesus (BThSt 122), Neukirchen-Vluyn ²2012, 1-38; Schröter, J.: Jesus von Nazaret. Jude aus Galiläa – Retter der Welt (BG 15), Leipzig ⁶2017, 31-45; Stegemann, W.: Jesus und seine Zeit (BE 10), Stuttgart 2010, 73-88; Strotmann, A.: Der historische Jesus: eine Einführung, Paderborn 2012, 21-34; Theißen, G. / Merz, A.: Der historische Jesus. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Göttingen ⁴2011, 22-30; Wolter, M.: Jesus von Nazaret (TB 6), Göttingen 2019, 15-34.

Ferner: Danz, C.: Grundprobleme der Christologie, Tübingen 2013, 13-54; Schreiber, S.: Von der Verkündigung Jesu zum verkündigten Christus, in: Ruhstorfer, K. (Hrsg.): Christologie, Paderborn 2018, 69-140.

² Vgl. zum Problem Berger, K.: Wer war Jesus wirklich?, Stuttgart 1995; Stegemann, Jesus und seine Zeit 89-113; Wengst, K.: Der wirkliche Jesus? Eine Streitschrift über die historisch wenig ergiebige und theologisch sinnlose Suche nach dem „historischen“ Jesus, Stuttgart 2013.

³ Vgl. dazu Schröter, J.: Der »erinnerte Jesus«. Erinnerung als geschichtshermeneutisches Paradigma der Jesusforschung, in: Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrsg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017, 112-124; Schröter, J.: Jesuserinnerung. Geschichtshermeneutische Reflexionen zur Jesusforschung, in: Schmidt, E.D. (Hrsg.): Jesus, quo vadis? Entwicklungen und Perspektiven der aktuellen Jesusforschung (BThSt 177), Göttingen 2018, 115-153. Zur Frage nach dem Einsatz im Unterricht vgl. Roose, H.: Der „erinnerte Jesus“ in religionsdidaktischer Perspektive, in: Schmidt, Jesus, quo vadis, 231-261.

⁴ Zur sog. Kriterienfrage vgl. Strotmann, Der historische Jesus 50f. sowie Theißen, G. / Winter, D.: Die Kriterienfrage in der Jesusforschung. Vom Differenzkriterium zum Plausibilitätskriterium, NTOA 34, Fribourg, Göttingen 1997 sowie die Kontroverse in ZNT 1 (1998), 48-64.

⁵ Vgl. dazu Frey, J.: Der historische Jesus und der Christus der Evangelien, in: Schröter, J. / Brucker, R. (Hrsg.): Der historische Jesus. Tendenzen und Perspektiven der gegenwärtigen Forschung (BZNW 114), Berlin, New York 2002, 273-336.

⁶ Vgl. dazu Schreiber, S.: Gottesherrschaft, in: Bormann, L. (Hrsg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 27-48

Christinnen und Christen in der Person Jesu als angebrochen erlebt haben. Auch die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod, die sich im Kreuz Christi symbolisch verdichtet, ist ein Glaubenssatz, den das Christentum vom Judentum übernommen hat.

In Jesu Botschaft von der Herrschaft Gottes wird ein wichtiges anthropologisches Thema angebahnt: Die Frage, wer über mich und mein Leben herrscht. Die Rede vom Königtum Gottes im Alten Testament gehört zu den zentralen Glaubensaussagen des Judentums.¹ Menschliche Machtansprüche sind demnach nur vorläufig und müssen sich an den Maßstäben der Herrschaft Gottes, die sich bereits in seiner schöpferischen Zuwendung an alle Menschen ausdrückt, messen lassen. Der gnädige und gerechte Gott des Alten und Neuen Testaments, vor dem alle Menschen gleich und frei sind, und der sich für alle Geschöpfe eine gerechte Welt wünscht, wird nach christlichem Verständnis durch das Wirken Jesu vollmächtig repräsentiert.

JESUSERINNERUNG FÜR DIE GEGENWART: „WHAT WOULD JESUS DO?“

Auch die Frage nach dem ursprünglichen und historisch konstruierbaren Programm des öffentlichen Wirkens Jesu ist eine Form der Jesuserinnerung. Die zweite Konkretion versucht aus dem, was Jesus gesagt und getan hat, die ethisch-moralischen Konsequenzen für das Christsein heute zu ziehen. Indem bei den Schritten zum Kompetenzerwerb Gleichnisse², Wunder³ und andere Begegnungsgeschichten thematisiert werden, ist auch hier der Fokus des Interesses auf die Gottesherrschaft ausgerichtet, indem Jesus die Zuwendung Gottes zu den Menschen in unüberbietbarer Weise verkörpert. Soweit für das Verstehen der Texte notwendig, sollten ausgewählte Teilaspekte von Zeit und Umwelt Jesu mit einbezogen werden.⁴ Allerdings sollte man sich vor der Vermittlung von Vorratswissen hüten, da hierdurch kein nachhaltiger Kenntniszuwachs zu erwarten ist. Darüber hinaus ist unbedingt zu vermeiden, dass Konflikte, die im Kontext des jüdisch-römischen Krieges stehen, in die Zeit Jesu zurückprojiziert werden.⁵ Dies würde Jesus zu sehr auf eine Rolle als politischer Aktivist und Sozialrevolutionär im modernen Sinne festlegen und die religiösen Dimensionen seines Wirkens vernachlässigen. Trotz sozialer Spannungen war die politische Situation im Galiläa der Zeit Jesu weitgehend friedlich.

Jesu Wirken ist also nicht nur gesellschaftspolitisch zu verstehen, sondern v.a. als Anwendung der Heilstraditionen Israels unter den konkreten Bedingungen einer sich von ihrem Volk entfremdenden Gemeinschaft. Diese Entfremdung zeigt sich im Leben der Randgruppen, die wegen veränderbarer (z.B. Steuerepächter, meist als Zöllner übersetzt) oder nicht veränderbarer Eigenschaften (körperliche und psychische Erkrankungen) von der Mehrheitsgesellschaft religiös begründet (Reinheit) ausgegrenzt werden. Die konkrete Entfremdung besteht darin, dass sie kultunfähig sind und damit nicht zum Volk Gottes als Kultgemeinschaft gehören können. Jesu Reinheitsverständnis ist offensiv und überwindet die zugeschriebene Unreinheit der Ausgegrenzten.⁶

Wichtig bei der Einbeziehung der vergangenen Lebenswirklichkeit ist insgesamt die Einsicht, dass Jesus in der Welt der einfachen Menschen unterwegs war und sich ihnen bedingungslos zugewandt hat. Dabei war er nicht nur Lehrender, sondern auch Lernender, der sich vom Schicksal der Menschen anrühren ließ. Gerade durch die Zuwendung zu den einfachen Menschen gerät er in Konflikt mit den Eliten (Sadduzäer, Pharisäer, Schriftgelehrte), die ein jeweils anderes Verständnis von Gottesherrschaft haben. Bei der Behandlung dieser religiösen Gruppen im Unterricht sollte darauf geachtet werden, vorrangig die konkreten Konfliktpunkte (Herrschaft Gottes, kultische Reinheit, ethische Reinheit) zu bearbeiten, nicht die Gruppen als

¹ Vgl. dazu Vanoni, G. / Heiningen, B.: Das Reich Gottes (NEB.Themen 4), Würzburg 2002.

² Vgl. zur Gleichnisauslegung und einzelnen Texten Müller, P.: Gleichnisse, in: Bormann, L. (Hrg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 49-70; Zimmermann, R. (Hrg.): Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2015; Zimmermann, R. (Hrg.): Hermeneutik der Gleichnisse Jesu. Methodische Neuansätze zum Verstehen urchristlicher Parabeltexte (WUNT 231), Tübingen 2008.

³ Vgl. zu den Wundern Jesu und einer angemessenen Wunderhermeneutik Kollmann, B.: Neutestamentliche Wundergeschichten. Biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis, Stuttgart 2011; Kollmann, B.: Wunder, in: Bormann, L. (Hrg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 71-90; Kollmann, B. / Zimmermann, R. (Hrg.): Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven (WUNT 339), Tübingen 2014; Zimmermann, R. (Hrg.): Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen, Bd. 1: Die Wunder Jesu, Gütersloh 2013; Zimmermann, R. (Hrg.): Faszination der Wunder Jesu und der Apostel. Die Debatte um die frühchristlichen Wundererzählungen geht weiter (BThSt 184), Göttingen 2020.

⁴ Vgl. dazu die jeweiligen Beiträge in Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017 sowie Ebner, Jesus von Nazaret in seiner Zeit 30-90; Schefzyk, J. / Zwickel, W. (Hrg.): Judäa und Jerusalem. Leben in römischer Zeit, Stuttgart 2010; Schröter, J.: Jesus von Nazaret 80-149; Tilly, M.: So lebten Jesu Zeitgenossen. Alltag und Frömmigkeit im antiken Judentum, Mainz 1997.

⁵ Vgl. zum Problem Ostmeyer, K.-H.: Armenhaus oder Räuberhöhle? Galiläa zur Zeit Jesu, in: ZNW 96 (2005), 147-170; Schröter, J.: Jesus aus Galiläa. Die Herkunft Jesu und ihre Bedeutung für das Verständnis seiner Wirksamkeit, in: Claußen, C. / Frey, J. (Hrg.): Jesus und die Archäologie Galiläas (BThSt 87), Neukirchen-Vluyn, 2008, 245-270: 260f.

⁶ Vgl. zum offensiven Reinheitsverständnis Jesu Berger, K.: Jesus als Pharisäer und frühe Christen als Pharisäer (1988), in: Ders.: Tradition und Offenbarung. Studien zum frühen Christentum (hrsg. v. M. Klinghardt u. G. Röhser), Tübingen, Basel 2006, 409-434.

solche. Bei den genannten Gruppen handelt es sich zwar um einflussreiche Eliten in Jerusalem, sie sind jedoch nicht repräsentativ für das Judentum zur Zeit Jesu.¹ Insgesamt ist also zu berücksichtigen, dass nicht die historisch konstruierte Lebenswirklichkeit Jesu unter der Hand zur Negativfolie für die Darstellung der befreienden Botschaft Jesu wird. Dies birgt die Gefahr, dass antijüdische Klischees in den Unterricht hineingetragen werden oder dass Jesus auf Kosten des Judentums profiliert wird. Jesus wirkt in einer jüdisch geprägten Welt mit mehrheitlich jüdischer Bevölkerung. Daher sind auch seine Konfliktpartner Juden.² Die Evangelien erinnern aber nicht nur an Scheitern (Joh 3,1–11), Feindschaft (Lk 11,23) und Verfluchung (Mt 23,35; 25,41), sondern auch an die Wertschätzung Jesu gegenüber seinen Gesprächspartnern (Mk 12,28–34; vgl. auch 1Petr 2,23).

DER DOGMATISCHE CHRISTUS

Der christliche Festkalender, der hier einen gestaltbaren didaktischen Rahmen bieten soll, ist nicht nur bestimmt durch das Leben Jesu (historischer Jesus), dessen frühchristliche Interpretation (kerygmatischer Christus) oder durch das Konzept einer beide Perspektiven verbindenden Erinnerung an Jesus (s.o.). Kirchliche Christustage sind auch Ausdruck dogmatischer und damit konfessionsspezifischer Festlegungen. Die aktuelle Bedeutung der Person Jesu wird seit der Zeit der ersten Konzilien in Lehrsätzen und Bekenntnissen festgelegt, die Verbindlichkeit für die Praxis des Glaubens beanspruchen. So begegnet der Christus der Advents- und Weihnachtszeit in der kirchlichen Liturgie, in Liedern sowie in der bildenden Kunst nicht als wandernder Lehrer mit seiner Botschaft von der Herrschaft Gottes, sondern als Mensch gewordener Gott („Wahr' Mensch und wahrer Gott“)³: Die Zuwendung Gottes ereignet sich in einem kleinen Kind unter den Bedingungen des einfachen Lebens. Diese ergreifende und wirkmächtige Erzählung, die viele inhaltliche Aspekte der Botschaft Jesu von der Herrschaft Gottes aufgreift und mit der soteriologischen Deutung des Todes Jesu verbindet, ist nicht einfach eine Fortführung der biblischen Erzählungen und Bedeutungszuschreibungen. Sie setzt vielmehr eine kirchliche Systematisierung mithilfe der damals aktuellen Philosophie voraus (Logoschristologie seit dem 2. Jahrhundert; Trinitätstheologie seit dem 3. Jahrhundert).⁴ Die frühen Theologen standen vor der Aufgabe, das Verhältnis von Jesus und Gott in einer Weise zu interpretieren, die der Vielfalt der neutestamentlichen Aussagen gerecht wurde und sich gleichzeitig an den spirituellen Bedürfnissen der damaligen Zeit orientierte. Man verwarf dabei das jüdische Modell des Propheten als Gesandten Gottes und übernahm stattdessen das jüdisch-hellenistische Modell einer von Gott ausgehenden göttlichen Instanz (Schechina, Weisheit, Logos), welches schon die Voraussetzung für biblische Verhältnisbestimmungen war (Präexistenz des Logos: Joh 1,1–14; 17,5; 1Joh 1,2; Kol 1,15–23; Hebr 1,1–14; Jungfrauengeburt: Mt 1,18–25; Lk 1,26–38; Zuwendung als Erniedrigung: Phil 2,6–11; 2Kor 8,9). Das Ergebnis dieser christologischen Lehrbildung wird als Zwei-Naturen-Lehre bezeichnet (Konzil von Chalcedon 451).⁵ Dabei geht es nicht wie in der Trinitätslehre um die Frage, in welchem Verhältnis Jesus zu Gottvater und dem Heiligen Geist steht, sondern wie sich diese göttliche Instanz (s.o.) im Menschen Jesus von Nazareth zum Ausdruck bringt.⁶ Die Gottheit Christi (Nicäa 325 und Konstantinopel 381) ist die Voraussetzung für die Frage nach den Naturen in Jesus. Das Geheimnis der Person Jesu bleibt durch das Dogma ungeklärt, verhindert wird nur jede einseitige Akzentuierung, die entweder das Menschsein oder das Gottsein Jesu zu sehr betont.⁷ Anders als die Trinitätslehre konnte die Zwei-Naturen-Lehre keine integrative Wirkung erzielen, sondern führte v.a. im christlichen Orient zu dogmatisch begründeten Kirchenspaltungen. Die katholische Kirche des Mittelalters übernahm die Zwei-Naturen-Lehre, stellte sie aber in einen anderen Zusammenhang.⁸ Es ging ihr dabei weniger um die

¹ Vgl. dazu Tiwald, M.: Das Frühjudentum und die Anfänge des Christentums. Ein Studienbuch (BWANT 208), Stuttgart 2016, 160-162. Ferner: Doering, L.: Jesus im Judentum seiner Zeit (Die jüdische Prägung Jesu), in: Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrsg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017, 227-229; Stegemann, E.W.: Jesu Stellung im Judentum seiner Zeit, in: Stegemann, W. / Malina, B.J. / Theißen, G. (Hrsg.): Jesus in neuen Kontexten, Stuttgart, Berlin, Köln 2002, 237-245; Strotmann, Der historische Jesus 76-82.

² Vgl. dazu Theißen, G.: Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums, Gütersloh 2000, 62.

³ Vgl. z.B. das bekannte Weihnachtslied „Es ist ein Ros entsprungen“ (Evangelisches Gesangbuch 132): „Das Blümelein so kleine, / das duftet uns so süß; / mit seinem hellen Scheine / vertreibt's die Finsternis. / Wahr' Mensch und wahrer Gott, / hilft uns aus allem Leide, / rettet von Sünd und Tod.“ In der bildenden Kunst lassen sich als Beispiel die Darstellungen der Kreuzigung Jesu als Medialisierung der Versöhnungslehre anführen. Vgl. dazu Leonhardt, Grundinformation Dogmatik 198-200.

⁴ Zur dogmengeschichtlichen Entwicklung vgl. Kany, R.: Christologie im antiken Christentum, in: Ruhstorfer, K. (Hrsg.): Christologie, Paderborn 2018, 141-213.

⁵ Vgl. dazu Kany, R.: Christologie im antiken Christentum 194-210.

⁶ Zur theologischen Unterscheidung von Trinitätslehre und Zwei-Naturen-Lehre vgl. Leonhardt, R.: Grundinformation Dogmatik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für das Studium der Theologie, Göttingen 2004, 188-190.

⁷ Vgl. dazu zusammenfassend Leonhardt, Grundinformation Dogmatik 191: „Die zwei Naturen in Jesus Christus werden (um ihre Unterscheidbarkeit zu wahren) als un-vermischt und un-verändert einerseits und (um die Personseinheit des Erlösers zu wahren) als un-geteilt und un-getrennt andererseits bestimmt. Das Dogma beschreibt das Geheimnis der Person Jesu Christi damit nicht positiv, sondern schließt lediglich bestimmte einseitige Festlegungen als unangemessen aus.“

⁸ Vgl. dazu Danz, Grundprobleme der Christologie 79-85.

Rückfrage nach der Person Jesu, als um die Bedeutung der Kreuzigung Jesu (Werk Jesu) für die Lehre von der Versöhnung von Gott und Menschen. In dieser Akzentuierung haben auch die Kirchen der Reformation trotz aller Kritik am kirchlichen Lehramt diese letztlich nicht-biblische Lehre übernommen – mit wiederum eigener konfessioneller Schwerpunktbildung.¹ Für Martin Luther ist die wechselseitige Mitteilung der menschlichen und göttlichen Eigenschaften in Jesus Christus eine Neubestimmung Gottes und der Menschen in ihrem Verhältnis zueinander.² Das Menschsein Jesu ermöglicht den Menschen durch die Annahme der Zuwendung Gottes die Teilhabe an der durch Jesus vermittelten Gotteskindschaft. Jeglicher Versuch, das Gottsein Gottes zu verstehen und zu erfahren, hat beim Menschsein Jesu anzusetzen.³ Die Betonung des Menschseins Jesu (als geschichtlicher Person) als soteriologischer Haftpunkt, ohne (im Sinne der Zwei-Naturen-Lehre) dafür sein Gottsein zu opfern, bereitet die Wertschätzung des Menschen Jesu in der gegenwärtigen Frage nach Jesus Christus vor.⁴

Im nachmetaphysischen Zeitalter kann die Zwei-Naturen-Lehre nicht mehr als Beschreibung der Person Jesus aus Nazareth gelten und Verbindlichkeit beanspruchen.⁵ Nicht in die Moderne übertragbar sind auch das antike Personenverständnis und die Verwendung des Naturbegriffs. Das Dogma von Chalcedon bietet keine Lösung für die Frage nach dem Menschen Jesus aus Nazareth, hält aber die Mahnung wach, dass sich das Christentum in seinem Ursprung der Begegnung Gottes in oder mit einem Menschen verdankt, dessen Erinnerung in Gottesdienst, Lebensführung und Bildung nicht beim Menschen Jesus stehenbleibt, sondern auf die umfassende Zuwendung Gottes verweist. Dadurch kann die Herrschaft Gottes in dem Kind in der Krippe erkannt und im Fest, im Lesen und Betrachten erfahren werden. Die Formulierung „Wahrer Mensch und wahrer Gott“ ist keine theologische Spekulation. Sie bietet vielmehr einen spirituell-ästhetischen Zugang, um die Zuwendung Gottes durch die Christusgegenwart⁶ in den christlichen Gottesdienst- und Lebensformen erfahrbar zu machen.

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es darauf an, das Wissen und die Fragen der Schülerinnen und Schüler zu Jesus Christus aufzunehmen und vor dem Hintergrund biblischer Überlieferungen und christlicher Überzeugungen zu erweitern und zu reflektieren. Auf der Grundlage einer altersangemessenen Texthermeneutik sollen die Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den Stationen des Lebens Jesu und seiner Botschaft von einer Welt nach Gottes Willen (Herrschaft Gottes) motiviert werden, um sich deren Relevanz für die Lebens- und Weltgestaltung bewusst zu werden.

¹ Vgl. zur Zwei-Naturen-Lehre in den reformatorischen Theologien Ohst, M.: Urheber und Zielbild wahren Menschseins – Jesus Christus in der Kirchengeschichte, in: Schröter, J. (Hrsg.): Jesus Christus (TdT 9), Tübingen 2014, 119-179: 161-167.

² Vgl. zur Verwendung der Zwei-Naturen-Lehre bei Luther Slenczka, Die Christologie als Reflexion des frommen Selbstbewusstseins, 202f.: „Entsprechend kann und muss vom Menschen die Allgegenwart, von Gott das Leiden und der Tod ausgesagt werden und gelten; dies freilich nicht so, dass nun Gott durch die Teilhabe an der Menschheit stirbt und dass die Menschheit an der Teilhabe an der Gottheit allgegenwärtig ist. (...) Es ist eine Grundaussage der lutherischen Christologie, dass in der Person Jesu der Schlüssel zum Verständnis der Schöpfung als Werk und Wirkungsmedium eines liebenden Vaters gegeben ist – der allmächtige Schöpfer definiert sich in der Person Jesu als der dem Menschen zugewandte Gott und als der liebende Vater. (...) Darum gilt von dem Menschen Jesus von Nazareth, dass er allmächtig die Welt regiert, dass dem Kind in der Krippe alle Gewalt übergeben ist und dass er der Schöpfer ist. Darüber hinaus zielt aber diese Selbstentäußerung Gottes in der Person Jesus von Nazareth nicht allein auf den Menschen Jesus von Nazareth, sondern durch ihn auf alle Menschen, die an der der Selbsterniedrigung Gottes zu den Menschen korrespondierenden Erhöhung des Menschen zur Rechten Gottes teilhaben.“ Vgl. auch Bayer, O. / Gleede, B. (Hrsg.): Creator est Creatura. Luthers Christologie als Lehre von der Idiomenkommunikation, Berlin, New York 2007; Danz, Grundprobleme der Christologie 85-93; Korsch, D.: Glaube und Rechtfertigung, in: Beutel, A. (Hrsg.): Luther Handbuch, Tübingen 2010, 372-381; Slenczka, N.: Christus, in: Beutel, A. (Hrsg.): Luther Handbuch, Tübingen 2010, 381-392: 385-392; Sparr, W.: »Er heißt Jesus Christ, der Herr Zebaoth, und ist kein anderer Gott«. Solus Christus als Kanon reformatorischen Christentums, in: Heckel, U. / Kampmann, J. / Leppin, V. / Schwöbel, C. (Hrsg.): Luther heute. Ausstrahlungen der Wittenberger Reformation, Tübingen 2017, 68-89: 74-82.

³ Vgl. Ohst, Urheber und Zielbild wahren Menschseins 161.

⁴ Die gilt in besonderer Weise für die Religionspädagogik, die sich nicht auf das Vermitteln historischer Plausibilitäten im Blick auf den historischen Jesus beschränken darf, sondern die Gegenwartsrelevanz Jesu als ethisches Vorbild und Heilmittler (Beseitigung von Schuld und Entfremdung) im Blick haben sollte. Vgl. Biehl / Johannsen, Einführung in die Glaubenslehre 112-132; Gärtner, C.: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (RPG), Freiburg, Basel, Wien 2011; Kraft, F. / Roose, H.: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen 2011; Schwier, H.: Wer ist Christus für uns heute, in: Schröter, J. (Hrsg.): Jesus Christus (TdT 9), Tübingen 2014, 243-266: 251-254.

⁵ Vgl. dazu Danz, Grundprobleme der Christologie 189-192 (191: Die Umstellung von dem ontologisch gefassten Gottmenschen zum Menschen Jesus ...); Fischer, J.: Wahrer Gott und wahrer Mensch. Zur bleibenden Aktualität eines alten Bekenntnisses, in: NZStH 37 (1995), 165-204; Schwöbel, C.: „Wer sagt denn ihr, dass ich sei“ (Mt 16,15). Eine systematisch-theologische Skizze zur Lehre von der Person Christi, in: MJTh 23 / MThSt 113 (2011), 41-58.

⁶ Vgl. Lauster, J.: Die Gegenwart Christi als Geist des Christentums, in: Danz, C. / Hackl, M. (Hrsg.): Transformationen der Christologie. Herausforderungen Krisen und Umformungen (WFTR 17), Göttingen 2019, 159-168; Welker, M.: Die Gegenwart des auferstandenen Christus als das Wesentliche des Christentums, in: Härle, W. / Schmidt, H. / Welker, M. (Hrsg.): Das ist christlich. Nachdenken über das Wesen des Christentums, Gütersloh 2000, 91-103.

„WARUM FEIERN WIR?“ – CHRISTLICHE FESTE IM JAHRESLAUF

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können sich die Bedeutung christlich geprägter Feste vor dem Hintergrund des Leben Jesu vergegenwärtigen.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ In einem Schaufenster ist eine Weihnachtskrippe ausgestellt. Einige Kinder stehen davor. Ein Kind fragt dich: „Was ist das für ein Puppenhaus?“ Was antwortest du? ■ Einen Schulgottesdienst / eine ökumenische Feier für die ganze Schulgemeinschaft z.B. zu Weihnachten gestalten ■ Für den Tag der Offenen Tür einen Religionsraum gestalten, in dem sich die verschiedenen Konfessionen präsentieren, dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede achten
<p>Es werden alle prozessorientierten Kompetenzen geschult, schwerpunktmäßig die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit (religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben), die Deutungsfähigkeit (religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten) sowie die Gestaltungsfähigkeit (religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Advent als freudige Ankündigung einer Welt nach Gottes Willen, die mit Jesu Geburt anbricht 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lk 1,46–56 (Marias Lobgesang) im Blick auf die Hoffnungen untersuchen, die sich mit Jesu Geburt verbinden ■ Adventsbräuche im Blick auf die biblische Botschaft untersuchen ■ biblische Lichtmetaphorik (z.B. Jes 60,1; Joh 1,9–12; Joh 8,12 oder Mt 5,14–16) als Grundlage für gestalterisches Arbeiten nutzen, auch im Vergleich zum jüdischen Chanukafest ■ anhand von Adventsliedern (z.B. „Wir sagen euch an den lieben Advent“) wahrnehmen, wie Freude über die bevorstehende Geburt Jesu und die damit verbundenen Hoffnungen zum Ausdruck gebracht werden ■ Schule als Lebensraum: reflektierte Gestaltung von Adventsritualen in der Klasse/Religionsgruppe ■ hinter dem Nikolaus eine historische Person entdecken, der sich z.B. Kindern besonders zugewendet hat (z.B. durch Internetrecherche, Gruppenpuzzle mit verschiedenen Quellen) ■ untersuchen, warum kirchliche Organisationen insbesondere im Advent zu Hilfsaktionen aufrufen
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Weihnachten als bedingungslose Zuwendung Gottes zu den Menschen in Jesus 	<ul style="list-style-type: none"> ■ in einer Krippe Elemente aus den biblischen Weihnachtsgeschichten (Mt 1+2 / Lk 1+2) wiedererkennen (z.B. außerschulischer Lernort: Kirche) ■ die Bilder der Weihnachtsgeschichten (Hirten, Stern, Engel, Kind, Krippe etc.) vor dem Hintergrund des Lebens Jesu erklären, dabei ggf. gedeutete Geschichte von historisch belegten Tatsachen unterscheiden ■ aus den Weihnachtsgeschichten Rückschlüsse auf die christliche Vorstellung von Gott ziehen (Gott, der sich als Mensch offenbart und sich klein und verletzlich zeigt) ■ den Hintergrund des Sich-Beschenkens entdecken

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bräuche rund um das Weihnachtsfest (Barbarazweig, Weihnachtsweizen, Weihnachtsbaum etc.) zusammenstellen, ihre Entstehung und Verbindung zur ursprünglichen Bedeutung von Weihnachten untersuchen ▪ weihnachtliche Bräuche aus verschiedenen Kulturkreisen vergleichen und ggf. ihre biblischen Ursprünge erkennen
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stationen der Karwoche (Palmsonntag, Gründonnerstag, Karfreitag) als Ausdruck Jesu Festhaltens an seinem Weg 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenstellung der Ereignisse aus der Leidensgeschichte: Jesus zum Passafest in Jerusalem (z.B. Lk 2,41–52; Lk 22,1; Joh 2,13–25; Joh 5,1–18) ▪ Stationen der Karwoche kennen lernen (z.B. außerschulischer Lernort: Kreuzweg in einer katholischen Kirche) ▪ sich in die Zweifel Jesu und deren Überwindung vor seiner Verhaftung in Gethsemane (Mk 14,32–42par.) hineinversetzen mit Methoden, die einen Perspektivwechsel erlauben, z.B. Rollenspiel ▪ Karfreitag als Tag der Trauer kennenlernen, an dem der normale Alltag unterbrochen wird
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ostern als Vertrauen darauf, dass mit dem Tod nicht alles zu Ende ist 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ das leere Kreuz als Symbol für die Hoffnung darauf erklären, dass mit dem Tod nicht alles zu Ende ist, z.B. anhand von Lk 24,1–12 ▪ die Gefühlsschwankungen der Jünger zwischen Furcht, Zweifel und „brennendem Herzen“ nach der Begegnung mit dem Auferstandenen nachvollziehen (Lk 24,1–35) ▪ Osterbräuche (Ei, Lamm, Kerze etc.) auf ihren symbolischen Gehalt befragen ▪ mögliche Auswirkungen des Auferstehungsglaubens auf das eigene Leben reflektieren
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Himmelfahrt und Pfingsten als Ausdruck der Gewissheit, dass die Sache Jesu weiter geht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redensarten im Zusammenhang mit „Himmel“ analysieren ▪ den metaphorischen Gebrauch des Wortes „Himmel“ durch den Vergleich mit der englischen Sprache („heaven“ ggü. „sky“) als Ort der Gegenwart Gottes verstehen und ihn vom Himmel über uns bzw. dem Weltall abheben ▪ Symbole zum Pfingstfest zusammentragen und auf ihre Bedeutung hin untersuchen ▪ Das Ergriffensein der Jünger nach dem ersten Pfingstfest in Jerusalem (Apg 2) in einem Brief an eine Bekannte oder einen Bekannten zum Ausdruck bringen → Querverbindung zum Themenbereich „Religionen und Weltanschauungen“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Zeiten für Gott in den monotheistischen Religionen
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Weihnachtsgeschichte (Lk 1 und 2); Jesu Auferstehung (Lk 24,1–12)</p>	

„WAS WILL JESUS?“ – EINE WELT NACH GOTTES WILLEN

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können anhand von Worten und Taten Jesu das Verständnis einer Welt nach Gottes Willen nachvollziehen und Konsequenzen für das Christsein herausarbeiten.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Deine Freundin trägt ein Armband mit „wwjd“. Du fragst sie, was es damit auf sich hat. ■ Du stolperst im Internet über das Schlagwort „Jesus als Influencer“. Würdest du ihm nachfolgen? ■ #whatwouldjesusdo – Welche Beiträge würdest du verlinken?
<p>Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Woran ich mein Herz hänge“ – Nachdenken über das, was das eigene Leben beeinflusst und lenkt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ einen „Wunschbaum“ gestalten ■ Träume und Wünsche den Zwängen und Pflichten gegenüberstellen ■ „Vom Wunsch zur Besessenheit“ – Gefahren von Verführerischem erkennen und einschätzen ■ Aussagen der Beispielgeschichte „Der reiche Jüngling (Mk 10,17–27)“ mit den eigenen Träumen/Zwängen vergleichen (z.B. durch Bibliolog) und ein alternatives Ende finden
<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Welt und Leben nach Gottes Willen, verdeutlicht in den Gleichnissen Jesu <ul style="list-style-type: none"> • Relativierung der Herrschaft des Geldes • Möglichkeit von Vergebung und Neuanfang • Zugang für alle Menschen, unabhängig von dem Zeitpunkt der Entscheidung, von der sozialen Stellung • Betonung der Bedeutung eines jeden Menschen • Sichtbarwerden in kleinen Dingen in der Hoffnung auf Wachsen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Stationenlernen/Lernstraße zu Lebensbedingungen in Palästina zur Zeit Jesu (Berufe, Wohnsituation, Nahrung, Geographie etc.) ■ Zusammenstellung von Kennzeichen der „Welt nach Gottes Willen, z.B. Doppelgebot der Liebe (Mk 12,28–34 als Kombination aus Dtn 6,4 und Lev 19,18); Psalm 23; Mi 4,1–4 (Schwerter zu Pflugscharen); Buch Ruth (insbesondere Kap. 2; vgl. auch Themenbereich Ethik, Konkretion 2) ■ bildhafte Sprache von wörtlichem Verständnis unterscheiden, z.B. anhand von Sprichwörtern ■ kreative Bibelarbeit, z.B. zu: <ul style="list-style-type: none"> • Arbeiter im Weinberg (Mt, 20,1–16), z.B. Rollenspiel • Der reiche Kornbauer (Lk 12,16–21), z.B. Briefwechsel gestalten • Vom großen Gastmahl (Lk 14,15–24), z.B. Aktualisierung • Ein Vater und seine zwei Söhne (Lk 15,11–32), z.B. Schluss der Geschichte erfinden • Gleichnis vom verlorenen Schaf (15,1–7), z.B. Hineinversetzen in die Lage des Hirten und des Schafs (innerer Monolog/ Bibliodrama) • Vom Senfkorn (Mt 13,32f.), z.B. Einpflanzen von Senfkörnern; Bilder malen zu Textteilen und zusammensetzen; Gestaltung eines großen Baumes, in dem Vögel Schutz finden

<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen</p> <p>Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Welt und Leben nach Gottes Willen, verdeutlicht in den Handlungen Jesu <ul style="list-style-type: none"> • Befriedigung von Grundbedürfnissen • Teilen • Zuwendung zu Menschen am Rande der damaligen Gesellschaft • Handeln ohne Berührungängste • Überwindung von Vorbehalten und Vorurteilen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gründe für Ausgrenzung in der damaligen Gesellschaft kennen lernen ■ Wundergeschichten als Hoffnungsgeschichten und metaphorisches Reden begreifen, deren Wahrheit nicht wortwörtlich zu verstehen ist und die verschiedenen Wege von Wahrheit enthalten ■ kreative Bibelarbeit, z.B. zu: <ul style="list-style-type: none"> • Heilung des Gelähmten (Mk 2) • Heilung des Aussätzigen (Mt 8,1–4) • Heilung eines Taubstummen (Mk 7,31–37) • Heilung der gekrümmten Frau am Sabbat (Lk 13,10–17) • Die Speisung der 5000 (Joh 6,1–15) • Jesus und Zachäus (Lk 19,1–10) • Jesus und die kanaanäische Frau (Mt 15,21–28) • Der blinde Bartimäus (Mk 10) ■ Geschichten, die Hoffnung machen, selbst erfinden ■ Comics zu den biblischen Geschichten gestalten ■ Geschichten auf wenige Wörter reduzieren
<p>Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Konsequenzen für das Christsein heute 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ABC einer Welt nach Gottes Willen formulieren oder Rap gestalten ■ mit Gesten, Pantomimen etc. die Welt nach Gottes Willen zum Ausdruck bringen ■ Spuren von einer Welt nach Gottes Willen im näheren oder weiteren Umfeld oder in der Geschichte suchen ■ ein modernes Gleichnis oder ein Elfchen schreiben, z.B. zu „Christsein“ ■ Weisheiten, z.B. „Jeder Weg beginnt mit dem ersten Schritt“, „Wenn viele kleine Menschen an vielen kleinen Orten ... (afrik. Weisheit)“ mit Beispielen belegen, auch grafisch <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Gott“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Gott im Leben erfahren → Querverbindung zum Themenbereich „Ethik“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Gerechtigkeit für die Kinder der Welt → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Perspektivenwechsel und Empathie, Solidarität und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE: Der reiche Jüngling (Mk 10,17–27), ein Gleichnis, eine Heilungs- bzw. Begegnungsgeschichte</p>		

THEMENBEREICH „GOTT“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

Viele Schülerinnen und Schülern trennen sich in diesem Alter langsam aber zunehmend von einer naiven Gottesvorstellung, nach der Gott der „liebe alte Mann“ ist, ähnlich einer Opa-Figur, mit der sie ungezwungen kommunizieren. Es entwickelt sich ein Wissen darüber, dass diese naive Gottesvorstellung kein auf Vollständigkeit ausgelegtes Gottesbild ist; ein erweitertes Gottesbild kann aber noch nicht gefüllt werden. Es gibt eine Ahnung der Unverfügbarkeit Gottes. Mit zunehmendem Alter und religiöser Bildung werden die anthropomorphen Gottesbilder durch symbolische Repräsentationen ergänzt. Es gibt erste Ansätze, das Metaphorische in den anthropomorphen Gottesbildern zu sehen.

Mit dem Übergang in die weiterführende Schule fangen Schülerinnen und Schüler oft an, auch ihren Interessens- und Aufmerksamkeitskreis zu erweitern: Neue Mitschülerinnen und Mitschüler bringen andere Ansichten und Meinungen sowie Lebenssituationen mit, die in Hinblick auf die bisherige eigene Situation Fragen aufwerfen. Bisher Unbeachtetes rückt plötzlich in den Fokus, eine Neuorientierung wird gesucht. Die Schülerinnen und Schüler bilden die Fähigkeit aus, sich Lebenserfahrungen aus zweiter Hand anzueignen. Dazu tragen nicht zuletzt die digitalen Medien bei, über die Erfahrungen mit anderen geteilt werden können, ohne sie selbst zu erleben. Ganz ähnlich kann es gelingen, sich Inhalten, Aussagen und Bildern der Bibel zu öffnen: In diesem Buch wird auf Erfahrungen und Erlebnisse zurückgegriffen, die Menschen mit Gott gemacht haben. Ziel des Religionsunterrichts sollte es sein, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich mit diesen auseinanderzusetzen.

In diesem Alter beginnen die Schülerinnen und Schüler, Verantwortung für sich und ihre Umwelt zu übernehmen, falls sie plausible Gründe erkennen. An diese Haltung kann angeknüpft werden, um für einen möglichen Beitrag der Schülerinnen und Schüler für eine nachhaltige und globale Entwicklung zu sensibilisieren. Die Sensibilisierung für die Verantwortung für die eigene Gesundheit oder für ein friedliches und tolerantes Zusammenleben kann hier anschließen. Der Religionsunterricht wirft hier noch einen anderen Aspekt auf: der Glaube an die Wertigkeit und Sinnhaftigkeit der Welt aufgrund des Wirkens Gottes als Schöpfer. Darüber zu reden und dies zu bezeugen hat vielfach in der heutigen Zeit, die durch Wissenschaft und Technik geprägt ist, seine Selbstverständlichkeit verloren.

Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe fragen zunehmend nach dem „Warum“ und dem „Wie“ der Welt. Während die Naturwissenschaften in erster Linie das „Wie“ der Entstehung der Welt und der Menschheit erforschen, gibt die Bibel Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ und damit nach dem Sinn.

Wichtig ist es zu zeigen, dass naturwissenschaftliche Erkenntnisse nicht im Gegensatz zu religiösen Gewissheiten stehen. So wird ein polarisierendes Denken (fundamentalistisches Denken einerseits, religionsfeindliches Denken andererseits) vermieden und die Aufgabe des Menschen in der Welt in den Fokus gerückt, seiner Verantwortung für die Mitgeschöpfe und die gesamte Schöpfung gerecht zu werden – in Zeiten zunehmender Bedrohung der Ressourcen der Erde ein wichtiger Beitrag des Religionsunterrichts zum Erziehungsauftrag der Schule.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

PERSPEKTIVEN IN DER CHRISTLICHEN FRAGE NACH GOTT

In vielen Kulturen begegnet die Frage nach Gott als grundlegende Antwort auf Erfahrungen von Unverfügbarkeit.¹ Die Beziehung zu Gott wird als sinnstiftend für das eigene Leben erfahren. In der Art und Weise, wie über Gott gesprochen wird, sind mindestens drei unterschiedliche Perspektiven erkennbar:²

(1) Man kann abstrakt über Gott reden und abstrakte Begriffe auf ihn anwenden. Diesen Weg geht eine philosophische Rede von Gott.³ Auch das Gottesverständnis der Philosophie knüpft an die Erfahrungen von Unverfügbarkeit an. Es gehört zum Wesen Gottes, dass er kein Mensch (und anders als in der Bibel auch

¹ Vgl. dazu aus unterschiedlichen Perspektiven Janowski, B.: Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder, Tübingen 2019, 291-314; Körtner, U. H.J.: Dogmatik (LETh 5), Leipzig 2018, 293-295; Rosa, H.: Unverfügbarkeit, Wien, Salzburg ⁵2019; Rosenhauer, S.: Die Unverfügbarkeit der Kraft und die Kraft des Unverfügbaren. Subjekttheoretische und gnadentheologische Überlegungen im Anschluss an das Phänomen der Kontingenz, Paderborn 2018.

² Vgl. u.a. Härle, W.: Warum Gott? Für Menschen, die mehr wissen wollen (Theologie für die Gemeinde), Leipzig ²2014; Sander, H.-J.: Einführung in die Gotteslehre, Darmstadt 2008.

³ Vgl. Buchheim, T.: Philosophie und die Frage nach Gott, in: NZSTh 55 (2/2013), 121-135; Enders, M.: Gott im Denken der Philosophie. Die Entdeckung der Normativität des Gottesbegriffs im philosophischen Denken des Abendlandes, in: Ruhstorfer, K. (Hrg.): Gotteslehre. Modul 7 (Theologie studieren), Paderborn 2014, 187-261; Gerhardt, V.: Der Sinn des Sinns. Versuch über das Göttliche, München ³2015; Tetens, H.: Gott denken. Ein Versuch über rationale Theologie, Stuttgart ³2015.

keine Person) ist. Aus philosophischer Sicht ist die Anrede „Gott“ eine Personifizierung einer wirkmächtigen, aber der sinnlichen Wahrnehmung verborgenen Wirklichkeit.

(2) In der biblischen Rede von Gott geht es nicht um abstrakte Sinnstiftung, sondern um die persönliche Begegnung mit Gott. Die Bibel ist eine Sammlung exemplarischer Gottesbegegnungen.

(3) Dazu kommt noch eine religionssoziologische Sicht, die nach der Funktion des Glaubens an Gott für das eigene Leben und für das Zusammenleben in der Gesellschaft fragt.¹

GRUNDZÜGE DER BIBLISCHEN REDE VON GOTT ALS SCHÖPFER

Unter den vielen Ausdrucksformen des Göttlichen kommt dem Gott der Bibel eine besondere Rolle zu, die sich allerdings erst im Laufe eines langen religionsgeschichtlich erforschbaren Prozesses herausgebildet hat.² Am Anfang stand nicht, wie es die Bibel darstellt, JHWH als der einzige Gott, sondern ein typisch vorderorientalisches Gottesverständnis, das mit einer Vielzahl von Göttern rechnet. Man verehrt als Volk einen gemeinsamen Gott, kann aber durchaus weitere Götter verehren (Monolatrie). Gegen diese Haltung wenden sich das erste Gebot (Ex 20,2f. / Dtn 5,6f.) und das Sch^ema Israel (Dtn 6,4f.). Im Laufe der Geschichte und als Antwort auf schwerwiegende Krisen, setzte sich der Glaube an den einen und einzigen Gott durch.³ Zunächst war der Gott der Bibel der Gott Israels, der allein für sein Volk zuständig ist und nur von ihm verehrt wird. Er entwickelte sich als Reaktion auf das Exil zu einem Universalgott, der die Grundlagen des Lebens geschaffen hat und für alle Menschen ansprechbar ist. In der Bibel begegnet uns vielfältiges Reden von Gott. Auch Reste von archaischen Gottesverständnissen (Polytheismus, Monolatrie) sind in manchen Texten noch enthalten (Ps 82,1–8; Ps 89; 1Kön 22,18–20; Hiob 1,6; Dtn 10,17). Dies zeigt sich auch darin, dass sowohl das hebräische Wort „Gott“ (*elohim*) als auch die Anrede „Herr“ (*adonai*) Pluralformen darstellen.

Aber nicht nur religionshistorisch hat sich das Gottesverständnis verändert. Gott selbst verändert sich in den biblischen Texten und entzieht sich damit einer abstrakten Definition. Gott ändert seine Haltung, variiert seine Absichten, zeigt Reue (Gen 6,6; Ex 32,14; Hos 11,8f.) und wendet sich nach Phasen der Distanz wieder zu.⁴ Der Gott der Bibel ist ein dynamischer Gott, der auf die vielfältigen menschlichen Möglichkeiten eingeht und sich nicht in ein statisches Lehrgerüst zwängen lässt. Deswegen werden mit ihm Wesenszüge verbunden, die für das Verhältnis zum Menschen von fundamentaler Bedeutung sind: Mitleid, Liebe (Dtn 7,7f.), Fürsorge, Gnade (Ps 13; Dtn 4,31), Vergebungsbereitschaft (Ps 86,5) etc. – aber eben auch negative Wesenszüge bei der Zurückweisung seiner Zuwendung durch die Menschen (wie Eifersucht, Enttäuschung und Rache; vgl. z.B. Ex 34,6f.; Hos 2,4–15). Wegen dieser Wesenszüge haben die auf Gott Vertrauenden Grund zur Hoffnung. Diese Dynamik der biblischen Rede von Gott macht die biblischen Geschichten anschlussfähig für heutige Erfahrungen.

Nach biblischem Verständnis ist Gott eine Person⁵, hat aber keine Gestalt (Dtn 4,15–26), obgleich in bildhafter Sprache von seinem Körper die Rede ist.⁶ Er hat keine Gestalt, weil er von niemandem gestaltet wurde. Falsche Gottheiten sind nach biblischem Verständnis von Menschen nach ihren Bedürfnissen

¹ Vgl. Scharrer, S. / Hirschberg, P. (Hrg.): Der Glaube an Gott und seine sozialen und gesellschaftspolitischen Folgen (Soziale Arbeit – Ethik – Religion 1), Berlin 2015; Kühnlein, M.: Wer hat Angst vor Gott? Über Religion und Politik im postfaktischen Zeitalter, Stuttgart 2017; Seubert, H.: Religion (UTB Profile), Paderborn 2009, 7-26.

² Vgl. dazu Feldmeier, R. / Spieckermann, H.: Der Gott der Lebendigen. Eine biblische Gotteslehre (TOBITH 1), Tübingen 2011; Hieke, T.: Aspekte alttestamentlicher Gottesvorstellungen, in: Ruhstorfer, K. (Hrg.): Gotteslehre. Modul 7 (Theologie studieren), Paderborn 2014, 19-72; Janowski, B.: Ein Gott, der straft und tötet Zwölf Fragen zum Gottesbild des Alten Testaments, Neukirchen-Vluyn 2013; Kratz, R.G. / Spieckermann, H. (Hrg.): Götterbilder – Gottesbilder – Weltbilder I-II (FAT II/18), Tübingen 2009; Müller, P.: Gott und die Bibel (Theologie elementar), Stuttgart 2015; Nicklas, T.: Der Gott der frühen Christen, in: Ruhstorfer, K. (Hrg.): Gotteslehre. Modul 7 (Theologie studieren), Paderborn 2014, 73-131.

³ Vgl. dazu Frevel, C.: Selbst Gott hat eine Geschichte. Vom Vergessen der Geschichte und der Notwendigkeit einer geschichtlichen Dimension in der Exegese – am Beispiel der Frühgeschichte des Gottes Israels, in: Essen, G. / Frevel, C. (Hrg.): Theologie der Geschichte – Geschichte der Theologie (QD 294), Freiburg, Basel, Wien 2018, 10-39; Keel, O.: Die Geschichte Jerusalems und die Entstehung des Monotheismus [2Bde] (OLB IV,2) Göttingen 2007; Lang, B.: Gottes Einzigkeit, in: Dietrich, W. (Hrg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 383-398; Römer, T.: Die Erfindung Gottes. Eine Reise zu den Quellen des Monotheismus, Darmstadt 2018.

⁴ Vgl. Döhling, J.-D.: Der bewegliche Gott. Eine Untersuchung des Motivs der Reue Gottes in der Hebräischen Bibel (HBS 61), Freiburg 2009; Franz, M.: Der gnädige und barmherzige Gott. Die Gnadenrede vom Sinai (Exodus 34,6-7) und ihre Parallelen im Alten Testament und seiner Umwelt (BWANT 160), Stuttgart 2003; Jeremias, J.: Die Reue Gottes. Aspekte alttestamentlicher Gottesvorstellung (BThSt 31), Neukirchen-Vluyn 2002; Scoralick, R.: Gottes Güte und Gottes Zorn. Die Gottesprädikationen in Exodus 34,6f und ihre intertextuellen Beziehungen zum Zwölfprophetenbuch (HBS 33), Freiburg 2002.

⁵ Vgl. Berger, K.: Ist Gott Person? Ein Weg zum Verstehen des christlichen Gottesbildes, Gütersloh 2004; Polke, C.: Welchen Sinn hat es, heute (noch) personal von Gott zu reden? Expressiver Theismus im Zeitalter wachsender Konfessionslosigkeit, in: David, P. / Käfer, A. / Krüger, M.D. / Munzinger, A. / Polke, C.: Neues von Gott? Versuche gegenwärtiger Gottesrede, Darmstadt 2021, 119-146.

⁶ Vgl. Baumann, G.: Das göttliche Geschlecht. JHWHs Körper und die Gender-Frage, in: Hedwig-Jahnow-Forschungsprojekt (Hrg.), Körperkonzepte im Ersten Testament, Stuttgart 2003, 220-250; Marksches, C.: Gottes Körper. Jüdische, christliche und pagane Gottesvorstellungen in der Antike, München 2016; Wagner, A.: Gottes Körper. Zur alttestamentlichen Vorstellung der Menschengestaltigkeit Gottes, Gütersloh 2010.

gestaltete Verehrungsadressaten, die ihren medialen Ausdruck in Kultbildern erhalten. Die Nichtdarstellbarkeit Gottes hat also mit seiner Gestaltlosigkeit zu tun.

Die Rede von Gott in der Bibel ist zwangsläufig anthropomorph, da seine Wesenszüge als menschliche Wesenszüge zum Ausdruck gebracht werden. Die anthropomorphe Rede von Gott ist der Preis für den gestaltlosen Monotheismus: Wenn JHWH der einzige Gott ist, der deswegen in der Anrede auch keinen Namen (als Unterscheidungsmerkmal) benötigt und wegen seiner Schöpferfunktion nicht dargestellt werden kann, kann seine Ansprechbarkeit nur so beschrieben werden, dass er als Person mit menschlichen Sinnen und Emotionen erzählt wird. Gott ist zwar gestaltlos, aber durch Sprache und Rituale erreichbar. An diesem Verständnis hängen die ursprünglichen Gottesdienstformen Gebet und Opfer.

Der Schöpfergott der Bibel ist kein Gott der Philosophen, bei dem es um die Benennung einer Ursache für die Entstehung unserer Lebensbedingungen geht. Als Schöpfer ist Gott schon immer in einer dauernden Beziehung zu seinen Geschöpfen.¹ Die Rede von der Schöpfung ist in der Bibel immer auch Erziehung zur Dankbarkeit für die Segnungen des Lebens.² Das Leben erhält durch Gott eine Qualität, die das je eigene Leben überdauert (Pred 3,11), für das aber jeder Mensch als Ebenbild (nicht Kultbild) des Schöpfers die Verantwortung zu übernehmen hat.

Schöpfung und gestaltloser Monotheismus sind auch eine Absage an menschliche Machtansprüche (Jes 41,21–29; 1Sam 2,1–10, 2Kor 12,9). Die Allmacht Gottes³ findet in der Bibel darin ihren Ausdruck, dass auch die politischen Herrscher der Macht Gottes unterworfen sind. Vor den Augen des Schöpfers sind alle Geschöpfe gleich. Dies verbindet den ersten Schöpfungstext der Bibel mit den Bitten des Vaterunsers, die in jedem Gottesdienst gemeinsam gesprochen werden.

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es drauf an, die vielfältigen Bilder der Bibel von Gott kennen zu lernen und die dahinterstehenden Gotteserfahrungen aufzuspüren.

Darüber hinaus wird der Glaube an Gott den Schöpfer zum Ausgangspunkt der Erkenntnis, dass Glaube und moderne Weltwahrnehmung nicht im Gegensatz zueinander stehen, und zur Grundlage für das Verhalten der Menschen gegenüber der Schöpfung.

¹ Zu den Schöpfungsaussagen im Alten Testament vgl. Schmid, K.: Schöpfung im Alten Testament, in: Schmid, K. (Hrg.): Schöpfung (TdT 4), Tübingen 2012, 71-120.

² Zur Verbindung der Schöpfungsaussagen mit Menschenbild, Gottesbild und biblischen Handlungsanweisungen vgl. Schüle, A.: Gottes Schöpfung, in: Dietrich, W. (Hrg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 412-428; aus systematisch-theologischer Perspektive dazu Barth, U.: Symbole des Christentums. Berliner Dogmatikvorlesung (hrsg. v. F. Steck), Tübingen 2021, 80-90.

³ Vgl. Dietrich, W. / Link, C.: Die dunklen Seiten Gottes 2: Allmacht und Ohnmacht, Neukirchen-Vluyn ²2004; Feldmeier / Spieckermann, Der Gott der Lebendigen, 149-202; Witte, M.: Vom Glauben an den Allmächtigen und von der Bosheit des Menschen. Fünf Thesen aus der Perspektive des Alten Testaments, in: Käfer, A. / Frey, J. / Herzer, J. (Hrg.): Die Rede von Gott Vater und Gott Heiligem Geist als Glaubensaussage, Tübingen 2020.

„MIT GOTT!“ – GOTT IM LEBEN ERFAHREN

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können aufzeigen, dass sich hinter den Bildern, die sich Menschen von Gott machen, je eigene Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen verbergen.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Darf ich Gott malen? ▪ Stummes Schreibgespräch: „Was ich Gott schon immer mal fragen wollte“ bzw. „Was ich ihm immer schon mal sagen wollte“
<p>Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich unterschiedliche Gottesbilder bewusst machen und Rückschlüsse auf mögliche Erfahrungen, Wünsche und Hoffnungen ziehen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interviews über Gott führen, die Ergebnisse als Wandzeitung präsentieren ▪ Metaphernassoziation, z.B. „Ich stelle mir Gott vor als...“; „Gott ist für mich wie...!?“ ▪ Bildbetrachtungen: Gott in Kinderbildern, Gott in der Kunst, Gott in Kinderbibeln ▪ bei Bildern von Gott anthropomorphe und männliche Gottesbilder (Hirte, König, Henne) von eher abstrakten, symbolischen Repräsentationen (Geist, Sonne) unterscheiden ▪ Redensarten sammeln, in denen Gott vorkommt und die Bilder von Gott dahinter untersuchen ▪ das Gleichnis: „Die blinden Kinder und der Elefant“ auf seine tiefere Bedeutung hin befragen
<p>Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biblisches Reden von Gott als Antwortversuche auf die grundsätzlichen Lebensfragen von Menschen untersuchen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenstellung grundsätzlicher Fragen, z.B. „Wozu lebe ich?“, „Was erwarte ich vom Leben?“, „Wo finde ich Halt und Orientierung?“, „Was hält mich davon ab, ...?“ ▪ anhand ausgewählter Bibelstellen den Zusammenhang von Lebensfragen und Gottesbild untersuchen, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Vater/Mutter: Mt 6,9–13; Lk 15,11–32 / Jes 66,13 (Liebe, Geborgenheit, Vergebung) • Hirte: Ps 23 oder: Lk 15,4–10 (Liebe, Geborgenheit) • Henne/Adler: Ps 57,2; Mt 23,37 / Ex 19,4 (Schutz, Nähe) • König bzw. Richter: Ps 75,7 (Gerechtigkeit) • Licht: Joh 8,12 (Leben, Orientierung) • Geist: Joh 4,24 (Unverfügbarkeit / Gestaltlosigkeit) • Liebe: 1 Joh 4,16 (Nähe, Wertschätzung) • Herr: Ex 3 („Ich werde sein, als der ich mich erweisen werde“ – Beistand auf dem Weg) • Schöpfer: vgl. Konkretion 2 ▪ Arbeiten mit Bildkarteien: dargestellte Situationen, Emotionen etc. mit o.a. Gottesbildern bzw. Lebensfragen in Verbindung bringen ▪ Beispielgeschichten (aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler, aus der Literatur, aus Filmen etc.) zu der Frage, wo und wie Gott wirksam wird, in Beziehung setzen

<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sinn des biblischen Bildverbotes erfahren <ul style="list-style-type: none"> ■ Sich kein Bild von Gott machen ... ■ ... und trotzdem von Gott in Bildern sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ anhand eines Fotos von sich selbst erklären, inwieweit mit dem Bild die eigene Persönlichkeit getroffen ist oder nicht ■ den Begriff „Bild“ in Ex 20,4 deuten, der nicht das Erstellen von Bildern verbietet, sondern das Anbeten ■ das Bilderverbot (Ex 20,1–6) als Ausdruck der Tatsache begreifen, dass man Gott nicht auf ein bestimmtes Bild festlegen kann ■ Bilder von Gott aus der bildenden Kunst (z.B. Auge, Hand Gottes) befragen, ob sie gegen das Bilderverbot verstoßen ■ Fishbowl-Diskussion über den Satz: „Wir können von Gott nur in Bildern sprechen“ ■ anhand der Geschichte „Die Fußspuren Gottes“ erkennen, dass Gott sich in der Schönheit der Schöpfung zeigt ■ moderne Kirchenlieder auf die verwendete Rede von Gott hin untersuchen ■ moderne Kirchenfenster (z.B. Richter-Fenster im Kölner Dom, Fenster von J. Schreiter) auf das Gottesbild hin untersuchen
<p>Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben und ihren Gebrauch reflektieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verschiedene Wege der Gotteserfahrung kennen lernen <ul style="list-style-type: none"> • in unterschiedlichen Formen des Betens (Bitte, Dank, Lob, Klage) • in der Begegnung mit anderen Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lieder, z.B. „Danke für diesen guten Morgen“ oder „Ich lobe meinen Gott“ auf die Gotteserfahrung hin befragen ■ Plakate gestalten, z.B. mit Hilfe von Fotos fiktive Kurzbiografien von Menschen schreiben und dann durch ausgewählte Psalmverse („Worte der Angst“ bzw. „Worte gegen die Angst“) deren Beziehung zu Gott oder ihre Erfahrungen mit Gott verdeutlichen ■ mit Hilfe von Beispielgeschichten (z.B. „Hallo, Mister Gott, hier spricht Anna“, „Man muss protestieren!“) aufzeigen, dass Menschen auch im Leid mit Gott in Verbindung bleiben ■ Beispielgeschichten kennen lernen, z.B. „Martin, der Schuster“ von Tolstoj, Geschichten aus „Der Andere Advent“ <ul style="list-style-type: none"> → Querverbindung zum Themenbereich „Religionen und Weltanschauungen“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Zeiten für Gott in den monotheistischen Religionen → Querverbindung zum Themenbereich „Jesus Christus“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Eine Welt nach Gottes Willen → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenz des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Bilderverbot (Ex 20,4); Vaterunser (Mt 6,9–13); Gott ist die Liebe (1Joh 4,16)</p>	

„ES WERDE!“ – GOTT ALS SCHÖPFER

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, dass durch die Rede von Gott als Schöpfer der Welt eine eigene Bedeutung zugesprochen wird, die von Menschen ein bestimmtes Verhalten verlangt.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ In der Bibel steht, dass Gott die Welt in sieben Tagen erschaffen hat. Die Naturwissenschaften sagen aber etwas Anderes. Lügt die Bibel? ■ Kann das in der Bibel stimmen, wenn dort die Dinosaurier nicht vorkommen?
<p>Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Ursprung des Lebens und der Welt sammeln 	<ul style="list-style-type: none"> ■ assoziative Methoden zur Erhebung von Schülerwissen ■ naturwissenschaftliche Texte zur Entstehung der Welt in einen Zeitstrahl oder eine Weltentstehungsuhr übertragen ■ Gestaltung eines Büchertisches mit Büchern zum Thema „Weltentstehung“ ■ Mythen verschiedener Völker untersuchen, z.B. Zeichnen von Bildergeschichten nach Textvorlagen, Schattenbilder erstellen ■ Mythen miteinander vergleichen; Fragen entwerfen, auf die Mythen Antworten geben ■ bei den Schöpfungsmythen der Völker nach dem Zusammenhang mit der Lebenssituation der jeweiligen Menschen und dem Gottesbild fragen → Zusammenarbeit mit NaWi
<p>Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen Typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Den Glauben an Gott den Schöpfer, wie er in den Schöpfungserzählungen zum Ausdruck kommt, zu menschlichen Fragen und Erfahrungen in Beziehung setzen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sachtexte zur Entstehungssituation insbesondere von Gen 1,1–2,4a ■ Erzählung durch die Lehrkraft, z.B. zur Lage des jüdischen Volkes in Babylon ■ kreatives Arbeiten zu den Schöpfungserzählungen, z.B. Bildfries zu den einzelnen Schöpfungstagen nach Gen 1, Zeichnen eines Plans nach den Angaben von Gen 2 ■ Arbeiten mit Schöpfungsbildern, z.B. von Marc Chagall ■ die beiden Schöpfungserzählungen vergleichen und ihre besondere Funktion in der jeweiligen Lebenssituation der Menschen aufzeigen ■ Wort-Wolken zu beiden Schöpfungstexten erstellen und präsentieren ■ „Und siehe, es war sehr gut“ – Beispiele für Gottes gute Schöpfung zusammentragen ■ Dank-Psalm an Gott in Anlehnung an Psalm 104 schreiben ■ Gen 1 als Lied interpretieren ■ erläutern, inwiefern Gen 1 als Mutmacherzählung zu begreifen ist ■ vergleichende Textarbeit von Gen 1,14ff. mit dem Babylonischen Schöpfungsmythos zum Herausarbeiten des biblischen Menschenbildes ■ ambivalente Folgen der „Herrschaft“ des Menschen über die Natur aufzeigen

		<ul style="list-style-type: none"> ■ aus Gen 1,27ff. und Gen 2,15 die Verantwortung des Menschen für die Schöpfung herausarbeiten und dies als Ermutigung zum entsprechenden Handeln deuten ■ Lieder zum Thema Schöpfung und Gott singen z.B. „Du hast uns deine Welt geschenkt“. „Du hast die ganze Welt gemacht“, „Voller Wunder ist die Erde“, „He’s Got The Whole World“, „Wie ein Licht bist du“, und kreativ umsetzen, z.B. szenisch mit Bewegungen spielen, neue Strophen erfinden, Bilder dazu malen, und damit die Bilder von Gott in diesen Liedern reflektieren → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes
<p>Sich aus der Perspektive des Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sich bewusst werden, dass der Glaube an Gott den Schöpfer zur naturwissenschaftlichen Erforschung der Welt nicht im Widerspruch steht 	<ul style="list-style-type: none"> ■ die zeitlose Wahrheit von Märchen, Fabeln etc. verdeutlichen, auch z.B. in Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht ■ Methoden naturwissenschaftlichen Arbeitens (bekannt aus dem Fach NaWi) und Funktion von Glaubensaussagen vergleichen, z.B. Beschreibung einer Blume aus Sicht eines Biologen, Dichters, eines Verliebten, eines Gärtners bzw. wie Jesus („Seht die Lilien...“ – Mt 6,28). ■ Argumentationskette, z.B. zu: „Die Naturwissenschaft erklärt das <i>wie</i> – der Glaube an Gott den Schöpfer das <i>wozu</i>“ ■ vergleichende Textarbeit Gen 1,27ff. mit dem Babylonischen Schöpfungsmythos zum Herausarbeiten der Entmythologisierung der Himmelskörper und damit zur Entwicklung von Wissenschaft und Technik ■ anhand von Ps 104 oder Hi 38 herausstellen, dass die Schöpfungsaussagen keine naturwissenschaftlichen Beschreibungen (Wie-Fragen) sind, sondern dem Menschen einen Platz im Ganzen des Lebens zuweisen und zu Dankbarkeit auffordern (Warum-Fragen) → Zusammenarbeit mit NaWi
<p>Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Folge des Glaubens an Gott den Schöpfer für die Gestaltung der Welt: Möglichkeiten für ein Handeln im Sinne des Schöpfungsauftrages entwerfen 	<ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Ethik“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Schöpfung und Verantwortung → Fächerübergreifendes Arbeiten mit NaWi: „Pflanzen, Tiere, Lebensräume“ sowie Gesellschaftslehre: „Wie erhalten wir die Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen?“ → Querschnittsthema „Ökonomische Bildung“ → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Analyse des sozialen Wandels, Kritische Stellungnahme und Reflexion, Solidarität und Mitverantwortung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Partizipation und Mitgestaltung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Die Schöpfung (Gen 1,1–2,4a); Der Garten Eden (Gen 2,4b–25)</p>	

THEMENBEREICH „ETHIK“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

Gerade in der Orientierungsstufe bringen Schülerinnen und Schüler eine emotionale Offenheit und unverstellte Empathie sowie ein ausgeprägtes Unrechtsempfinden mit. Das ermöglicht eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragen im Bereich der Bewahrung der Schöpfung und der Verwirklichung von mehr Gerechtigkeit – unabhängig von dem religiösen Vorwissen.

Hier ist ein Anknüpfungspunkt für die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit den biblischen Werten, die auf weltweite und universelle Gerechtigkeit zielen und Verantwortung für andere und für die Schöpfung implizieren – dies auch über den Nahbereich hinaus.

Für die meisten Kinder und Jugendlichen in Deutschland ist die Verwirklichung von elementaren Grundrechten, wie sie sich z.B. in den sog. Kinderrechten manifestieren, eine – wenn auch nicht bewusst reflektierte – Selbstverständlichkeit. Dennoch muss im Auge behalten werden, dass alle Lerngruppen statistisch auch Schülerinnen und Schüler umfassen, denen nicht alle grundlegenden Kinderrechte gewährt werden. Einige leben in einem sozialen Umfeld, in dem die Kinder ihr Potential nicht ausschöpfen können und in dem sie nur sehr wenig Unterstützung bei der Entfaltung ihrer Möglichkeiten erfahren, andere erleben eine schutzlose Missachtung ihrer Rechte. Hier müssen Religionslehrkräfte eine hohe Sensibilität für eine adäquate Handhabung auch über den Unterricht hinaus zeigen; in diesem Zusammenhang sei auf die unterschiedlichen Hilfsangebote z.B. der Schulsozialarbeit, des Schulpsychologischen Dienstes oder der Jugendämter (Handlungsleitfäden zum Kinderschutz in der Schule) verwiesen.

Die medial vernetzte Welt ermöglicht mühelos einen Vergleich zwischen Kindheiten in Deutschland und Kindheiten in anderen Ländern. Berichte von Kindern, denen elementare Lebensrechte verwehrt werden, werden zu bestimmten Anlässen wie z.B. dem Weltkindertag der UNO verstärkt in den Mittelpunkt des öffentlichen bzw. medialen Interesses gerückt. Durch ihr ausgeprägtes Gefühl für Gerechtigkeit reagieren Schülerinnen und Schülern sehr sensibel auf solche Situationen. Jedoch muss bei der Begegnung mit Kinderrechtsverletzungen auch mit Ohnmachtsgefühlen gerechnet werden. Durch das Aufzeigen und schulische Erproben positiver Handlungsperspektiven werden Schülerinnen und Schüler nicht der Hoffnungslosigkeit und Gleichgültigkeit überlassen, sondern zur Übernahme von Verantwortung ermutigt. Identifikation und Abgrenzung mit bzw. von Personen, Institutionen und Gruppen, die in Fragen der Verwirklichung von Gerechtigkeit oder in Fragen von verantwortungsvollem Umgang mit der Schöpfung ethische Positionen beziehen, tragen zur selbstständigen Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler bei. Damit leistet der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zur Friedenserziehung sowie zu einem verantwortlichen Umgang mit der Schöpfung als integralem Teil einer nachhaltigen ökologischen Bildung und Erziehung.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

SCHÖPFUNG UND VERANTWORTUNG

Die Welt ist Gottes Schöpfung.¹ Damit ist sie nicht dem Belieben des Menschen ausgeliefert, sondern der Mensch muss sie gemäß Gottes Auftrags gestalten. Sein Herrschaftsauftrag im ersten Schöpfungstext (Gen 1,28) darf nicht als Freibrief zum Ausbeuten der Schöpfung verstanden werden. Gen 1,29 entzieht dem Menschen das Recht, Tiere zu essen, eine Absage an die Verwertung von Tieren und ihre Herabstufung zur Ware. Der zweite Schöpfungstext betont in Gen 2,15 den Auftrag des Menschen zum Bebauen und Bewahren. Bei aller Nutzung der Natur zielt das Bewahren auf Nachhaltigkeit ab, auf Erhaltung z.B. von Rohstoffen und Regenwäldern. Ist Gott der Schöpfer allen Lebens, so ist Ehrfurcht vor dem Leben geboten.² Als Ebenbild Gottes ist der Mensch zudem angehalten, die Welt gerecht in Gottes Sinne zu gestalten. Die gleiche Bezogenheit auf Gott begründet eine Beziehung der Menschen untereinander.³ Durchgängig mahnt die Bibel den Schutz der Schwachen an. Viele Schwache der biblischen Zeit sind heute noch immer

¹ Zur biblischen Rede von der Welt als Schöpfung Gottes vgl. Bormann, L. (Hrg.): Schöpfung, Monotheismus und fremde Religionen. Studien zu Inklusion und Exklusion in den biblischen Schöpfungsvorstellungen (BThSt 95), Neukirchen-Vluyn 2008; Keel, O. / Schroer, S.: Schöpfung. Biblische Theologien im Kontext altorientalischer Religionen, Göttingen, Fribourg 2002; Schmid, K. (Hrg.): Schöpfung (Themen der Theologie 4), Tübingen 2012; Schüle, A.: Gottes Schöpfung, in: Dietrich, W. (Hrg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 412-428. Zu den einzelnen Schöpfungstexten vgl. die theologischen Vorbemerkungen zu den Themenbereichen „Mensch“ und „Gott“ für die Klassen 7 bis 10.

² Zur Heiligung allen Lebens vgl. die theologischen Vorbemerkungen zum Themenbereich „Mensch“ für die Klassen 5 und 6.

³ Zum Zusammenhang von Schöpfung, Menschenbild und Ethik vgl. Erbele-Küster, D.: Biblische Anthropologie und Ethik, in: Roth, M./ Held, M. (Hrg.): Was ist theologische Ethik? Grundbestimmungen und Grundvorstellungen, Berlin, Boston 2018, 339-351; Kessler, R.: Der Weg zum Leben. Ethik des Alten Testaments, Gütersloh 2017, 83-114.

Schwache unserer Gesellschaft, z.B. Fremde, Arme, aber auch Kinder. In seinem Kindersegen (Mk 10,16) lobt Jesus die Offenheit der Kinder für Gottes Botschaft. Und die Gerechtigkeit der Gottesherrschaft orientiert sich nicht am Gedanken des Überflusses, sondern am „Genug für alle“ (Mt 20: Von den Arbeitern im Weinberg). Eine ausreichende Versorgung und ein ausreichender Schutz aller Kinder auf der Welt ist aber nicht nur ein Ziel im biblischen Sinne, sondern auch ein Ziel heutiger Politik, wie die UN-Kinderrechtskonvention zeigt.¹

RELIGION UND MORAL IN DER BIBEL

In der heutigen Wahrnehmung sind Religionen sehr eng mit der Frage nach dem guten Leben und dem richtigen Handeln verbunden.² Dies hat sehr viel mit dem Einfluss der monotheistischen Religionen auf das westliche Denken zu tun. In anderen Religionen der griechisch-römischen Antike war das nicht der Fall.³ Religion wurde als überliefertes Brauchtum verstanden, dem man sich zum Erhalt der konkreten Gesellschaft verpflichtet sah. Religiöses Handeln war kultisches Handeln.⁴ Die Götter galten nicht als Beziehungspartner im moralischen Sinne. Die Frage nach dem richtigen Handeln gegenüber seinen Mitmenschen verband sich schon im Athen des Sokrates mit einer Kritik an den Mythen und den Göttern.⁵ Ethik wurde praktische Philosophie als Antwort auf die durch die sophistische Kritik hervorgerufene Wertekrise in der athenischen Demokratie.⁶

Für Judentum, Christentum und Islam ist charakteristisch, dass Gott Schöpfer der Welt und Gesetzgeber ist.⁷ Gott selbst formuliert nach biblischer Erzählung die zentralen Handlungsanweisungen (so schon in Gen 1,28) und verkörpert in Treue und Barmherzigkeit die von allen Menschen geforderten Haltungen.⁸ Die Tora ist eine Weisung zum handelnden Leben in der Beziehung mit Gott. Über ihren Text verbindet sich der Mensch mit dem Willen und dem Plan Gottes. Biblisch begründete Ethik ist daher grundsätzlich Beziehungsethik.⁹ Das Volk Gottes bringt durch seine solidarische Zuwendung zum Mitmenschen und zur Mitschöpfung die Treue zu seinem gerecht und barmherzig handelnden Gott zum Ausdruck.¹⁰

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es drauf an, das biblische Menschenbild als Ausgangspunkt zur Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit in aktuellen Diskursen einzubringen. In diesen geht es darum, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit gegenüber Mitmensch und Schöpfung zu verwirklichen. Dabei ist darauf zu achten, dass durchgehend ein Bezug zu den Erfahrungen und zum Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler besteht.

¹ Der Text der UN-Kinderrechtskonvention findet sich auf der Homepage des Bundesfamilienministeriums <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffd3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>.

² Vgl. Huber, W.: Ethik. Die Grundfragen unseres Lebens. Von der Geburt bis zum Tod, München 2013, 15f.: „Religiöse Überzeugungen oder säkulare Einstellungen beeinflussen, wie Menschen beurteilen, was individuell oder kollektiv richtig und gut ist. Sie wählen eine Lebensform, die nach ihrer Auffassung dem elementaren Vertrauen und den grundlegenden Wahrheiten entspricht, an denen sie ihr Leben ausrichten wollen. Die Entsprechung zwischen Wahrheit und Lebensform, zwischen grundlegenden Wertüberzeugungen und Lebensweise ist ein Thema aller Religionen, ja aller Weltansichten.“

³ Vgl. dazu Löhr, H.: Ethik und Tugendlehre, in: NTAK 3 (2005), 151-180, bes. 151f.; Veyne, P.: Die griechisch-römische Religion. Kult, Frömmigkeit und Moral, Stuttgart 2008, 13f. Zur Geschichte der antiken Religionen vgl. Rüpke, J.: Pantheon. Geschichte der antiken Religionen, München 2016.

⁴ Vgl. Rüpke, J.: Die Religion der Römer. Eine Einführung, München 2006, 86-118.

⁵ Vgl. Brague, R.: Die Weisheit der Welt, München 2005, 43-50; Habermas, J.: Auch eine Geschichte der Philosophie 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen, Berlin 2019, 312-326 („Die Moralisierung des Heiligen und der Bruch mit dem mythischen Denken“); Vietta, S.: Europäische Kulturgeschichte. Eine Einführung, Paderborn 2007, 88f.; Vietta, S.: Rationalität – Eine Weltgeschichte. Europäische Kulturgeschichte und Globalisierung, München 2012, 51f.

⁶ Zur Entstehung der Ethik als philosophischer Disziplin im antiken Athen vgl. Leonhardt, R.: Ethik (LETh 6), Leipzig 2019, 22-50.

⁷ Vgl. dazu u.a. Graf, F.W.: Moses Vermächtnis. Über göttliche und menschliche Gesetze, München 2006, 22-32.

⁸ Vgl. dazu Schmid, K.: Gott als Gesetzgeber. Entstehung und Bedeutung des Gottesrechts der Tora im Rahmen der altorientalischen Rechtsgeschichte, in: ZThK 118 (3/2021), 267-294 sowie Graf, Moses Vermächtnis 34; Habermas, Auch eine Geschichte der Philosophie 1, 331f.

⁹ Vgl. Crüsemann, F.: Maßstab Tora. Israels Weisung und christliche Ethik, Gütersloh 2003, sowie die theologischen Vorbemerkungen zum Themenbereich „Ethik“ für die Klassen 7 bis 10.

¹⁰ Zur Bedeutung des biblischen Gerechtigkeitsbegriffs für eine christliche Ethik vgl. die theologischen Vorbemerkungen zum Themenbereich „Ethik“ für die Klassen 7 bis 10.

„DIE WELT IST SCHÖN!?“ – SCHÖPFUNG UND VERANTWORTUNG

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Schönheit, aber auch die gegenwärtige Bedrohung der Schöpfung Gottes und erhalten, ausgehend vom biblischen Auftrag, Anregungen für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Welt ist schön!? ▪ Die SV fordert einen Veggietag in der Mensa. Die Klassensprecherversammlung diskutiert. ▪ Ein Tag ohne Plastikmüll. Ist das machbar?
<p>Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit allen Sinnen die Schönheit und Vielfalt der Natur als Gottes Schöpfung entdecken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilder von schönen Naturerlebnissen malen und besprechen ▪ Frottage mit Naturmaterialien erstellen ▪ Kim-Spiele zu Naturgegenständen zur bewussten Wahrnehmung ▪ Schreibmeditation: „Mein Freund der Baum“: Sich in einen Baum hineinversetzen, eigene Erlebnisse, Freuden und Leiden aufschreiben ▪ im Stuhlkreis mitgebrachte „Fundsachen“ aus der Natur besprechen (z.B. eine Muschel aus dem Urlaub, ein besonderer Stein...) ▪ biblische Impulse durch Collage/Fotostrecke/Rap etc. veranschaulichen, z.B. Gen 1,31: „Und Gott sah an alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut.“ oder Ps 104: „Der HERR freue sich seiner Werke!“ ▪ Lieder, z.B. „Laudato Si“, „Morning has broken“, Kanon „Jeder Teil dieser Erde“, als Ausdruck der Begeisterung für Gottes Schöpfung kennen lernen ▪ Hörbeispiele zu Naturgeräuschen in ihrer Wirkung auf den Menschen untersuchen ▪ auf der Grundlage des Dankgebetes eines westafrikanischen Christen: „Ich freue mich und danke“ ein eigenes Lob der Schöpfung schreiben <p>→ fächerübergreifendes Arbeiten mit NaWi: „Sonne, Wetter, Jahreszeiten“</p>

<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen</p> <p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<p>■ Der Auftrag Gottes an den Menschen: über die Erde herrschen, sie zugleich bebauen und bewahren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gen 1,28 („herrschet ... machet euch untertan“) und Gen 2,15 („bebauen und bewahren“) auf ihre vermeintliche Gegensätzlichkeit untersuchen ■ Merkmale eines guten Herrschers zusammenstellen und daraus Maßstäbe zum Umgang mit der Schöpfung ableiten ■ Bilder von Aktionen zur Bewahrung der Schöpfung in Bezug zu den Bibelstellen setzen ■ Zehn Gebote zur Bewahrung der Schöpfung formulieren ■ Initiativen zur Steigerung von Lebensqualität in der Stadt („Urban Gardening“) oder zur Erhaltung der Artenvielfalt kennenlernen und beurteilen ■ sich über extreme, auch gegensätzliche Positionen zum Schöpfungsauftrag informieren: Unantastbarkeit der Natur (z.B. Frutarier) – Verzweckung von Nutztieren (z.B. artfremde Massentierhaltung) <p>→ Querverbindung zum Themenbereich „Gott“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Gott als Schöpfer</p>
<p>Ethische Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<p>■ Der Mensch als Gefährder und Ausbeuter der Schöpfung</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tiere als Ware ● Verschmutzung von Luft und Wasser ● Abholzung der Regenwälder ● Ausbeutung von Rohstoffen ● Überproduktion von Abfall ● ... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ auf der Grundlage von „Die letzten Tage der Schöpfung“ (Jörg Zink) eine aktuelle Gefährdungsliste/Collage / ein Minibuch erstellen und von dort ausgehend eine Schwerpunktsetzung vornehmen ■ Internetrecherche zu einem ausgewählten Aspekt (Arbeiten in Projekten) durchführen ■ nach den eigenen Anteilen an den Gefährdungen der Schöpfung fragen

<p>Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren</p> <p>Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beispiele für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ sich über Organisationen wie Greenpeace, WWF, BUND, NABU, Peta etc. informieren und die Ergebnisse im Blick auf die Schöpfungsverantwortung adressatengerecht präsentieren ■ Recherche über regionale Projekte zur Bewahrung der Schöpfung mit Experteninterviews durchführen und die Ergebnisse präsentieren ■ Geschichten, Episoden, Biografien etc. mit Vorbildcharakter auswerten ■ mögliche Beiträge des Religionsunterrichts zu fächerverbindenden Themen: <ul style="list-style-type: none"> • an Aktionen teilnehmen, z.B. Dreck-Weg-Tag, NABU-Pflanzenretteraktion, Stadtradeln • z.B. mit einem „Mülldenkmal“ auf fehlende Mülltrennung hinweisen • Außerschulischer Lernort: Besuch von Wasserwerk, Mülldeponie, Tierheim, Kläranlage, Biobauernhof etc. → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt, Analyse des globalen Wandels, Unterscheidung von Handlungsebenen, Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme, Solidarität und Mitverantwortung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Partizipation und Mitgestaltung → fächerübergreifendes Arbeiten mit NaWi: „Pflanzen, Tiere, Lebensräume“ sowie Gesellschaftslehre: „Wie erhalten wir die Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen?“ → Querschnittsthema „Ökonomische Bildung“ → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Informieren und Recherchieren“, „Kommunizieren und Kooperieren“ sowie „Produzieren und Präsentieren“ aus dem Medienkomp@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>		<p>Herrschaftsauftrag (Gen 1,28); „Bebauen und bewahren“ (Gen 2,15)</p>

„WIR SIND SCHON WER“ – GERECHTIGKEIT FÜR DIE KINDER DER WELT

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre eigene Erfahrungswelt mit derjenigen von Kindern und Jugendlichen aus anderen Kontexten, messen diese am biblischen Maßstab von Gerechtigkeit und erkunden Möglichkeiten, wie sie sich für eine gerechtere Welt einsetzen können.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Arbeiten mit einem Bild, z.B. Kinder bei der Rohstoffgewinnung ■ „Was sind das für seltsame Siegel bei manchen Lebensmitteln?“
<p>Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p> <p>Ethische Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ein Bewusstsein dafür schaffen, was Kinder grundlegend brauchen, aber nicht immer bekommen <ul style="list-style-type: none"> • Die Erfahrungswelten von Kindern bei uns und anderswo • Kinder, denen Grundlegendes fehlt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rechte formulieren lassen, die für Kinder bei uns notwendig sind, um ein glückliches und zufriedenes Leben zu führen ■ „Was gehört notwendig zum Leben?“ – Liste und Rangfolge von Ansprüchen erstellen ■ Sichtweise von eigener „Arbeit“ mit der Arbeit von Kindern in Entwicklungsländern vergleichen ■ anhand eines Lebensmittels (z.B. Schokolade, Kakao, Bananen, Orangen) oder anderer Produkte (z.B. Teppiche, Kleidung, Abbau von Rohstoffen) die Rolle von Kindern in der Produktion kennen lernen (z.B. in Form von Stationenlernen oder Projektarbeit) ■ Pro-Contra-Diskussion: Welche Arbeit ist für Kinder zumutbar, welche unzulässig? ■ Eingehen auf weitere Inhalte, z.B. Gesundheit, Freizeit, Familie, materielle Versorgung, Wohnung, Nahrung und Trinkwasser, körperliche Unversehrtheit, Privatsphäre ■ Wo geschieht eine Missachtung der Grundbedürfnisse von Kindern bei uns (z.B. Mobbing in sozialen Medien, Vernachlässigung, Misshandlung)? Umfrage erstellen lassen, Definitionen von Gewalt erarbeiten lassen ■ Formen von Gewalt auf geballte Fäuste schreiben ■ Sensibilisierung für Gewalt im Alltag (z.B. im TV, Internet) anhand von Fragebögen erarbeiten ■ anhand eines Films oder von Geschichten die Situation von Straßenkindern kennenlernen und die Rechte zusammenstellen, die den Kindern verwehrt werden ■ Flugblatt/Plakatwände über die Lage und Interessen der Kinderarbeiterinnen und Kinderarbeiter erstellen ■ Erarbeitung, wo und wie Bedürfnisse von Kindern verletzt werden, z.B. Kinder ohne Nahrung, Kinder als Ware, Kinder als Soldaten, Kinder als Flüchtlinge durch Projektarbeit, Erstellung einer Zeitung, Gruppenpuzzle etc.

<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen</p> <p>Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kinder haben Rechte <ul style="list-style-type: none"> ■ Biblische Maßstäbe für Gerechtigkeit und Solidarität ■ UN-Kinderrechtskonvention 	<ul style="list-style-type: none"> ■ die Situation von Kindern zur Zeit Jesu verdeutlichen und vor diesem Hintergrund die Kindersegnung Jesu (Mk 10,13–16) durch das Führen eines Streitgesprächs zwischen den Jüngern und Menschen, die Kinder zu Jesus bringen wollen, veranschaulichen ■ Kindersegnung mit H. Grönemeyer „Kinder an die Macht“ vergleichen ■ z.B. mit kreativen Schreibmethoden biblische Vorstellung von Gerechtigkeit und Solidarität erarbeiten ■ Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16) ■ Jesu Rede vom Weltgericht (Mt 25,31–46) ■ anhand des Buches Rut (auch in: Erzählbuch zur Bibel) erarbeiten, dass den Fremden besonderer Schutz zukommt ■ Alttestamentliche Gesetze zugunsten von Fremden, z.B.: Ex 22,20–21; Ex 23,9; Lev 19,33f.; Lev 23,22; Dtn 1,16f.; 10,19; 24,17–22; Jer 22,3 als Plakat gestalten ■ Lebensregeln Israels (Dtn 24,17–22) auf heute übertragen ■ das Leben von Janusz Korczak, dem Vater der Kinderrechte, kennenlernen, z.B. durch „Blumkas Tagebuch“ (Preisgekröntes Kinderbuch von Iwona Chmielewska) oder durch Auszüge aus Korczaks Kinderbuch „König Hänschen I.“ ■ anhand des Liedes „Kinder – Sind so kleine Hände ...“ (Bettina Wegener) Rechte für Kinder formulieren ■ ein Standbild bauen, z.B. zu „Welche Kinderrechte gibt es bei uns?“ ■ Memory-Spiel zu den Kinderrechten der Vereinten Nationen ■ Rechte von Kindern anhand von Räumlichkeiten malerisch erarbeiten (z.B. Schule, Elternhaus, Fußballplatz) ■ Comics oder Piktogramme zu einzelnen Kinderrechten zeichnen ■ Rollenspiele zur Verletzung von Kinderrechten durchführen ■ Wünsche für ein neugeborenes Kind symbolisch in eine Wiege legen und mit der UN-Charta vergleichen ■ Nachrichten verfassen, z.B. „Kinderrechte – für Kinder erklärt“ ■ „Rechte bedingen auch Pflichten“ – zu einzelnen Kinderrechten Pflichten formulieren, z.B. in der Schule, in der Familie, in der Gesellschaft
<p>Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gerechtigkeit für die Kinder der Welt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informationen über den Förderverein der Schule sammeln und Möglichkeiten der Hilfe im Blick auf die Verwirklichung von Gerechtigkeit präsentieren ■ „Schüler helfen Schülern“ (Hausaufgabenhilfe, Lernwerkstatt etc. – auch z.B. für Flüchtlinge) organisieren oder in solchen Organisationen mitwirken ■ Unterstützung eines Hilfsprojektes (auch als gemeinsames Handeln der ganzen Schule), z.B. „Dein Tag für Afrika“, „Weihnachten im Schuhkarton“, „Tulpen für Brot“

<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>		<ul style="list-style-type: none"> ■ Prinzipien des gerechten Handels (z.B. Fairtrade, GEPA) und von Produkten ohne Kinderarbeit (z.B. Rugmark) erkunden, mit biblischen Maßstäben vergleichen und adressatengerecht präsentieren ■ Information und Gestaltung einer Ausstellung über die Aktivitäten von UNICEF, Kinderhilfswerk, Brot für die Welt und anderer Organisationen gegen die Ausbeutung von Kindern ■ Patenschaft für ein Kind/Brieffreundschaft mit einem Kind übernehmen, z.B. als Religionsgruppe ■ Besuch eines „Eine-Welt-Ladens“ auswerten ■ Besuch einer „Tafel“ auswerten ■ Möglichkeiten eines bewussten Konsums (Fairtrade-Produkte) bedenken und in konkretes Handeln beim Klassenfest, Schulfest etc. umsetzen ■ Kontaktstellen kennen lernen, wenn man Hilfe braucht ■ anhand der Webseite des Familienministeriums (https://kinderrechte.rlp.de) Möglichkeiten zum Einsatz für Kinderrechte zusammenstellen <ul style="list-style-type: none"> → Querverbindung zum Themenbereich „Jesus Christus“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Eine Welt nach Gottes Willen → Querschnittsthema „Frieden“ → Querschnittsthema „Ökonomische Bildung“ → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt, Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme, Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen, Solidarität und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Partizipation und Mitgestaltung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Kindersegnung (Mk 10,13–16); Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16)</p>	

THEMENBEREICH „KIRCHE UND CHRISTENTUM“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

Der Umgang mit der Bibel als Grundlage von Kirche und Christentum und die Orientierung in ihr ist für die Schülerinnen und Schüler durch die gesellschaftliche Entwicklung immer fremder und formaler: Gedruckte Medien wie Zeitungen, Zeitschriften und Bücher werden nach und nach durch digitale Medien ersetzt, und zum Austausch untereinander werden die Kurznachrichtendienste mit ihren Symbolen genutzt. Papier und Schrift als Medium des Austausches verlieren ihre Bedeutung, sodass die Auseinandersetzung mit der Bibel als Buch zunehmend unwichtig und auch das sinnentnehmende Lesen schwieriger wird. Die Inhalte, die Geschichten und die beschriebenen Erfahrungen lassen sich nur noch schwer erschließen. Dieser Entfremdung versucht Konkrektion 1 entgegenzuwirken, indem sie eine Einführung in Inhalt, Nutzung und Bedeutung der Bibel gibt.

Obwohl die Schülerinnen und Schüler schon seit der Grundschule meist katholischen und evangelischen Religionsunterricht besuchen, wissen sie vielfach nicht, was es bedeutet, einer der beiden Konfessionen anzugehören. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler besucht: den Gottesdienst nur noch zu besonderen Anlässen (im wahrsten Sinne des Wortes). Das Wissen über und der Kontakt zu Riten und tradierten, religiös begründeten Verhaltensregeln geht verloren.

Gleichzeitig gibt es Schülerinnen und Schüler, die in einer kirchlichen Gemeinschaft mit sehr intensiven Bindungen aufwachsen und ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit in die Schule bringen. Wahrnehmbar ist eine Mischung aus religiösem Wissen und Halbwissen, aus Erlebtem und Gehörtem. Die Schülerinnen und Schüler sehen in ihrem Schulalltag, dass es Mitschülerinnen und Mitschüler gibt, die nicht am eigenen Religionsunterricht teilnehmen, ohne dass sie dies immer begründen und erläutern können.

In Konkrektion 2 geht es darum, das Profil der eigenen Konfession zu schärfen, aber auch den Blick auf Gemeinsamkeiten zu richten. Dabei wird zum einen die Taufe als gemeinsame Grundlage des Christentums herausgestellt, zum anderen werden Möglichkeiten einer ökumenischen Zusammenarbeit über Trennendes hinweg aufgezeigt.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

DIE ZWEI MAKROERZÄHLUNGEN DER HEILIGEN SCHRIFT

Kirche ist eine Ausdruckform des christlichen Glaubens.¹ Glaube ist nur in gelebter Gemeinschaft möglich.² Diese Gemeinschaft gründet auf der Bibel als Heiliger Schrift. Gleichzeitig sind die Konfessionen Lese- und Auslegungsgemeinschaften mit je eigenem Profil bei gemeinsamer Grundlage.

Die Bibel als Heilige Schrift des Christentums besteht aus zwei Makroerzählungen.³ Die Makroerzählung des Alten oder ersten Bundes ist die Geschichte des erwählten Volkes Israel. Da Gott der einzige Gott und der Schöpfer ist, beginnt die Erzählung mit der Erschaffung der Lebensbedingungen. Thematisiert und erzählend dargestellt wird die Zuwendung Gottes zu den Menschen, der sich auch durch Rückschläge nicht entmutigen lässt. Dies setzt sich in der Geschichte des Gottesvolkes fort, das von Gott aus der Sklaverei in Ägypten befreit wird. Der grundsätzliche Heilswille Gottes überwindet auch die Krise des Exils und schafft die Bedingungen für einen Neuanfang. Für das Christentum, das sich zunächst als jüdische Gruppe konstituierte und im spirituellen Kontext der Schriften Israels lebte, verkörpert sich der Heilswille Gottes im Menschen Jesus aus Nazareth.⁴ Der Glaube, dass Jesus der von Gott gesandte Messias ist und die Erfahrung von Gemeinschaft im gemeinsamen Bekenntnis, lässt eine zweite Makroerzählung entstehen: In

¹ Zum protestantischen Kirchenverständnis vgl. Danz, C.: Systematische Theologie (utb.basics), Tübingen 2016, 245-251; Laube, M.: Die Kirche als Institution der Freiheit, in: Albrecht, C. (Hrg.): Kirche (TdT 1), Tübingen 2011, 131-170.

² Vgl. Kleffmann, T.: Grundriß der Systematischen Theologie, Tübingen 2013, 56: „Im Glauben hat der Mensch seine Identität in der Gemeinschaft mit Gott, die die Gemeinschaft mit den anderen Menschen und in gewisser Weise auch mit der außermenschlichen Kreatur einschließt. Sein Leben aus dem Glauben, sein Kommunizieren vollzieht diese Identität in der Gemeinschaft.“ Unter Glaube wird hier eine auf Vertrauen zu Gott gegründete Lebensform verstanden. Vgl. zu den vielfältigen Aspekten des christlichen Glaubensverständnis die Beiträge in Hiller, D. / Landmesser, C. (Hrg.): Wahrheit – Glaube – Geltung. Theologische und philosophische Konkretionen, Leipzig 2019; Horn, F.W. (Hrg.): Glaube (TdT 13), Tübingen 2018.

³ Zur Entstehung, Aufbau und Theologie der Bibel vgl. zur Einführung Dohmen, C. / Hieke, T.: Das Buch der Bücher. Die Bibel – Eine Einführung, Regensburg 2010; Schmid, K. / Schröter, J.: Die Entstehung der Bibel. Von den ersten Texten zu den heiligen Schriften, München 2019.

⁴ Der narrative Rahmen, den die Makroerzählung des Alten Testaments vorlegt, ist daher mehr als eine bloße Vorgeschichte der Offenbarung Gottes in Jesus Christus. Vgl. Lauster, J.: Das Christentum. Geschichte, Lebensformen, Kultur, München 2022, 85: „Ohne diesen narrativen Rahmen des Alten Testaments ist das Christentum nicht zu verstehen. Es knüpft daran an, verdichtet jedoch die erlösende Gegenwart Gottes in die Person Jesus Christus. In Ihm wird Gott selbst in der Welt sichtbar, um die Menschheit durch die Geschichte hindurch ihrem Ziel entgegenzuführen.“

der Geschichte Jesu, seiner Schülerinnen und Schüler und der Gemeinschaft der Getauften wird eine eigene Weiterführung der Erzählung des ersten Bundes erfahren. Der Gott Israels ist der Vater Jesu und der Christinnen und Christen.

Beide Makroerzählungen sind gerahmt durch Schöpfung und die bleibende Hoffnung auf Erlösung (in der christlichen Kunst dargestellt durch die Buchstaben alpha und omega).¹ Der inhaltliche Bogen, der sich darüber spannt und in Erzählungen und anderen Textsorten Gestalt erhält, ist der Segen Gottes.² Die Erfahrungen dieses Segens – als Zuspruch des Heilswillens Gottes – sind die jeweiligen Grundlagen der Texte der Bibel.

DIE ZWEI PERSPEKTIVEN: DAS BUCH UND DIE BÜCHER

Zwei Perspektiven auf die Bibel sind daher wichtig: Um den Heilswillen Gottes als Grundlage zu erkennen, ist es notwendig, die Bibel als Ganzes (also als Buch) in den Blick zu nehmen, um in den unterschiedlichen Texten die Spuren Gottes entdecken zu können. Um die Glaubenserfahrungen, die in der Bibel erzählt werden, verstehen und nachvollziehen zu können, ist es notwendig, die einzelnen Texte in den Blick zu nehmen – auch um ihre Wirkung in der christlich geprägten Kultur (in Bildern, Texten, Namen, Zitaten, Sprichwörtern, Anspielungen) erkennen zu können. Weil es in der Bibel um menschliche Erfahrungen geht, ist es auch angemessen, von Begegnungen mit der Heiligen Schrift zu sprechen.

DIE BIBEL UND DIE KIRCHE

Es ist die Aufgabe der Kirche, die in der Bibel schriftlich überlieferte Zuwendung Gottes sichtbar zu machen.³ Dies geschieht neben der Lesung und Verkündigung biblischer Texte durch Sakramente und Segenshandlungen. Kirche ist allerdings kein abgeschlossenes Projekt, noch ist sie als Einheit erfahrbar. Da auch sie auf menschlichen Erfahrungen beruht, ist es plausibel, dass Kirche von den verschiedenen Konfessionen aufgrund unterschiedlicher gemeinschaftlicher Erfahrung und Erinnerung in je eigener Weise gestaltet und erfahrbar gemacht wird. So schmerzhaft die Tatsache der Trennung der Kirche in Konfessionen auch sein mag, sie bietet die Möglichkeit, die inhaltliche Vielfalt als inspirierende Erfahrung wertzuschätzen.

Für die evangelische Kirche ist ein möglichst direkter Bezug zur Bibel wichtig.⁴ Das heißt nicht, dass sie wortwörtlich verstanden wird.⁵ Man weiß, dass Menschen in der Vergangenheit ihre Glaubenserfahrungen anders versprachlicht haben, als wir dies heute tun würden. Daher sind Auslegung und Anwendung der Texte für die Gegenwart notwendig. Allerdings sucht man für die rituelle und symbolische Ausgestaltung Anknüpfungspunkte in der Bibel. Deshalb ist das evangelische Christentum insgesamt zurückhaltender in der Übernahme nichtbiblischer Bilder und Gegenstände im kirchlichen Raum. Die Orientierung am Text steht im Vordergrund.⁶ Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Repräsentation des Evangeliums im Kirchenraum, sondern auch in der Auswahl der Sakramente.⁷ Anders als in der katholischen und den orthodoxen Kirchen praktiziert die evangelische Kirche nur die in der Bibel erwähnten Sakramente Taufe und Abendmahl. Die

¹ Vgl. Lauster, Das Christentum 85: „Der Zusammenschluss von Altem und Neuem Testament erzählt darum die Geschichte der Gegenwart Gottes vom Anfang bis zum Ende der Welt.“

² Vgl. dazu die Beiträge in Leuenberger, M. (Hrg.): Segen (TdT 10), Tübingen 2015.

³ Vgl. Lauster, Das Christentum 85: „Die Lebensformen, die das Christentum ausgebildet hat, gründen in christlicher Perspektive in einem einzigen Kraftzentrum: Gott ist in der Welt gegenwärtig, um Mensch und Welt zu erlösen.“ Vgl. dazu auch (hinsichtlich einer Verhältnisbestimmung von Exegese und Systematischer Theologie) Lauster, J.: Erfahrungserhellung. Zur Bedeutung der Bibel für die Systematische Theologie, in: JBTh 25 (2010), 207-220; Lauster, J.: Schriftauslegung als Erfahrungserhellung, in: Nüssel, F. (Hrg.): Schriftauslegung (TdT 8), Tübingen 2014, 179-204 sowie zum Verständnis der Kirche als Kommunikations- und Auslegungsgemeinschaft Schwöbel, C.: Kirche als Communio, in: Härle, W. / Preul, R. (Hrg.): Kirche (MJTh 8), Marburg 1996, 11-46.

⁴ Vgl. zum protestantischen Schriftverständnis und seine konfessionsinternen und interkonfessionellen Problematisierungen in Geschichte und Gegenwart Fischer, I. / Winter, R.: Schrift und Tradition versus sola scriptura und den Leuten aufs Maul schauen? Der konfessionelle Streit um die Bedeutung der Schrift und deren Auslegung auf dem Hintergrund der neueren Rezeptionsdiskussion, in: JBTh 31 (2016), 25-46; Körtner, U.H.J.: Dogmatik (LETh 5), Leipzig 2018, 530-533; Lauster, J.: Prinzip und Methode. Die Transformation des protestantischen Schriftprinzips durch die historische Kritik von Schleiermacher bis zur Gegenwart, Tübingen 2004; Lauster, Schriftauslegung als Erfahrungserhellung 179-186; Leppin, V.: Differenz oder Harmonie. Die Herausbildung der konfessionellen Unterschiede im Schriftverständnis vor spätmittelalterlichem Hintergrund, in: JBTh 31 (2016), 225-244; Tietz, C.: Das Ringen um das Schriftprinzip in der modernen evangelischen Theologie, in: JBTh 31 (2016), 283-302.

⁵ Dies ist allein deshalb schon nicht möglich, weil die Bibel angesichts ihrer langen Entstehungszeit eine Vielfalt an religiösen Sinnangeboten enthält, die anlassgebunden sind und sich daher nicht überzeitlich systematisieren lassen. Dazu kommt, dass bereits innerhalb der Bibel eine Auslegung und Aktualisierung biblischer Texte zu beobachten ist. Vgl. zum Problem Söding, T.: Wegweiser der Heiligen Schrift. Der Kanon im Streit der Interpretationen, in: JBTh 31 (2016), 3-23 sowie die Beiträge in Ebner, M. / Häfner, G. / Huber, K. (Hrg.): Kontroverse Stimmen im Kanon (QD 279), Freiburg 2016. Zur Auslegung innerhalb des Alten Testaments vgl. Gertz, J.: Schriftauslegung in alttestamentlicher Perspektive, in: Nüssel, F. (Hrg.): Schriftauslegung (TdT 8), Tübingen 2014, 9-41.

⁶ Zur Bedeutung der Schriftauslegung und aktualisierender Schriftanwendung für die protestantische Religiosität vgl. Albrecht, C.: Schriftauslegung als Vollzug protestantischer Frömmigkeitspraxis, in: Nüssel, F. (Hrg.): Schriftauslegung (TdT 8), Tübingen 2014, 207-237.

⁷ Vgl. zum evangelischen Sakramentsverständnis Danz, Systematische Theologie, 250-261; Körtner, Dogmatik 457-572.

Tatsache, dass Ehe, Konfirmation, Krankensalbung etc. nur Segenshandlungen sind, entwertet diese jedoch nicht gegenüber den Sakramenten.¹ Grundlegend für beide Gruppen ist der Segen Gottes, der in der Gemeinschaft der Getauften sichtbar gemacht wird.

LEITGEDANKE

In diesem Themenbereich geht es einerseits um die Einführung in Entstehung, Inhalt, Nutzung und Bedeutung der Bibel als Grundlage des Christentums sowie andererseits um die Schaffung eines Bewusstseins für die christlichen Konfessionen und damit ihrer Wertschätzung.

Dies geschieht auf der Grundlage von religiösen Ausdrucksformen in Verhaltensregeln und Riten. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch Begegnung mit der Heiligen Schrift, die Spuren Gottes und den Zuspruch seines Heilswillens zu entdecken.

¹ Zu den Segenshandlungen vgl. Wagner-Rau, U.: Unverbrüchlich angesehen – Der Segen in praktisch-theologischer Perspektive, in: Leuenberger, M. (Hrg.): Segen (TdT 10), Tübingen 2015, 187-209.

„WAS FÜR EIN BUCH IST DIE BIBEL?“ – BEGEGNUNGEN MIT DER BIBEL

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können die Bibel als eine Sammlung von Schriften verstehen, in denen menschliche Erfahrungen mit Gott aufgeschrieben wurden und die als Heilige Schrift die Grundlage des Glaubens bildet.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Heute noch oft verwendete Zitate, die aus der Bibel stammen, auf ihre Bedeutung und Entstehung hin untersuchen ■ Stell dir vor, du begegnest jemand, der noch nie etwas von der Bibel gehört hat. Was sind die fünf wichtigsten Dinge, die du ihr bzw. ihm erzählst? ■ Viele Vornamen entstammen der Bibel. Erzähle ihre Geschichte. ■ Warum lesen Menschen die Bibel? – Finde Antworten.
<p>Relevante Inhalte adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erschließungshilfen zum Auffinden von Bibelstellen nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fachbegriffe klären: Testament, Buch, Kapitel, Vers ■ Anhänge der Bibel (Karten, Zeittafeln, Register etc.) nutzen ■ Plakat/Merkblatt erstellen: So findet man sich in der Bibel zurecht ■ Die Bibel – eine Bibliothek: handlungsorientierte Übungen zur Zuordnung der biblischen Bücher zu den Testamenten, z.B. Bibelregal aus beklebten Streichholzschachteln oder Bauklötzen basteln ■ spielerische Übungen zum Zurechtfinden in der Bibel, z.B. Bibelkuchen, Bibelfußball, Bibel-Sprichwort-Puzzle, Bibellied, Aufschlagwettbewerb durchführen ■ mit einer Online-Bibel arbeiten ■ Bibel-Rätsel für Grundschulkindern z.B. beim Tag der offenen Tür erstellen
<p>Religiöse Sprachformen analysieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Vom Erleben über das Aufschreiben und Sammeln zum Übersetzen“ – Die Geschichte der Bibel skizzieren 	<ul style="list-style-type: none"> ■ die Entstehungsgeschichte der Bibel anhand geeigneter Materialien zusammenstellen ■ Zeitleiste erstellen, z.B. mit Seil und Wortkarten oder digital ■ aus informativen Texten einen „Weg der Bibel“ gestalten: Vom Erleben über das Erzählen zum Aufschreiben und Sammeln ■ Imaginationsübung: „Reise mit der Zeitmaschine“: Erzählgemeinschaft Nomaden am Lagerfeuer Schülerinnen und Schüler erzählen Nomadengeschichten aus dem AT ■ Perspektivisches Erzählen: Die Erzählgemeinschaft lernt die Kulturtechnik des Schreibens kennen ■ Ursprachen der Bibel kennenlernen, Schreibübungen (z.B. eigener Name) durchführen ■ Bilder der Qumran-Funde-Entdeckungsgeschichten mit Hilfe eines Comics gestalten

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedeutung Martin Luthers als Übersetzer der Bibel ins Deutsche kennenlernen, dazu ggf. Rollenspiele gestalten / Hörgeschichten analysieren ▪ verschiedene Bibelübersetzungen vergleichen und den Zusammenhang von Übersetzung und Auslegung erfahren
<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, auslegen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufbau und innere Zusammenhänge der Bibel kennen lernen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wichtige Geschichten/Inhalte der Bibel den Testamenten zuordnen ▪ „Die Bibel in einem Satz“ – von der Lehrkraft zusammengestellter Satz/Text von den Schülerinnen und Schülern ergänzen lassen ▪ POZEK-Schlüssel auf (bekannte) Bibeltexte anwenden und diese in die Bibel einordnen ▪ Evangelium heißt „frohe Botschaft“ – Beispielgeschichten zusammenstellen
<p>Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Bibel als „Heilige Schrift“ – Bedeutung der Bibel für die Gegenwart erläutern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geschichten, die die Kinder kennen, sammeln und fragen: „Wem könnten sie wichtig sein?“, „Warum wurden sie aufgeschrieben?“ etc. ▪ Pro-Contra-Diskussion: Die Bibel – ein heiliges Buch!?“ ▪ „Die Bibel ist nur etwas für Christinnen und Christen“ – Diskussion in der Lerngruppe ▪ Interview durchführen zu Einstellungen von Freunden, Eltern, Großeltern zur Bedeutung der Bibel ▪ ein Bild zu einer biblischen Redensart gestalten ▪ einen persönlichen Bibelumschlag gestalten ▪ die Bibel im Guinness-Buch der Rekorde – Zahlen zusammenstellen ▪ Bibelsprüche suchen und einteilen in: „Sie helfen mir, wenn ich traurig bin ...“; „Hier geht es mir gut ...“ ▪ Bedeutung der Bibel in aktuelle Ausdrucksformen übersetzen, z.B. Bibel-Rap schreiben, Bibel-Comic erstellen, Bibel in eigene Mundart schreiben, Bibel-Zeitung erstellen
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Keine</p>	

„KIRCHE(N) GIBT ES NUR IM PLURAL“ – CHRISTLICHE KONFESSIONEN

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können anhand von unterschiedlichen kirchlichen Ritualen und Amtshandlungen aufzeigen, wie verschiedene Konfessionen sich Gott nahe fühlen.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Warum schlagen Fußballspieler vor einem Spiel oder beim Einwechseln das Kreuz? ▪ Du triffst auf dem Marktplatz deiner Stadt auf einen Segensroboter. Kann die Maschine das? ▪ Einen evangelischen und eine katholischen (ggf. auch einen orthodoxen) Kirchenraum besuchen oder entsprechende Bilder anschauen
<p>Für die gesamte Konkretion: Gemeinsamkeiten von Konfessionen sowie deren Unterschiede erklären und kriteriengeleitet bewerten Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenzen geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Mit der Taufe ist man Christ“ – Die Taufe als konfessionsübergreifendes Ritual zum Bekenntnis als Christ bzw. Christin aufzeigen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antwort auf die Frage finden: „Ab wann ist man Christ bzw. Christin?“, z.B. durch Internetrecherche, Expertenbefragung, auch eines Pfarrers/Priesters ▪ den Begriff der Konfession von dem der Religion abgrenzen ▪ Gestalten des eigenen oder eines vorgegebenen Taufspruches ▪ Tauflieder hören bzw. mit einfachen musikalischen Mitteln umsetzen und gestalten, dabei das Wesen der Taufe herausarbeiten ▪ Aufgaben der Paten und Voraussetzungen des Patenamtes an Beispielen verdeutlichen ▪ Unterschied zwischen Kinder- und Erwachsenentaufe erörtern und dabei den Begriff „Bekenntnis“ klären ▪ anhand von Joh 1,12 den Zusammenhang zwischen Glauben und Kind Gottes erläutern → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anhand von Konfirmation und Kommunion bzw. Firmung den Unterschied von kirchlichen Ritualen in den Konfessionen herausarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ begründete Antworten auf die Frage finden: „Was spricht für oder gegen den Besuch des Konfirmandenunterrichts?“ ▪ anhand der Wortbedeutung die unterschiedliche Bedeutung der Rituale herausarbeiten: Bezeugung des Glaubens, aktive Bestätigung der Taufe sowie Religionsmündigkeit (Konfirmation) bzw. Bindung an die Gottesdienstgemeinschaft (Kommunion/Firmung) ▪ die Rechte von Konfirmanden in der Gemeinde als Ausdruck der zugeschriebenen religiösen Mündigkeit verdeutlichen ▪ Rituale der Konfessionen vergleichen und Handlungen deuten, z.B. Niederknien, Handauflegen, Kreuzzeichen auf die Stirn, Segensspruch ▪ Liedtexte in den Gottesdiensten vergleichen

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Das Abendmahl als gemeinsames Sakrament der Konfessionen mit unterschiedlichem Verständnis skizzieren 	<ul style="list-style-type: none"> ■ die biblischen Grundlagen des Abendmahls (Mk 14,12–26 und 1Kor 11,17–34) kennenlernen und mit Darstellungen aus der Kunst vergleichen ■ das Abendmahl in das Leben Jesu einordnen (Erinnerungsmahl, Gemeinschaftsmahl) ■ mit den Symbolen „Brot“ und „Wein“ arbeiten ■ den Begriff „Sakrament“ als von Jesus initiierte Handlung deuten ■ Abläufe in unterschiedlichen Kirchen beobachten und deuten (Tabernakel, Wandlung, Rolle der Messdienerinnen und Messdiener, Wein oder Saft etc.) ■ Interview eines katholischen Mitschülers/einer Mitschülerin ■ Videos, z.B. „Katholisch für Anfänger“ oder „e-wie-evangelisch“ zu den Themen Eucharistie und Abendmahl auswerten → Anknüpfen an Themenbereich „Jesus Christus“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Christliche Fest im Jahresablauf
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Das Amtsverständnis in verschiedenen Konfessionen vergleichen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ anhand des Aufbaus der unterschiedlichen Kirchengemeinden vor Ort Merkmale des evangelischen, katholischen und ggf. orthodoxen Amtsverständnisses herausarbeiten ■ Interviews mit Amtsträgerinnen und Amtsträgern führen, z.B. zu ihrem Werdegang, der Priesterweihe etc. ■ Internetrecherche, z.B. auf „Katholisch.de“ zu Titeln und Funktionen der katholischen Amtsträger, z.B. Diakone ■ „Wir sind Papst“ – „Frau Pfarrerin und Herr Pfarrer“ – z.B. ein Erklärvideo oder einen Steckbrief erstellen
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beispiele gelebter Ökumene kennen lernen und gestalten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ gelebte Gemeindegarbeit und Angebote auf Möglichkeiten ökumenischer Zusammenarbeit überprüfen ■ Beispiele gelebter Ökumene in den eigenen Kirchengemeinden recherchieren und adressatengerecht präsentieren ■ den Begriff „Ökumene“ etymologisch herleiten ■ das Logo für „Ökumene“ (Boot mit Kreuz als Mast) deuten und durch eigene Beispiele ergänzen ■ kreative Bibelarbeit zu Eph 4,1–6,15 oder 1Kor 12 durchführen ■ einen ökumenischen Gottesdienst planen → Es empfiehlt sich, die Bausteine zum Kompetenzerwerb in konfessionell-kooperativen Projekten zu erarbeiten → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenz des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Einsetzungsworte zum Abendmahl (Mk 14,22–24 bzw. 1Kor 11,23– 25)</p>	

THEMENBEREICH „RELIGIONEN UND WELTANSCHAUUNGEN“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

Durch den Eintritt in das Schulleben – besonders bei der weiterführenden Schule – erhält das Leben der Schülerinnen und Schüler einen wöchentlichen, durch den Stundenplan mit seinem breiten Fächerkanon bestimmten, sich ständig wiederholenden Rhythmus. Stark erfahrbar ist die Unterbrechung dieses Rhythmus durch die Ferienzeiten.

Diese Rhythmisierung ihres Alltags nehmen die Schülerinnen und Schüler immer bewusster wahr: Sie erkennen die sich wiederholenden Momente im Tages-, Wochen- und Jahresablauf wieder und beginnen, sie in Bezug zueinander zu setzen. Gleichzeitig erleben sie, dass Menschen in ihrem Umfeld – familiär oder schulisch – anderen Rhythmisierungen folgen. Sie vergleichen diese mit ihrem Rhythmus und hinterfragen die Unterschiede. Dabei legen die Schülerinnen und Schüler zunehmend Wert auf plausible, nachvollziehbare Erklärungen. Ist die Erklärung für den Unterschied akzeptabel, wird auch der Unterschied akzeptierbar. Die Schülerinnen und Schüler nehmen dadurch ihre Lebenswelten ausdifferenzierter und mehrdimensionaler wahr.

Dies wird umso bedeutender, wenn die Schülerinnen und Schüler während der Orientierungsstufe anfangen, sich in Hinblick auf die Konfirmation eingehender mit ihrer eigenen Religion und ihrem Glauben auseinanderzusetzen: Was sind Grundlagen und Inhalte meiner Religion? Was unterscheidet sie von anderen Religionen und grenzt sie von ihnen ab? Was ist gar nicht so unterschiedlich?

In dieser Phase nehmen Schülerinnen und Schüler zunehmend auch gesellschaftliche Aussagen und Klischees zu Religionen wahr, können sie aber nur begrenzt hinterfragen und reflektieren. Hier gewinnt die Dialogfähigkeit ihre besondere Bedeutung – sie ist die Grundlage, um sich angemessen mit der Masse der neuen Eindrücke sowie mit Menschen anderer Religionen oder Weltanschauungen respektvoll auseinandersetzen zu können.

Durch Nutzung digitaler Kommunikationsmittel eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern zudem ganz neue Welten. Die Schrift verliert immer mehr an Bedeutung und wird ersetzt durch Zeichen und Symbole (z.B. Emojis), deren Bedeutung nicht immer eindeutig ist. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das, was sie sehen, einen zweiten, erweiterten und nicht immer eindeutigen Sinn haben kann – und das nicht nur in der Kommunikation. Gewohnte Abläufe im Alltag sowie Rituale bei Feiern und Festen werden ebenfalls in Frage gestellt. Manches wird als „kindlich“ abgetan und verliert seine Stellung, während andere Bestandteile wie zum Beispiel Weihnachten als Fest der Familie oder der Reformationstag als zeitgleiches Geschehen zu Halloween neue Ebenen eröffnen und dadurch eine erweiterte Bedeutung und einen anderen Stellenwert erfahren.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

RELIGION ALS UNTERBRECHUNG

„Unterbrechung (ist) die kürzeste Definition von Religion.“¹ Dieser bekannte Satz des katholischen Theologen Johann Baptist Metz ist weniger eine Definition in Kurzform als vielmehr eine treffende Beschreibung von religiöser Praxis. Anders formuliert: Religion ist Unterbrechung. Die ältesten Erscheinungsformen von Religion lassen sich als Unterbrechungen des Alltags verstehen.² Wahrnehmbar werden die Unterbrechungen durch die Verwendung von Symbolen und Riten, in heiligen Räumen und in Festzeiten.³ Riten und Symbole verweisen punktuell oder prozesshaft auf den Bereich des Unverfügbaren. Wichtig sind dabei eine festgelegte Form und ein festgelegter Zeitrahmen, wodurch den Teilnehmenden überhaupt erst Gemeinschaft ermöglicht wird. Religion als Unterbrechung bietet eine Rhythmisierung des

¹ Metz, J.B.: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz 1977, Vgl. auch Metz, J.B.: Unterbrechungen. Theologisch-politische Perspektiven und Profile Gütersloh 1981.

² Vgl. dazu Maier, B.: Die Ordnung des Himmels. Eine Geschichte der Religionen von der Steinzeit bis heute, München 2018, 87-93.

³ Vgl. Berlejung, A.: Heilige Zeiten. Ein Forschungsbericht, in: JBTh 18 (2003), 3-61.

Alltags. Voraussetzung dafür ist ein zyklisches Zeitempfinden.¹ Der wöchentliche Ruhetag ehrt Gott und dient dem Menschen.² Der religiöse Kalender unterscheidet sich vom weltlichen Kalender.³

SINNSTIFTENDE UNTERBRECHUNG

Es geht dabei um Sinnstiftung, Identitätsstiftung und Bewahrung. Nach protestantischem Verständnis findet diese Art „Gottesdienst“ im Kleinen auch im Alltag in Familie und Beruf als Dienst am Nächsten bzw. an der Nächsten statt.⁴ Religion als Unterbrechung ist aber nicht mit Selbstoptimierung zu verwechseln. Auch wenn der Zweck der Unterbrechungen dem Leben dient und durch die Rückbindung an das Unverfügbare eine eigene Qualität vermittelt, geht es nicht einfach um Regenerationsphasen, die Arbeitsprozesse oder soziale Beziehungspflege im ökonomisch relevanten Sinne verbessern sollen.⁵ Unterbrechung ist also keine funktionalistische Religionsdefinition. Vielmehr gehört die sinnstiftende Unterbrechung zu den religiösen Inhalten. Sie vermittelt eine nichtökonomische und nichtindividualistische Sicht auf die eigene Lebenswirklichkeit.

UNTERBRECHUNGEN IN RELIGIONSVERGLEICHENDER PERSPEKTIVE

In der Art und Weise, wie Christentum, Judentum und Islam den Alltag rhythmisieren, sind sowohl die Gemeinsamkeiten aber auch die Besonderheiten erkennbar.⁶ Der in der Rhythmisierung erkennbare religiöse Blick auf die Lebenswirklichkeit verleiht den ansonsten vielfach an Leistung, Erfolg und Profit orientierten Alltagsprozessen den Charakter des Vorläufigen. In den Begründungen des heiligen Tages sind die jeweiligen Profile der religiösen Gemeinschaften deutlich erkennbar (Sabbat als Ruhetag, Sonntag als Auferstehungserinnerung, Freitag als Tag der Versammlung).

Die gemeinsame Herausforderung durch Säkularisierungsprozesse⁷ bietet die Gelegenheit, die eigene religiöse Praxis neu zu entdecken und mit denen der anderen in ein verständnisvolles Gespräch zu bringen. Der gemeinsame Wunsch nach einem friedlichen Zusammenleben kann schon im Alltag verwirklicht werden, wenn man die religiös begründeten Lebensweisen der Anderen versteht und mit gegenseitigem Respekt daran teilnehmen kann.

Der gemeinsame Wunsch nach Frieden (Schalom und Salam) und die vergleichbare Art der sinnstiftenden Alltagsunterbrechung kann Ansätze für eine interreligiöse Dialogkompetenz begründen, durch die religiöse

¹ Vgl. zum Zeitempfinden Assmann, J.: Der zweidimensionale Mensch: das Fest als Medium des kollektiven Gedächtnisses, in: Assmann, J. / Sundermeier, T. (Hrsg.), Das Fest und das Heilige. Kontrapunkte des Alltags (Studien zum Verstehen fremder Religionen 1), Gütersloh 1991, 13-30; Geißler, K.: Eine kleine Geschichte der Zeit. Vom Rhythmus zum Takt, in: Fischer, E.P. / Wiegandt, K. (Hrsg.): Dimensionen der Zeit. Die Entschleunigung unseres Lebens (Forum Verantwortung), Frankfurt/Main 2012, 11-34; Rexer, J.: Die Entwicklung des liturgischen Jahres in altkirchlicher Zeit, in: JBTh 18 (2003), 280-305; Rüpke, J.: Zeit und Fest. Eine Kulturgeschichte des Kalenders, München 2006; Vietta, S.: Rationalität – Eine Weltgeschichte. Europäische Kulturgeschichte und Globalisierung, München 2012, 171-228.

² Vgl. dazu Janowski, B. / Zenger, E.: Jenseits des Alltags. Fest und Opfer als religiöse Kontrapunkte zur Alltagswelt im alten Israel, in: JBTh 18 (2003), 63-102. Speziell zum Sabbat vgl. Hartenstein, F.: Der Sabbat als Zeichen und heilige Zeit. Zur Theologie des Ruhetags im Alten Testament, in: JBTh 28 (2013), 103-131.

³ Zum biblischen Zeitverständnis vgl. die entsprechenden Beiträge in JBTh 28 (2013) sowie Janowski, B.: Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder, Tübingen 2019, 361-402.

⁴ Voraussetzung dafür ist der alttestamentliche Gedanke der Heiligung des Lebens in Lev 19 (vgl. dazu die theologischen Vorbemerkungen zum Themenbereich „Mensch“ für die Klassen 5 und 6), der im Neuen Testament im Doppelgebot der Liebe aufgenommen wird. Das Nächstenliebegebot ist keine Aufforderung zum Fühlen, sondern eine Anweisung, Gutes zu tun. In der prophetischen Kritik (Jer 7; Jes 1,10-17; Am 5,2-24) wird das gute Handeln dem Tempelgottesdienst vorgeordnet. Vgl. dazu Hieke, T.: Die Heiligkeit Gottes als Beweggrund für ethisches Verhalten. Das ethische Konzept des Heiligkeitgesetzes nach Levitikus 19, in: Frevel, C. (Hrsg.): Mehr als Zehn Worte? Zur Bedeutung des Alten Testaments in ethischen Fragen QD 273), Freiburg 2015, 187-206; Kessler, R.: Der Weg zum Leben. Ethik des Alten Testaments, Gütersloh 2017, 232-235; Mathys, H.-P.: Gottesdienst, in: Dietrich, W. (Hrsg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 258-270: 269f. Zur biblischen Grundlegung diakonischen Handelns vgl. Scholtissek, K. / Niebuhr, K.-W. (Hrsg.): Diakonie biblisch. Neutestamentliche Perspektiven (BThSt 188), Göttingen 2020. Zu den biblischen Liebesgeboten aus systematisch-theologischer Sicht vgl. Mühlh, M.: Systematische Theologie: Ethik. Eine christliche Theorie vorzuziehenden Handelns (Basiswissen Theologie und Religionswissenschaft), Göttingen 2012, 115-141. Aus muslimisch-theologischer Sicht vgl. Korchide, M.: Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion, Freiburg 2016, 129f. („Gottesdienst ist Dienst am Menschen“).

⁵ Vgl. zur Auseinandersetzung mit den spätmodernen Enhancement-Konzepten die Anregungen und Anfragen von Huizing, K.: Scham und Ehre. Eine theologische Ethik, Gütersloh 2020, 312-349; Thomas, G.: Enhancement. Evangelisch-theologische Optionen in der gegenwärtigen Debatte, in: Müller, M.C.M. / Hartung, G. / Schaede, S. (Hrsg.): Sind Sie gut genug? Zur (Selbst-) Optimierung und Vervollkommnung des Menschen (Loccum Protokolle 60/10), Rehbürg-Loccum 2011, 25-38; Vgl. dazu auch Fenner, D.: Selbstoptimierung und Enhancement. Ein ethischer Grundriss, Tübingen 2019.

⁶ Vgl. dazu die Beiträge in Assmann, J. / Sundermeier, T. (Hrsg.), Das Fest und das Heilige. Kontrapunkte des Alltags (Studien zum Verstehen fremder Religionen 1), Gütersloh 1991 sowie Sundermeier, T.: Religion – Was ist das? Religionswissenschaft im theologischen Kontext. Ein Studienbuch, Frankfurt/Main 2007, 75-93.

⁷ Vgl. zum Zusammenhang von Zeitempfinden und Säkularisierung Assmann, A.: Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne, München 2013; Rosa, H.: Was heißt und zu welchem Ende sollen wir entschleunigen? Veränderungen in modernen Zeitstrukturen, in: Fischer, E.P. / Wiegandt, K. (Hrsg.): Dimensionen der Zeit. Die Entschleunigung unseres Lebens (Forum Verantwortung), Frankfurt/Main 2012, 35-67.

Toleranz zu einem Teil der eigenen Religiosität werden kann.¹ Die Heiligen Schriften der drei monotheistischen Religionen bieten dafür Anknüpfungspunkte.²

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es darauf an, ordnungs- und gemeinschaftsstiftende religiöse Symbole und Rituale im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler bewusst zu machen und deren Bedeutung für eine gelebte Gottesbeziehung aufzuzeigen.

Ausgehend von Kenntnissen über die eigene Religion sollen die Grundlagen geschaffen werden, mit den anderen abrahamitischen Religionen und ihren Angehörigen in einen konstruktiven und wertschätzenden Dialog zu treten.

¹ Vgl. Sieg, U.: Feste – Brücken zu den Religionen, in: Schreiner, P. / Sieg, U. / Elsenbast, V. (Hrg.): Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 601-611.

² Vgl. Mitchell, G.: Heilige Schriften und interkulturelle Bildung, in: Schreiner, P. / Sieg, U. / Elsenbast, V. (Hrg.): Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 567-577.

„MACH MAL PAUSE“ – ZEITEN FÜR GOTT IN DEN MONOTHEISTISCHEN RELIGIONEN

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von der eigenen Religion, auch in Judentum und Islam heilige Zeiten mit ihren Symbolen und Ritualen in ihrer identitätsstiftenden Bedeutung wahrnehmen und zueinander in Beziehung setzen.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Du stolperst in deiner Stadt über das Kunstprojekt „Der Engel der Kulturen“. ▪ Pro-Contra-Diskussion zum Sonntags-Shopping
<p>Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Symbole und Zeichen im Alltag wahrnehmen und voneinander unterscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprichwörter auf ihre wörtliche und übertragene Bedeutung hin überprüfen, z.B. „Lügen haben kurze Beine“, „Eine Hand wäscht die andere“, „Das Auge isst mit“ ▪ Verkehrsschilder ihren jeweiligen Anweisungen zuordnen, z.B. rot umrandetes Fahrrad, blauer Rechtspfeil, Stoppschild. ▪ die Wortbedeutung von „Symbol“ klären und vom Zeichen als Schriftersatz abgrenzen ▪ Bilder mit tiefergehender, komplexer Bedeutung erarbeiten, z.B. Wasser, Brot, Hand, Weg ▪ religiöse Symbole wie Davidstern, Kreuz und Mondsichel wahrnehmen und ihre Zeichenfunktion von ihrer symbolischen Dimension abgrenzen
<p>Religiöse Spuren in der Lebenswelt aufdecken Grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Räume, Zeiten) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Christliche Feiertage und Feste mit ihren Symbolen und Ritualen als ruhe- und gemeinschaftsstiftend und lebensbegleitend beschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ den Ablauf eines typischen Sonntags oder eines christlichen Festes malen und bewerten ▪ den Ursprung des Ruhetags in Gen 2,2f. und Ex 20,8–11 verorten, besonders im Gegensatz zu der das historische Volk Israel umgebenden andersreligiösen Umwelt ▪ anhand von Stilleübungen über die Bedeutung von Ruhe und Pausen nachdenken ▪ durch eine Umfrage nach Gründen suchen, warum z.B. Weihnachten oder Ostern sich nicht auf Familienfeiern reduzieren lassen ▪ Feste, an denen es Geschenke gibt, miteinander vergleichen und die symbolische Bedeutung von Geschenken erarbeiten ▪ private Rituale z.B. an Weihnachten und Ostern vergleichen und das Beruhigende, Stabilisierende von Ritualen, auch von Dekorationen herausstellen ▪ die Taufe als Symbol, Ritual und Initiation eines christlichen Lebens beleuchten ▪ den Taufbefehl (Mt 28,18–20) als gemeinschaftsstiftend und lebensbegleitend begreifen ▪ den Einschulungsgottesdienst als Beispiel für die Lebensbegleitung durch Rituale wahrnehmen und einen Gottesdienst für die neuen fünften Klassen gestalten <ul style="list-style-type: none"> → Querverbindung zum Themenbereich „Jesus Christus“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Christliche Feste im Jahreslauf → Je nach Schulsituation können hier schon Feste und Rituale anderer Religionen und Konfessionen einbezogen werden.

<p>Ausdrucksformen des christlichen Glaubens in ihrem Gebrauch reflektieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Alltagsunterbrechung durch tägliche Rituale, Feiertage oder Feste als gemeinschaftlich gelebte Gottesbeziehung verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ das sonntägliche Fußballspiel als beziehungs- und gemeinschaftsstiftendes Ritual verstehen und ggf. die Auswirkungen auf die Gestaltung des sonntäglichen Feiertages bedenken ■ aus Kriterien für eine gelungene Freundschaft heraus die Gottesbeziehung als eine Beziehung beschreiben, die, wie eine Freundschaft, regelmäßig gepflegt werden muss und Zeitfenster braucht ■ Gebete wie z.B. ein Abendgebet, ein Tischgebet und Gottesdienste wie z.B. der Erntedankgottesdienst im Blick auf die Festigung der Gottesbeziehung hin untersuchen ■ anhand der Lieder „Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich mitten unter ihnen“ (Mt 18,20) oder „Lasst uns miteinander (singen, loben, danken den Herrn)“ herausfinden, warum „Gottesdienst“ nicht allein gefeiert wird ■ Konfirmation als Fest und Alltagsunterbrechung beschreiben, in dem die Beziehung zu Gott zusammen mit anderen besonders gefeiert wird → Querverbindung zum Themenbereich „Gott“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Gott im Leben erfahren
<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen Gemeinsamkeiten von religiösen Überzeugungen sowie ihre Unterschiede erklären und bewerten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gebetszeiten in Christentum (Sonntag), Judentum (Sabbat) und Islam (Freitagsgebet) als vergleichbar begründet, aber unterschiedlich ausgestaltet herausarbeiten und wahrnehmen, dass sich in allen Religionen in den Feiertagen und Festen die Hoffnung auf eine andere Welt innerhalb dieser Welt widerspiegelt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ verschiedene Gebetshaltungen (gefaltete Hände, Bodenberührung mit der Stirn, Schneidersitz) erproben und auf die Frage hin beurteilen, wie man am besten zu innerer Ruhe und Konzentration kommt ■ aus Dtn 6,4–9 (Sch'ma Jisrael) Entstehung und Bedeutung ritueller Praktiken im Judentum erklären (Mesusa, Tefilin) ■ Bilder von Gebetssituationen miteinander in Beziehung setzen ■ Sabbat, Sonntag und Freitagsgebet als die zentralen Gebetszeiten in den drei monotheistischen Religionen in ihrer Ausgestaltung kennenlernen und vergleichen ■ Mt 6,5–13 (Vaterunser mit Begründung) als Anleitung zum Gebet lesen ■ den Sabbat als Bild der zukünftigen Welt verstehen (Rabbi Akiba: Otzar Midrashim, 407) ■ die Begründung der EKD für die Bewahrung des Sonntags als Besinnung auf Christus lesen ■ im Internetlexikon bibelwissenschaft.de mit dem Artikel zu Sabbat-Sonntag-Freitag die Bedeutung des Freitags für Muslime und Muslimas herausarbeiten ■ außerschulische Lernorte aufsuchen
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Begründung für den Ruhetag (Ex 20,8–11)</p>	

„SCHALOM, FRIEDEN, SALAM“ – DIALOG DER RELIGIONEN

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 6: Die Schülerinnen und Schüler können anhand von unterschiedlichen kirchlichen Ritualen und Amtshandlungen aufzeigen, wie verschiedene Konfessionen sich Gott nahe fühlen.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> Überlegen, was die Ausstellung „Was glaubst du denn?“ von der Bundeszentrale für Politische Bildung zeigen soll.
<p>Religiös relevante Inhalte adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vorwissen und Voreinstellungen zu Judentum und Islam zusammenstellen 	<ul style="list-style-type: none"> sammeln von Vorwissen (Mitbringen von Heften aus der Grundschule, Mindmap, Collage) und unterscheiden zwischen Verbindendem und Trennendem von gelungenen oder misslungenen unmittelbaren oder mittelbaren Begegnungen mit muslimischen und jüdischen Menschen erzählen Fragen für die Themenreihe zusammenstellen, z.B. zu Gotteshäusern, Speisegeboten, Festen und ein 3er-Memoryspiel während der Themenreihe entwickeln <p>Angesichts der Vielfalt der Aspekte bietet sich in dieser Konkretion Projektunterricht an.</p>
<p>Gemeinsamkeiten von religiösen Überzeugungen benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren Gemeinsamkeiten von Religionen erklären und kriteriengerecht bewerten</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinsamkeiten der drei abrahamitischen Religionen als Ansatzpunkt für Dialog und Verständigung wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> den Umgang mit Tora, Bibel und Koran in den jeweiligen Gottesdiensten in kurzen Internet-Videos anschauen und daraus Hinweise für deren Stellenwert ableiten recherchieren, welche biblischen Figuren auch in den heiligen Schriften der anderen beiden monotheistischen Religionen vorkommen (z.B. Noah/Nua: Koran 11:25–48, Mose/Musa: Koran 7:103–126 und Koran 20:59–78 und Koran 26:36–51, David/Dawud: Koran 2:249–251) anhand der Geschichten aus Bibel (Midrasch Gadol Kap 11: Abram zerschlägt Götzen; Gen 22: Isaaks Bindung) und Koran (Koran 21:51ff.: Ibrahim zerschlägt polytheistische Götzenstatuen; Koran 37:101–107: Ismael) Abraham/Ibrahim als gemeinsamen Vater des Glaubens an den einen Gott (Koran 29:46) interpretieren die Wesenszüge des einen Gottes benennen, z.B. Barmherzigkeit (s. Psalmen 103,8 + 145 und die Bismilla als Beginn jeder Koran-Sure sowie Koran 6:54), Gerechtigkeit (Psalmen 111 und Koran 4:40) und diese in Alltagsszenen veranschaulichen das in unterschiedlicher Intensität ausgeprägte Bilderverbot in allen drei monotheistischen Religionen als Ausdruck eines allen gemeinsamen Respekts gegenüber Gott hinsichtlich seiner Konsequenzen untersuchen (z.B. Talmud die Geschichte des Schauens in die Sonne in Chulin 59b–60a, Kalligraphie, gesichtslose Darstellungen) Ähnlichkeiten (z.B. Ausrichtung, Ausstattung) in der Architektur von Synagoge, Moschee und Kirche (z.B. über Bilder, Sachtexte, Filme) entdecken und im Blick auf Wesenszüge der Religionen hin interpretieren Möglichkeit zum Unterricht an außerschulischen Lernorten!

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filme zum jüdischen Leben auswerten: z.B. einzelne Episoden aus der Kurzfilmreihe „8x2 Jüdische Perspektiven“ (https://www.malmad.de/8x2) ▪ Betrachtung von Gegenständen aus den drei monotheistischen Religionen zur Erschließung religiöser Praxis: Kippa, Mesusa, Adventskranz, Taufkerze, Gebetsteppich ▪ muslimische und jüdische Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einladen ▪ eine angemessene Antwort auf abwertende Bemerkungen finden wie „Du Jude“, „Du Ungläubiger“
<p>Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspektiven für ein friedliches Zusammenleben der Menschen entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zehn Regeln für ein friedliches Zusammenleben von Menschen, die unterschiedlichen Religionen angehören formulieren ▪ ein Gebet formulieren, das jede(r) Angehörige(r) der drei abrahamitischen Religionen mitsprechen kann ▪ interreligiöse Werbeplakate für Gott gestalten ▪ ein Symbol gestalten, das das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft zum Ausdruck bringt ▪ Erklärvideos erstellen ▪ anhand von filmischen Figuren (z.B. dem Clowns Krusty oder Homer Simpsons Idee der Christmusluden in der Serie „Die Simpsons“) die jüdische, christliche oder muslimische Lebensweise erklären <ul style="list-style-type: none"> → Möglichkeit zur Kooperation mit dem Fach Ethik, z.B. eine Ausstellung gestalten zu „Was glaubst du denn?“ oder ein Projekt durchführen zu „Schalom, Salam“ → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt, Perspektivenwechsel und Empathie, Solidarität und Mitverantwortung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Partizipation und Mitgestaltung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Keine</p>	

MODULE FÜR DIE KLASSEN 7 BIS 10

ÜBERSICHT ÜBER DIE KONKRETIONEN¹ DER KLASSEN 7 BIS 10, BEZOGEN AUF THEMENBEREICHE UND TEILTHEMEN

THEMENBEREICH „MENSCH“

„Segen oder Fluch?“ – Menschliche Freiheit als Gottes Wille

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Die Schülerinnen und Schüler machen sich anhand der Exodusgeschichte die Ambivalenz menschlicher Freiheit bewusst.

„Why are we here?“ – Der Mensch auf der Suche nach Sinn

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Schülerinnen und Schüler nehmen sich als Sinnsuchende wahr und spüren Sinnangebote im Bereich des Christentums auf.

„Eltern haften nicht für ihre Kinder“ – Entscheidungsfreiheit als Wesenszug des Menschseins

Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler lernen die Urgeschichten der Bibel als sinnstiftende Erzählungen kennen, die einen Zugang zu grundsätzlichen Aussagen über den Menschen bieten. Sie entwickeln exemplarisch ein Problembewusstsein für Fehlinterpretationen in der Wirkungsgeschichte biblischer Texte.

THEMENBEREICH „JESUS CHRISTUS“

„All inclusive“ – Nachfolge als Zuwendung über Grenzen hinweg

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7 oder 8: Die Schülerinnen und Schüler können den Begriff „Nachfolge“ biblisch herleiten und daraus Konsequenzen für heute aufzeigen.

„Das Starke im Schwachen entdecken“ – Jesu Kreuz und Auferstehung

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Die Schülerinnen und Schüler können Ursachen des Todes Jesu beschreiben und erläutern, wie durch die Auferstehung das Kreuz zum Hoffnungszeichen für Christinnen und Christen wurde.

„Was kann man, wenn man Reli kann?“ – Kompetenter Umgang mit Religion²

Themenbereichsübergreifende Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler erlangen durch die Beschäftigung mit Symbolen, Ritualen und Narrativen einen sicheren und kritischen Umgang mit religiösen Erscheinungsformen und überprüfen Relevanz und Aktualität des Glaubensbekenntnisses.

THEMENBEREICH „GOTT“

„Gnade!“ – Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott³

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Die Schülerinnen und Schüler verstehen Luthers reformatorische Antwort auf die Frage nach dem gnädigen Gott.

„Glaube ist kein Wunschkonzert“ – Eine Beziehung zwischen Versuchung und Treue

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Gott anhand zentraler biblischer Erzählungen und des Vaterunsers als jemanden, der sich den Menschen zuwendet, aber auch zumutet.

„Was kann man, wenn man Reli kann?“ – Kompetenter Umgang mit Religion⁴

Themenbereichsübergreifende Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler erlangen durch die Beschäftigung mit Symbolen, Ritualen und Narrativen einen sicheren und kritischen Umgang mit religiösen Erscheinungsformen und überprüfen Relevanz und Aktualität des Glaubensbekenntnisses.

¹ Die Konkretionen formulieren inhaltliche Kompetenzen, die bis zum Ende der jeweils empfohlenen Klassenstufe erworben sein sollen.

² Diese Konkretion verbindet Aspekte aus den Themenbereichen „Jesus Christus“, „Gott“ und „Religionen und Weltanschauungen“.

³ Die inhaltlichen Kompetenzen dieser Konkretion werden in Verbindung mit dem Themenbereich „Kirche und Christentum“, Konkretion 2 erworben.

⁴ Diese Konkretion verbindet Aspekte aus den Themenbereichen „Jesus Christus“, „Gott“ und „Religionen und Weltanschauungen“.

THEMENBEREICH „ETHIK“

„Bessert euer Leben und euer Tun!“ – Grundzüge biblischer Gerechtigkeit

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7 oder 8: Die Schülerinnen und Schüler lernen anhand prophetischer Erzählungen und ausgewählter Texte der Bergpredigt Grundzüge biblischer Gerechtigkeit kennen und leiten daraus Leitlinien für individuelles und gesellschaftliches Handeln ab.

„Vom Wort zur Tat“ – In Freiheit verantwortlich handeln

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Die Schülerinnen und Schüler nehmen christliche Werte als sinnstiftende Orientierung im menschlichen Handeln wahr.

„Auf ein Neues...“ – Weiterhin in Freiheit verantwortlich handeln

Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler wenden christliche Werte als sinnstiftende Orientierung im menschlichen Handeln an.

THEMENBEREICH „KIRCHE UND CHRISTENTUM“

„I like to move it“ – Von der Bewegung zur Kirche

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von zentralen Persönlichkeiten wie Petrus und Paulus, aufzeigen, wie aus einer Bewegung von Nachfolgerinnen und Nachfolgern die „Kirche“ wurde, die im Laufe der Geschichte die Welt entscheidend gestaltet hat.

„Und sie bewegt sich doch“ – Martin Luther und die Reformation

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 8: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von Leben und Lehre Martin Luthers, aufzeigen, wie sich eine innerkirchliche Bewegung auf Kirche und Gesellschaft bis heute auswirkt.

„Wer schweigt, stimmt zu“ – Kirche und Christentum im Nationalsozialismus

Konkretion 3, empfohlen für Klasse 9: Die Schülerinnen und Schüler können anhand des Spannungsverhältnisses von Anpassung und Widerstand am Beispiel von Christinnen und Christen während der Zeit des Nationalsozialismus Konsequenzen für das Handeln des Einzelnen und der Kirche heute ziehen, das sich an den Glaubensgrundlagen orientiert.

„Glaube als Option“ – Kirche, Kirchen und christliche Bewegungen

Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler können Struktur, Selbstverständnis und Handeln von Kirche in Deutschland beleuchten und mit anderen Kirchen und christlichen Bewegungen vergleichen.

THEMENBEREICH „RELIGIONEN UND WELTANSCHAUUNGEN“

„Meine Barmherzigkeit umfasst alle Dinge“ – Grundlagen des Islam und islamischer Lebensgestaltung

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7: Die Schülerinnen und Schüler schulen ihre Dialogfähigkeit auf Augenhöhe, indem sie Allah, Mohammed und den Koran in ihrer zentralen Bedeutung für die muslimische Religiosität aufzeigen und sich der gemeinsamen Verantwortung von Christentum und Islam für die Welt bewusst werden.

„What about Jew(s)?“ – Judentum und jüdisches Leben in Deutschland

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 8: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Judentum und jüdischem Leben in Deutschland auseinander und erkennen ihre aus dem Verhältnis von Judentum und Christentum erwachsene Verantwortung.

„SOS“ – Wege zur Erlösung des Menschen

Konkretion 3, empfohlen für Klasse 9: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Erlösungswegen auseinander.

„Was kann man, wenn man Reli kann?“ – Kompetenter Umgang mit Religion¹

Themenbereichsübergreifende Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler erlangen durch die Beschäftigung mit Symbolen, Ritualen und Narrativen einen sicheren und kritischen Umgang mit religiösen Erscheinungsformen und überprüfen Relevanz und Aktualität des Glaubensbekenntnisses.

¹ Diese Konkretion verbindet Aspekte aus den Themenbereichen „Jesus Christus“, „Gott“ und „Religionen und Weltanschauungen“.

ÜBERSICHT ÜBER EINE MÖGLICHE VERTEILUNG DER TEILTHEMEN DER EINZELNEN THEMENBEREICHE AUF DIE KLASSEN 7 BIS 10

Klassen	7	8	9	10
MENSCH		Menschliche Freiheit als Gottes Wille	Der Mensch auf der Suche nach Sinn	Entscheidungsfreiheit als Wesenszug des Menschseins
JESUS	7 oder 8: Nachfolge als Zuwendung über Grenzen hinweg		Jesu Kreuz und Auferstehung	Kompetenter Umgang mit Religion
GOTT	7 oder 8: Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott		Eine Beziehung zwischen Versuchung und Treue	
RELIGIONEN	Grundlagen des Islam und islamischer Lebensgestaltung	Judentum und jüdisches Leben in Deutschland	Wege zur Erlösung des Menschen	
ETHIK	7 oder 8: Grundzüge biblischer Gerechtigkeit		In Freiheit verantwortlich handeln	Weiterhin in Freiheit verantwortlich handeln
KIRCHE UND CHRISTENTUM	Von der Bewegung zur Kirche	Martin Luther und die Reformation	Kirche und Christentum im Nationalsozialismus	Kirche, Kirchen und christliche Bewegungen

THEMENBEREICH „MENSCH“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

„I am what I am!“ – kaum eine Generation hat so viele Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung wie die jetzige: Nichts ist unmöglich, die Zahl der Optionen scheinbar unendlich. Aber genau diese Freiheit ist verbunden mit einer Vielzahl von Entscheidungen, die von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf ihrem Lebensweg getroffen werden müssen.

Dabei machen die Jugendlichen immer öfter die Erfahrung, dass, je älter sie werden und je grundlegender die zu treffenden Entscheidungen sind (eigene Identität, Partnerwahl, Berufswahl, ...), immer mehr Personen und Faktoren auf diese Entscheidungen Einfluss nehmen wollen: Familie, Peergroup, gesellschaftliche Vorstellungen und natürlich die eigenen Ansprüche. Und mit der wachsenden Anzahl häufen sich die Widersprüche und Konflikte, die sich daraus entwickeln. Nicht umsonst wird die Pubertät als problematische Phase betrachtet.

Jugendliche haben die schwere Aufgabe, neben der eigenen Persönlichkeit auch ihre Position in der Gesellschaft zu finden und zu entwickeln. Kulturelle sowie religiöse Hintergründe und Einflüsse spielen hier genauso eine Rolle wie gesamtgesellschaftliche Entwicklungen oder Trends innerhalb der Peergroup. In dieser Zeit suchen Jugendliche nach Orientierung und sind dabei schwankend und leicht beeinflussbar. Sie sind auf der Suche nach Antworten, nach Hilfen oder Vorbildern, die ihnen Impulse geben, die Flut der Eindrücke zu kanalisieren.

Wie prägend diese Einflüsse sind, zeigt die 18. Shell Jugendstudie¹ in einem Gedankenspiel: Jugendliche sollten sich vorstellen, wie sie innerhalb einer imaginären Familie die Rollenverteilung (Kinderbetreuung und Arbeitstätigkeit) vornehmen würden. Hier zeigte sich, dass über 40% der männlichen Jugendlichen und über 50% der weiblichen Jugendlichen die „altbekannte“ Verteilung, der Mann geht arbeiten und die Frau bleibt beim Kind, wählen würden – und das trotz aller gesellschaftlichen Bemühungen zur Mädchen- und Frauenförderung.

Mit jeder getroffenen Entscheidung eröffnet sich ein Weg, der, wenn er eingeschlagen wird, Reaktionen der anderen bewirkt und zu Konflikten führen kann. Mit denen müssen die Jugendlichen genauso lernen umzugehen wie mit der Möglichkeit, dass der eingeschlagene Weg nicht zum gewünschten Erfolg führt. Hier sind es der eigene Anspruch, ein Gefühl des „Scheiterns“ und wieder die Reaktionen des Umfelds, mit denen die Jugendlichen umgehen müssen. Auch hier sind dann Hilfen oder Vorbilder notwendig.

Wo holen sich die Jugendlichen jetzt ihre Hilfe? Was sind für sie Richtungsweiser auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden? Die 18. Shell Jugendstudie² nennt hier, wie schon seit 2002, die Familie und soziale Beziehungen als wichtigste Punkte im Leben der Jugendlichen.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass diese auch die Haupteinflüsse für die Jugendlichen darstellen: Gesellschaftliche Wandlungen und Säkularisierung, aber auch Traditionen und Überlieferungen prägen unter anderem dieses soziale Gefüge. Sie sind Anker oder Reibungspunkt und stecken so den Rahmen ab, in dem sich Jugendliche auf die Suche nach Antworten begeben.

Und dieser Rahmen wird immer größer, die möglichen Antworten zahlreicher – die Anforderung an die Jugendlichen wächst, relevante von irrelevanten Informationen, Fakten von Fakenews zu unterscheiden oder sich kritisch mit tradierten Aussagen auseinanderzusetzen und sie in ihren jeweiligen Kontexten anzuwenden.

Gerade hier kommt dem evangelischen Religionsunterricht mit der Vermittlung der Kompetenzen im Bereich *Deutungsfähigkeit* und *Urteilsfähigkeit* eine nicht zu unterschätzende Rolle zu. Während sich Jugendliche nun ihre Antworten erwerben und Entscheidungen treffen, nimmt mit zunehmendem Alter auch die Verantwortung zu, die damit übernommen werden kann und muss. Haben beim Kind noch die Eltern und Erziehungsberechtigten einen Großteil der Entscheidungen getroffen, gehen diese mit wachsender Mündigkeit immer mehr in die Hand der Jugendlichen über. Die Religionsmündigkeit mit Erreichen des 14. Lebensjahrs, oft verbunden mit der Konfirmation, ist ein solches Ereignis: Die Jugendlichen müssen nun eine Entscheidung fällen und können diese nicht mehr den anderen überlassen.

Jugendliche nehmen dies sehr unterschiedlich wahr – von Überforderung bis hin zur Befreiung. Und vergleichbar zu dieser Bandbreite von Wahrnehmungen zeigen sich der Umgang damit – was bezogen auf den Unterricht wiederum eine Fülle an Möglichkeiten und Herausforderungen bietet.

¹ 18. Shell Jugendstudie 2019, 144 ff.

² 18. Shell Jugendstudie 2019, 105 ff.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

DAS MENSCHENBILD ANGESICHTS DER HERAUSFORDERUNGEN DER SPÄTMODERNE

Biblisches und christliches Menschenbild stehen im Zentrum der theologisch begründeten Fachdidaktik. Durch die Reflexion des Menschseins verbindet sich jeder einzelne Mensch mit der Gesamtheit der Welt. Die Rede vom Menschen beinhaltet daher immer eine bestimmte Art der Weltwahrnehmung, Welterfahrung¹ oder Weltbeziehung². In Europa beginnt mit der Renaissance und der Aufklärungszeit eine nicht mehr aufzuhaltende Entwicklung, die das antike und mittelalterliche Weltbild überwindet. Dadurch wird der Glaube an Gott und die daraus abgeleiteten anthropologischen Bedeutungszuschreibungen zu einer Option³, die der Mensch bewusst ergreifen kann. Die Trias, bestehend aus Gott, Welt und Mensch, muss ohne Gott auskommen und enthält in der spätmodernen Welt eine Leerstelle. Diese kann (muss jedoch nicht) je nach persönlicher Haltung oder Zugehörigkeitsempfinden zu einer Gruppe bzw. einem Kollektiv unterschiedlich gefüllt werden. Die Welt wird nicht mehr zwangsläufig als sinnstiftende Ordnung wahrgenommen und beschrieben.

Der nun optionalen Religion kommt in dieser Situation eine neue Rolle zu. Sie kann sich weder auf ein göttliches Recht (*ius divinum*, unterteilt in Offenbarungsrecht und Naturrecht) im Bereich der Katholischen Kirche⁴ noch auf überzeitlich gültige biblische Weisungen im Bereich der Kirchen der Reformation stützen, die auch über den innerkirchlichen Bereich hinaus Verbindlichkeit beanspruchen könnten. Aussagen zum Wesen des Menschen, die aus biblischen Texten und deren Wirkungsgeschichte heute gewonnen werden, müssen sich in den gesamtgesellschaftlichen Diskursen bewähren, z.B. über Freiheit, Würde, Gefährdungen der Menschenrechte, die Rolle des Menschen in oder gegenüber der Natur.

Die Frage nach dem Menschen (Ps 8,5; Sir 18,8) in seiner Bedeutung (gegenüber Gott und den übrigen Geschöpfen) erhält durch die Krisenerfahrungen der Moderne immer wieder eine aktuelle Relevanz. Wozu der Mensch in der Lage ist und wodurch er sich und die Menschheit gefährdet, ist eine Frage, die seit der Antike in Bibel und Philosophie immer wieder anlassbezogen gestellt wird. Durch die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels und die Ausweitung der menschlichen Gestaltungsmöglichkeiten gegenüber der ihn umgebenden Lebenswelt wird diese Frage deutlich dringlicher. So hinterfragt ein biblisch begründetes Menschenbild Weltanschauungen und Ideologien, die schrankenlos Selbstoptimierung, Kommerzialisierung sowie Gefährdung der natürlichen Ressourcen und des sozialen Friedens zur Folge haben können. Dieses Menschenbild bildet die Grundlage einer biblisch begründeten Ethik, da es zunächst nach der Breite des Handlungsspielraums zwischen Bestimmung und Freiheit des einzelnen Menschen fragt.

GRUNDZÜGE DES BIBLISCHEN REDENS VOM MENSCHEN

Sich in einen Menschen, der in biblischer Zeit lebte, hineinversetzen zu wollen, ist nicht möglich. Zwischen den Texten der Bibel und den zurzeit diskutierten Positionen zur Situation des spätmodernen Menschen liegen unüberschaubar viele Prozesse, die zu einem Bewusstseinswandel geführt haben. Dies ist bereits innerhalb der Bibel zu beobachten, die seit der nachexilischen Zeit und dann noch verstärkt unter griechischem Einfluss den einzelnen Menschen in den Blick nimmt. Der Hauptunterschied zwischen dem Menschen der Vormoderne und dem Menschen der Moderne liegt in seinem Verständnis von persönlicher Freiheit und den damit verbundenen Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten. Die Überwindung der magischen und mythischen Aspekte, die das vormoderne Menschenbild bestimmen, bezeichnete Max Weber als „Entzauberung der Welt“. Der moderne Mensch ist nicht mehr mit weiteren sprach- und vernunftbegabten Wesen (Engel, Teufel, Dämonen) konfrontiert, die seine Existenz und sein Gottesverhältnis positiv wie negativ beeinflussen.

Ähnlich wie bei den biblischen Handlungsanweisungen kann auch beim biblischen Menschenbild keine einheitliche Lehre aus den Einzeltexten konstruiert werden.⁵ Es zeigt sich aber bei näherer Betrachtung, dass sich in den biblischen Texten Aussagen über den Menschen finden, die Errungenschaften der Moderne

¹ Vgl. Brague, R.: Die Weisheit der Welt. Kosmos und Welterfahrung im westlichen Denken, München 2006.

² Vgl. Rosa, H.: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2020 und Ders.: Unverfügbarkeit, Wien, Salzburg 2019.

³ Zur Formulierung vgl. Joas, H.: Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg, Basel, Wien 2012; Joas, H.: Im Bannkreis der Freiheit. Religionstheorie nach Hegel und Nietzsche, Berlin 2020.

⁴ Vgl. dazu die Beiträge in Graulich, M. / Weimann, R. (Hrsg.): Ewige Ordnung in sich verändernder Gesellschaft. Das göttliche Recht im theologischen Diskurs (QD 287), Freiburg 2018.

⁵ Vgl. Frevel, C.: Die Frage nach dem Menschen. Biblische Anthropologie als wissenschaftliche Aufgabe – Eine Standortbestimmung, in: Ders. (Hrsg.): Biblische Anthropologie. Neue Einsichten aus dem Alten Testament (QD 237), Freiburg 2010, 29-63: 35-38 („Das biblische Menschenbild gibt es nicht“). Überblicke über die Vielfalt der biblischen Aussagen bieten Janowski, B.: Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder, Tübingen 2019 und Schroer, S.: Grundlinien hebräischer Anthropologie, in: Dietrich, W. (Hrsg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 299-309.

vorwegzunehmen scheinen. Dennoch ist grundsätzlich im Blick zu behalten, dass die Texte aus einer uns fremden Zeit und Welt stammen. Sie lassen sich nicht direkt und ohne kritische Auslegung in heutige Diskurse einbringen.

- Die Aussage, dass alle Menschen unabhängig vom Geschlecht Bilder Gottes sind (Gen 1,26)¹, sprengt die Erwartungshorizonte der damaligen Zeit und ist auch innerhalb der Bibel nur selten rezipiert worden. Dass jeder Mensch dadurch eine königliche Würde erhält und damit das Ständemodell und das Patriarchat theologisch destruiert werden, ist in seinem revolutionären Potenzial nicht wahrgenommen worden. Erst nach und außerhalb der religiösen Herrschaft über die Gesellschaft wurde diese Zuschreibung als unantastbare Menschenwürde und damit verbundenen Menschenrechten entfaltet und umgesetzt.
- Die sog. Paradiesgeschichte gehört zu den am intensivsten fehlinterpretierten Texten der Bibel: Der Text antwortet nicht auf die Frage, wie das Böse bzw. die Sünde in die Welt kommt. Die Geschichte der Fehlinterpretationen oder einseitigen Anwendungen, die es zu überwinden gilt, beginnt bereits in den Spätschriften des Alten Testaments (Sir 25,24; Weish 2,23f.) sowie in der Adam-Christus-Typologie des Paulus (Röm 5,12-20) und setzt sich in der Sprachfigur der Erbsünde im lateinischen mittelalterlichen Europa fort – mit anhaltendem Erfolg bis in die Gegenwart. Als besonders destruktiv erwies sich die Anwendung des Textes als Entkräftung der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26), wonach der Mensch durch die erste Sünde seine Ebenbildlichkeit verlor und ihm nur das geringere Prädikat der Ähnlichkeit verblieb. Hier ist der Grund dafür zu suchen, dass die kirchliche Theologie von der Antike bis in die 1970er Jahre hinein keine eigene Konzeption von Menschenwürde und Menschenrechten entwickelt hat, obwohl das Potenzial dafür in den beiden Schöpfungstexten vorlag.² Eine Beschäftigung mit der Paradiesgeschichte, die auch eine hohe Relevanz für die Themenbereiche „Ethik“ und „Gott“ hat, lohnt sich. Man kann an ihr ein vertiefendes Verständnis eines scheinbar bekannten Textes aufzeigen und den Umgang damit einüben. Das Potenzial dieses Textes für die Frage nach dem Menschen in der Spätmoderne lässt sich für heutige Leserinnen und Leser gemeinsam entdecken und profilieren. Eine gegenwärtige wissenschaftliche Auslegung des Textes kommt zu ganz anderen Ergebnissen als die traditionellen Auslegungen, kann aber für sich beanspruchen, den Text als solchen ernst zu nehmen und ihn nicht mit autoritären Absichten (der Sünder, der auf die Heilmittel der Kirche angewiesen ist; die Frau, die eine Gefahr für den Mann darstellt) zu überfrachten.³ Das Thema der Erzählung ist nicht die Sündhaftigkeit des Menschen, sondern die Notwendigkeit der Entwicklung der ethischen Kompetenz jedes einzelnen Menschen. Die Erkenntnis von Gut und Böse führt den Menschen aus dem Nahbereich Gottes. Wieder wird auf den Menschen eine königliche Eigenschaft übertragen: Die Erkenntnis von Gut und Böse wird in der altorientalischen Königsideologie allein dem König zugeschrieben, der aufgrund dieser Kompetenz Recht setzen und Recht sprechen kann. (In der Bibel begegnet diese ältere Zuschreibung im Gebet Salomos in 1Kön 3,1-15.)⁴ Ansonsten wird mit der Erkenntnis von Gut und Böse eine zu erlangende Kompetenz verbunden, die zum Erwachsensein notwendig dazugehört und die von unmündigen Kindern noch nicht und von Hochbetagten nicht mehr erwartet werden kann (Dtn 1,39f.; Jes 7,15f.; 2Sam 19,36). Es ist daher naheliegend, die Erzählung als anthropologischen Adoleszenzmythos zu interpretieren.⁵ Hinsichtlich seiner ethischen Kompetenz ist der sterblich erschaffene Mensch (Staub in Gen 1,7.19; Hi 10,9) geworden wie Gott (Gen 3,22). Der Preis für die Erkenntnisfähigkeit ist die räumliche Trennung des Menschen von Gott.
- Unabhängig vom prominenten Thema der Gebotsübertretung in Gen 3 enthält die Erzählung Antworten auf die Frage nach dem Menschen, die ätiologisch mit den Geschehnissen im Garten und deren Folgen in Verbindung gebracht werden: Der Mensch ist auf Gemeinschaft und Kommunikation angelegt (Gen

¹ Zum biblischen Motiv der Gottesebenbildlichkeit des Menschen vgl. Schellenberg, A.: Der Mensch, das Bild Gottes? Zum Gedanken einer Sonderstellung des Menschen im Alten Testament und in weiteren altorientalischen Quellen (ATHANT 101), Zürich 2011. Zur Exegese von Gen 1,26-28 vgl. Schmid, K.: Wie der Mensch zu Gottes Ebenbild wurde. Demokratisierungsprozesse im antiken Israel, in: EvTh 82 (1/2022), 4-17; Wöhrle, J.: Dominium terrae. Exegetische und religionsgeschichtliche Überlegungen zum Herrschaftsauftrag in Gen 1,26-28, in: ZAW 121 (2009), 171-188.

² Vgl. dazu Huber, W.: Menschenrechte/Menschenwürde, in: TRE 22 (1992), 577-602: 578f.; Kessler, R.: Der Weg zum Leben. Ethik des Alten Testaments, Gütersloh 2017, 99-102.

³ Vgl. zur Exegese von Gen 2f. Erbele-Küster, D.: Verführung zum Guten. Biblisch-theologische Erkundungen zwischen Ethik und Ästhetik (Theologische Interventionen 3), Stuttgart 2019 (9: „Die Verführung der Frau durch das Ansprechen ihrer Sinne wird als notwendige Verführung zur Erkenntnis von Gut und Böse verstanden.“); Kessler, Der Weg zum Leben 104-112; Schmid, K.: Die Unteilbarkeit der Weisheit: Überlegungen zur sogenannten Paradieserzählung Gen 2f. und ihrer theologischen Tendenz, in: ZAW 114 (1/2000), 21-39; Ders.: Theologie des Alten Testaments (NTG), Tübingen 2019, 278-283.378; Schmitz, B.: Der Mensch als erkennendes Wesen. Anthropologische Aspekte nach Gn 2,4-3,24, in: Müller, C. / Först, G. (Hrsg.): Von Menschenwerk und Gottesmacht. Der Streit um die Gnade im Laufe der Jahrhunderte. Beiträge des 11. Würzburger Augustinus-Studententages vom 7. Juni 2013 (Cassiciacum 39,12 = Res et Signa. Augustinus-Studien 12), Würzburg 2016, 13-25; Van Oorschot, J.: Aspekte impliziter Anthropologien im Alten Testament, in: Van Oorschot, J. (Hrsg.): Mensch (Themen der Theologie 11), Tübingen 2018, 17-64: 48f.

⁴ Vgl. dazu Schmid, Wie der Mensch zu Gottes Ebenbild wurde 8f.

⁵ Vgl. dazu Schmid, Theologie des Alten Testaments 378. Aus systematisch-theologischer Perspektive vgl. auch Oberdorfer, B.: »Da wurden ihnen die Augen aufgetan.« Der Sündenfall-Mythos als anthropologisches Drama, in: EvTh 76 (3/2016), 198-213.

- 2,18-25), sehnt sich nach sexueller Vereinigung (Gen 2,24), ist neugierig und deswegen verführbar (Gen 3,1-6), besitzt Schamgefühl (Gen 3,7) und muss für seinen Lebensunterhalt arbeiten (Gen 3,17-19).
- Gegenüber dualistischen Menschenbildern, die mit der Unabhängigkeit von Körper und Seele rechnen, vertritt die Bibel in Gen 2 und insgesamt ein holistisches Menschenbild. Der aus natürlichem Material und sterblich geschaffene Mensch wird durch den Atem Gottes (hebr. *ruach*) belebt (Gen 2,7; Hi 27,3; 33,4; Jes 42,5; Ez 37,5f.), der ihm durch die Kehle eingeblasen wird.¹ Die Kehle (hebr. *nefesch*) ist das Kontaktorgan zu Gott. Durch sie gelangt der Atem Gottes in ihn hinein und verlässt ihn wieder, die erhobene Kehle wendet sich im Gebet zu Gott (Ps 103,2). *Nefesch* kann auch insgesamt das Leben bezeichnen (z.B. 1Kön 17,21f.). Spätere Lehrmeinungen, die mit einer unsterblichen Seele rechnen und den sterblichen Körper abwerten (Leibfeindlichkeit), können sich nicht auf die Bibel berufen. Das Menschenbild des Alten Testaments vertritt eine radikale Diesseitigkeit, die eine Vertröstung auf ein Jenseits als eigentlichem Ziel des Lebens nicht zulässt.² Die Hoffnung auf eine allgemeine Auferstehung, die sich im Alten Testament erst vorsichtig in den späten Schriften andeutet, ist im Frühjudentum schon verbreitet (Pharisäer). Im Neuen Testament wird diese Hoffnung mit der Auferweckung Jesu (1Kor 15) argumentativ verbunden.
 - Zum Wesen des Menschen gehört nicht nur, dass er sein Leben Gott verdankt, um die Erkenntnis von Gut und Böse weiß und deswegen räumlich von Gott getrennt ist, sondern auch, dass er sich für böse Taten entscheiden kann. Dies wird in Gen 4 erzählt.³ Hier taucht im Zusammenhang des Brudermords, bei dem die Erfahrung von ungleicher Behandlung durch Gott zu Neid, Wut, Mord und Lüge führt, erstmalig der Begriff Sünde (Gen 4,7) auf. Sünde ist Entfremdung von Gott, die sich (nicht nur in diesem Fall) in Entfremdung zum Mitmenschen⁴ äußert: Kain akzeptiert das Urteil Gottes nicht. Die Möglichkeit, sich der Macht der Sünde auszuliefern, die dem Willen Gottes entgegensteht, wird in diesem Text auf die Erkenntnis von Gut und Böse zurückgeführt. Diese Erkenntnis ist also für ein gelingendes Leben nicht ausreichend. Es bedarf einer an der Gottesbeziehung orientierten Sinnstiftung angesichts der Verführbarkeit des Menschen und der Bedrohung durch die Sünde. Der Mensch ist nicht nur beauftragt, über die Erde zu herrschen (Gen 1,26), sondern auch über die Sünde, um sich nicht von ihr beherrschen zu lassen (Gen 4,7). Auch hier geht es (wie in Gen 2,4b-3,24) nicht um die grundsätzliche Sündhaftigkeit des Menschen. Der Auftrag, über die Sünde zu herrschen, der letztlich einen Aufruf zur Selbstbeherrschung⁵ darstellt, setzt voraus, dass der Mensch die Sünde beherrschen kann.
 - In der Exoduserzählung wird das Thema Freiheit unter anderen Voraussetzungen wieder aufgegriffen. Was bedeutet die grundsätzliche Freiheit jedes einzelnen Menschen, der als Bild Gottes keiner religiös begründbaren menschlichen Macht unterworfen sein kann, unter den Bedingungen tatsächlicher Unfreiheit?⁶ Thematisiert wird auch hier die Ambivalenz menschlicher Freiheit. Dabei geht es um die menschliche Neigung, für Bedürfnisse nach Sicherheit, Versorgung und Bequemlichkeit auf Befreiung zu verzichten bzw. nach der Befreiung das sichere Leben unter der Knechtschaft zurückzusehen. Das Gottesrecht, das in Gestalt der Toragebote als Weisung für das Volk offenbart wird, ist ein am Schöpfungswillen orientierter Gegenentwurf zur menschlichen Herrschaft, von der Israel befreit worden ist. Das Wort der Tora verheißt Leben, wenn man sich daran orientiert (Dtn 32,47), es bleibt aber auch die Freiheit, sich gegen Gott zu entscheiden. Das Bleiben im Bund mit dem gerechten und barmherzigen

¹ Vgl. Janowski, Anthropologie des Alten Testaments 52-58. Aus systematisch-theologischer Perspektive vgl. Dalferth, I.U.: Die Selbstverkleinerung des Menschen, in: ZThK 105 (1/2008), 94-123; Etzelmüller, G.: Gottes verkörpertes Ebenbild. Eine theologische Anthropologie, Tübingen 2021, 178-180. Theologische Deutungen, die die Sterblichkeit als Strafe für das Essen von der verbotenen Frucht verstehen, können sich inhaltlich nicht auf den biblischen Text berufen.

² Vgl. Van Oorschot, Aspekte impliziter Anthropologien im Alten Testament 46f.

³ Zur Auslegung von Gen 4 vgl. Wöhrle, J.: Von der Fähigkeit des Menschen, das Gute zu tun. Die Kain und Abel-Erzählung im Kontext der nichtpriesterlichen Urgeschichte, in: EvTh 81 (3/2021), 192-207 sowie Bauks, M.: Der imperfektible Mensch. Zum Verhältnis von Sünde und Schuld in Gen 4, in: Wagner, A. / van Oorschot, J. (Hrsg.): Der bestmögliche Mensch. Alttestamentliche und systematisch-theologische Anmerkungen zu Sünde und Umkehr (VWGTh 67), Leipzig 2022, 25-38; Witte, M.: Kain und Abel, in: Simm, H.-J. (Hrsg.): Aspekte der Bibel. Themen, Figuren, Motive, Freiburg, Basel, Wien 2017, 36-46. Zur Anwendung der neueren exegetischen Erkenntnisse in der Systematischen Theologie vgl. Huizing, K.: Schluss mit Sünde! Warum wir eine neue Reformation brauchen, Freiburg 2017, 80-85; Huizing, K.: Lebenslehre. Eine Theologie für das 21. Jahrhundert, Gütersloh 2022, 117-119.

⁴ Im Anschluss an die bekannte Sünden-Definition von Paul Tillich: Sünde ist die „Entfremdung von dem, wozu man gehört – Gott, die Welt, das eigene Selbst.“ (Tillich, P.: Systematische Theologie I/II, Berlin, New York 1987, 54). Vgl. auch die Beiträge in Brandt, S. / Suchocki, M.H. / Welker, M. (Hrsg.): Sünde. Ein unverständlich gewordenes Thema, Neukirchen-Vluyn 2005 sowie zum Thema Sünde insgesamt Barth, U.: Symbole des Christentums. Berliner Dogmatikvorlesung (hrsg. v. F. Steck), Tübingen 2021, 217-289; Dalferth, I.U.: Sünde. Die Entdeckung der Menschlichkeit, Leipzig 2020; Huizing, K.: Lebenslehre 107-131; Lohmann, F.: Schuldhaftes Scheitern. Sünde als Phänomen menschlicher (Selbst-) Erfahrung, in: Pfeleiderer, G. / Evers, D. (Hrsg.): Sünde, Schuld, Scham und personale Integrität. Zur neuen Debatte um die theologische Anthropologie (VWGTh 66), Leipzig 2022, 43-70; Mühlh, M.: Sünde als Verrücktheit. Zur Phänomenalität der Sünde im post-systematischen Betrachten, in: KuD 67 (1/2021), 30-54; Roth, M.: Die Relevanz der Sündenlehre oder: Vom Bewusstsein der leeren Hände, in: Pfeleiderer / Evers, Sünde, Schuld, Scham und personale Integrität, 25-41.

⁵ Vgl. dazu Schüle, A.: Der Prolog der hebräischen Bibel. Der literar- und theologiegeschichtliche Diskurs der Urgeschichte (Genesis 1-11) (ATHANT 86), Zürich 2017, 188, der Gen 4,7 als Bestimmung des Menschen zur Selbstkontrolle übersetzt. Vgl. auch Gertz, J.C.: Das erste Buch Mose (Genesis). Die Urgeschichte Gen 1-11 (ATD.N 1), Göttingen 2021, 163 und Wöhrle, J.: Von der Fähigkeit des Menschen, das Gute zu tun.

⁶ Vgl. Kessler, Der Weg zum Leben 148-156.

Gott nennt die Bibel Glaube. Die Ablehnung Gottes und die daraus resultierende Entfremdung von Gott, dem Mitmenschen und sich selbst nennt sie Sünde (s.o.).

- Das Menschenbild des Neuen Testaments¹ bewegt sich in den Bahnen des Alten Testaments. Jesus geht es in seiner Botschaft von der Herrschaft Gottes um die Befreiung der unter Entfremdung leidenden Menschen seines Volkes. Die frühen Christinnen und Christen thematisieren erneut die Ambivalenz menschlicher Freiheit im Kontext der Bekehrungsreligion Christentum, die sich noch innerhalb des Judentums befindet: Christ und Christin, die eigentlich in der Taufe von der Macht der Sünde befreit wurden, stehen einer unerlösten Welt gegenüber.² Wie schon in Gen 4,7 wird die Sünde als etwas Vorfindliches verstanden, dem der Mensch als Bedrohung ausgesetzt ist und dessen Macht der Mensch durch sein sich von Gott entfremdendes Verhalten multipliziert.³ Die unerlöste Welt formuliert also weiterhin Machtansprüche an den Christenmenschen und bedroht damit seine Beziehung zu Gott. Diese Machtansprüche werden als Versuchungen erfahren, auf die Paulus in seinen Briefen reagiert. Erkennbar ist im Neuen Testament auch eine stärkere Fokussierung auf den Einzelnen. Die Lösung für das Problem der konkreten Sündhaftigkeit des Einzelnen sieht das Neue Testament allerdings in der Gemeinschaft als Kommunikation von Glaube, Liebe und Hoffnung (1Kor 13,13).⁴ Eine auf dem neutestamentlichen Menschenbild basierende Ethik betont die Freiheit des Handelns, warnt aber gleichzeitig vor neuen Abhängigkeiten, die die Befreiung zu Gott gefährden (1Kor 6,12–20). Befreiung von der Macht der Sünde ist daher nicht Befreiung von den Weisungen Gottes an Israel (Tora), wie dies jahrhundertlang eine judenfeindliche Auslegung suggerierte. Die Tora bildet auch im Neuen Testament den Begründungsrahmen einer am Mitmenschen ausgerichteten Ethik (Mt 7,12).

Ein Christentum, das sich auf die zentralen Aussagen der Bibel zur Rolle des Menschen in der Schöpfung Gottes beruft, kann sich mit Recht als Bewegung für die Freiheit des Menschen verstehen. Nach biblischem Verständnis besitzt jeder Mensch eine unverlierbare (königliche) Würde vor Gott, was aber gleichzeitig die Möglichkeiten einer schuldhaften Verstrickung nicht ausschließt. Biblische Texte formulieren eine Vorstellung von der Freiheit des Menschen, die sich an der Gerechtigkeit und Barmherzigkeit Gottes orientiert und an den Mitmenschen realisiert. Die biblischen Texte vertreten noch keine Autonomie des Individuums, keine allgemeinen Menschenrechte bzw. Demokratisierung der staatlichen Ordnung. Sie sind aber für diese Prozesse, die Würde und Wohl eines jeden Menschen im Blick haben, anschlussfähig.

VERFÜGBARKEIT ALS ZENTRALE ANTHROPOLOGISCHE HERAUSFORDERUNG

Eine kritische Betrachtung der bekannten biblischen Aussagen über Grenzen und Möglichkeiten des Menschseins ergibt ein Menschenbild, das zwar die Gefährdungen des Menschen durch seine Versuchbarkeit durchaus sieht, aber auch seine Entscheidungsfreiheit und seine Freiheit zum Guten betont. Das Menschenbild der biblischen Texte ist optimistischer als das der klassischen Theologie der Antike und des Mittelalters.⁵ Durch Reformation und Moderne wird das Bild des sündhaften Menschen keineswegs überwunden, sondern unter Einfluss der calvinistischen Prädestinationslehre zum Motor der gesellschaftlichen Entwicklung, die von jedem Menschen eine der Welt zugewandte Überwindung der eigenen Sündhaftigkeit verlangt.⁶ Die Neigung zur Sündhaftigkeit ist nach biblischer Sicht keine Wesensbestimmung, sondern eine Folge seiner Fähigkeit, sich für das Gute oder das Böse entscheiden zu können. Auch die biblischen Texte sehen die Erlösungsbedürftigkeit des Menschen und sein Angewiesensein auf die Gnade Gottes, binden ihn aber nicht an die sakramentalen Angebote einer religiösen Institution. Augustins Begründung der Kindertaufe durch seine Lehre von der Ursünde und sein

¹ Vgl. dazu Beutler, J. (Hrsg.): Der neue Mensch in Christus. Hellenistische Anthropologie und Ethik im Neuen Testament (QD 190), Freiburg 2001; Landmesser, C.: Der Mensch im Neuen Testament, in: Van Oorschot, J. (Hrsg.): Mensch (Themen der Theologie 11), Tübingen 2018, 65-104; Reinmuth, E.: Anthropologie im Neuen Testament, Tübingen 2006.

² Paulus betont die Universalität der Sünde als gottfeindlicher Macht, um die Universalität des Heilsangebots Gottes durch Christus begründen zu können. Sein Ziel ist die Integration nichtjüdischer Christinnen und Christen in den Heilsplan Gottes. Vgl. dazu Horn, F.W.: Juden und Heiden unter der Sünde (Röm 1,18-3,20), in: Horn, F.W. (Hrsg.): Paulus Handbuch, Tübingen 2013, 366-369; Landmesser, C.: Der Mensch im Neuen Testament 83-96; Röhser, G.: Metaphorik und Personifikation der Sünde. Antike Sündenvorstellungen und paulinische Hamartia (WUNT II,25), Tübingen 1987; Röhser, G.: Paulus und die Herrschaft der Sünde, in: ZNW 103 (2012), 84-110.

³ Ausgehend vom Sündenverständnis des Paulus formuliert Sigrid Brandt eine Sündendefinition, die sowohl die passiven als auch die aktiven Aspekte berücksichtigt: „Sünder oder Sünderin ist, wer an dem durch Unversöhntheit, Hoffnungslosigkeit und Lieblosigkeit konstituierten Kommunikations- und Lebenszusammenhang leidet und ihn zugleich mitkonstituiert und vervielfältigt“ (Brandt, S.: Sünde. Ein Definitionsversuch, in: Brandt / Suchocki / Welker, Sünde, 13-34: 32.). Aus neutestamentlicher Sicht vgl. Berger, K.: Sünde als Sucht. Überlegungen zum Verständnis der Sünde bei Paulus und in seinem Umfeld, in: Brandt / Suchocki / Welker, Sünde, 115-124.

⁴ Vgl. Karle, I.: Die Sünde der Selbstverneinung. Eine gendertheologische Relecture feministischer Sündentheologie, in: Meyer-Blanck, M. / Roth, U. / Seip, J. / Spielberg, B. (Hrsg.): Sündenpredigt, München 2012, 205-219: 218.

⁵ Vgl. dazu die Kritik von Huizing, Schluss mit Sünde.

⁶ Die theologisch begründete Sündhaftigkeit des Menschen kann dadurch (in der Sicht von Max Weber) zur Ursache der gesellschaftlichen Beschleunigung (Fortschritt, Wachstum etc.) seit dem 19. Jahrhundert werden. Vgl. dazu Rosa, Resonanz 222 sowie die kritischen Betrachtungen von Huizing, K.: Scham und Ehre. Eine theologische Ethik, Gütersloh 2020, 157-161.

Glaubensverständnis, das die Unterwerfung unter die Autorität der Kirche fordert¹, haben das Menschenbild im ehemals lateinsprachigen Europa stärker geprägt als biblische Aussagen über das Menschsein. Durch die Übernahme des platonischen Seelenverständnisses zur Plausibilisierung der urchristlichen Auferstehungshoffnung wird aus dem holistischen Menschenbild der Bibel eine dualistische Sicht auf das Wesen des Menschen, die durch die Abwertung des Körperlichen und die Orientierung auf ein heilvolles Jenseits nach dem irdischen Leben geprägt ist. Die Seele wird zum soteriologischen und eschatologischen Anknüpfungspunkt. Das erhoffte und erstrebte Seelenheil ist vollständig eingebunden in die heilsmittlerische Funktion der Kirche. Martin Luthers Suche nach dem gnädigen Gott ist eine Reaktion auf ein zutiefst pessimistisches und aus heutiger Sicht fragwürdiges Menschenbild. Sein „simul iustus et peccator“ ist ein Bekenntnis zur Erlösungsbedürftigkeit des Menschen aber gleichzeitig auch zur Wahrhaftigkeit der Rechtfertigung, wenn es dem Menschen gelingt, nicht nur auf sich selbst, sondern auf Gott als dem Grund der Gnade zu blicken.²

Während die vormoderne, christlich und kirchlich geprägte Anthropologie das menschliche Streben nach Verfügbarkeit als unzulässige und damit den Sinn des Lebens verfehlende Selbstermächtigung³ brandmarkte, kann die durch den Fortschrittsglauben geprägte Moderne die Ausweitung der Gestaltungsmöglichkeiten des Menschen in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Wissenschaft als Ziel und Sinn menschlichen Daseins verstehen. Tendenzen zur Selbstoptimierung, die in der Vormoderne ihren Ort in philosophischen, asketischen, mystischen Eliten-Bewegungen hatten, können sich in der Moderne auf einen gesamtgesellschaftlichen kulturellen Trend berufen. Die eigene Beschleunigung entspricht der Beschleunigung der Welt. Die damit verbundenen Gefährdungen (Entfremdungen, Ausbeutungen, Massenvernichtungswaffen) wurden bereits in den ersten Krisenerfahrungen erkannt und in ein realistisches Menschenbild eingepflegt.⁴ Wie in der Antike und im Mittelalter kann der Mensch als Mängelwesen mit Potenzial beschrieben werden.⁵ Sein Potenzial entsteht durch seine Fähigkeit zur Vernunft, seine Fähigkeit zur Erziehung und die Möglichkeit seine gefährlichen Eigenschaften durch staatliche Institutionen einzuhegen. Politischer, ökonomischer und technologischer Fortschritt (im Sinne einer Erfolgsgeschichte) erweitern die Gestaltungsmöglichkeiten in allen Bereichen. Es wird aber auch deutlich, dass diese Erfolgsgeschichte nur auf Kosten unterprivilegierter gesellschaftlicher Gruppen, Völker, Staaten und der natürlichen Lebensbedingungen zu haben ist. Immer mehr wird erkannt, dass Beschleunigung nicht nur für die als segensreich bewerteten Prozesse gilt, sondern auch für die sozialen und globalen Gefährdungen.⁶ Die Spätmoderne als Epochenbeschreibung ist dadurch gekennzeichnet, dass ein „Weiter so!“ definitiv nicht mehr möglich ist. Verbunden ist dies mit der durchaus kränkenden Erfahrung, dass trotz dieser Einsicht ein Umdenken und Umlenken aus unterschiedlichen Gründen nicht oder nicht rechtzeitig erfolgt ist. Zur Mentalität des spätmodernen Menschen in den der modernen Erfolgsgeschichte angehörenden Ländern gehört eine gewisse Antriebslosigkeit beim Wunsch nach konstruktiven Veränderungen.⁷

In aktuellen soziologischen und philosophischen Gegenwartsbeschreibungen zeigt sich die Tendenz, der Spiritualität durchaus ein Potenzial zur Bewältigung der als dringlich diagnostizierten Herausforderungen

¹ Vgl. Kany, R.: Augustinus und die Entdeckung der kirchlichen Autorität, in: Graf, F.W. / Wiegandt, K. (Hrg.): Die Anfänge des Christentums (Forum für Verantwortung), Frankfurt/Main 2009, 437-471.

² Vgl. zusammenfassend zu Luthers Rechtfertigungslehre und seiner Kritik am mittelalterlichen Rechtfertigungsverständnis Korsch, D.: Glaube und Rechtfertigung, in: Beutel, A. (Hrg.): Luther Handbuch, Tübingen 2010, 372-381.

³ Mit Recht wird darauf verwiesen, dass das Motiv der Selbstermächtigung in der vormodernen Anthropologie eine Bedeutungszuschreibung darstellt, die sich an ausschließlich männlichen Erfahrungen des Menschseins orientiert. Vgl. zum Problem (und weiterführend) Karle, Die Sünde der Selbstverneinung. Zu gendertheologischen Fragestellungen vgl. ferner Globig, Die Sünde, das Böse: neue Aspekte feministischer Forschung, in: EvTh 63 (5/2003), 340-345; Hartlieb, E.: Die feministische Rede von der Sünde. Grundstrukturen feministischer Argumentation, in: Brandt / Suchocki / Welker, Sünde, 155-17; Kuhlmann, H.: Was leistet eine gendertheologische Perspektive für die theologische Reflexion des Bösen?, in: Leonhardt, R. (Hrg.): Die Aktualität der Sünde. Ein umstrittenes Thema der Theologie in interkonfessioneller Perspektive, Frankfurt/Main 2010, 161-175.

⁴ Vgl. dazu Moxter, M.: Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive, in: Van Oorschot, J. (Hrg.): Mensch (TdT 11), Tübingen 2018, 141-186: 155-167.

⁵ Im Begriff des Mängelwesens nimmt Arnold Gehlen eine Gedankenlinie auf, die mit unterschiedlichen Nuancierungen von Platon und Aristoteles über Comenius bis Herder reicht und als grundlegende Beschreibung des Menschen für die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg gilt: Gehlen, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Berlin 1940 / Frankfurt/Main 2016. Vgl. dazu Bertram, G.W.: Was ist der Mensch? Warum wir nach uns fragen, Stuttgart 2018, 21-29; Schoberth, W.: Einführung in die theologische Anthropologie, Darmstadt 2019, 67-69.

⁶ Vgl. z.B. Mieth, D.: Wert und Zeit. Über den richtigen Umgang mit der Zeit, in: JBTh 28 (2013), 271-294; Rosa, H.: Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit, Berlin 2012.

⁷ Vgl. dazu Pelluchon, C.: Ethik der Wertschätzung. Tugenden für eine ungewisse Welt, Darmstadt 2019. Eine an den Herausforderungen orientierte theologische Umweltethik bietet Vogt, M.: Christliche Umweltethik. Grundlagen und zentrale Herausforderungen, Freiburg, Basel, Wien 2021.

zuzutrauen.¹ Voraussetzung dafür ist, dass der Mensch nicht allein als Produkt der Gesellschaft² verstanden wird oder das Menschsein ausschließlich psychologisch³ und naturalistisch⁴ betrachtet wird. Seine Fähigkeit zu Selbstreflexion und zur Erfahrung von Selbsttranszendenz⁵ machen den Menschen zum Subjekt anthropologischen Denkens und damit ansprechbar für Bildungsprozesse. Die Aufgabe religiöser Bildung besteht in diesem Zusammenhang darin, Sinnangebote für die innere Haltung des Menschen zu machen und gleichzeitig der Tendenz zur Ich-Bezogenheit entgegenzuwirken, indem auf die Potenziale einer religiösen Verwurzelung, Beheimatung und Vergemeinschaftung verwiesen wird (Glaube als Bildung und Bildung als Glaube).⁶ Dabei ist auf religiöse Gemeinschaftsformen zu verweisen, die Erfahrungsräume für Sinnangebote bereitstellen, gestalten und bewohnen.

Ein christliches Menschenbild sollte auf die Herausforderungen des Anthropozäns (als Zeitalter menschlicher Selbstgefährdung)⁷ und des Transhumanismus⁸ nicht in der Weise reagieren, dass es die Weltoffenheit des Menschen und sein Streben nach Erkenntnis und Fortschritt im traditionellen Sinne diabolisiert. Der Ambivalenz menschlicher Freiheit entspricht nach den Erfahrungen der letzten zwei Jahrhunderte die Ambivalenz des kulturellen, wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts (s.o.). Mit Ambivalenzen umzugehen bedeutet aber nicht, nur auf die Gefährdungen aufmerksam zu machen, sondern auch, die Potenziale zu betonen und argumentativ zu verstärken. Gleichzeitig ist aber auch den Tendenzen zur Selbstverfügbarkeit, die über die Ich-Bezogenheit (s.o.) deutlich hinausgeht, kritisch zu begegnen.⁹ Das Evangelium von der durch Christus verkörperten Liebe Gottes und ein realistisches Menschenbild, das zumutet und zutraut, kann dem nach Sinn (Erfahrungen von Resonanz und Selbsttranszendenz) suchenden Menschen der Spätmoderne eine hoffnungsvolle Sprache bieten. Das Vertrauen auf das Gewolltsein und das Gesolltsein¹⁰ der menschlichen Existenz, womit sich Subjektsein, Freiheit und Verantwortung verbinden, steht im Zentrum der theologischen Anthropologie. Die christliche Botschaft vermittelt als Sinnorientierung das Ideal einer wahren Humanität, welche allerdings erst nach der Entmachtung des institutionalisierten kirchlichen Deutungsmonopols ihr eigentliches Potenzial verwirklichen kann. Daher ist es theologisch zielführend, Texte der Bibel nach ihrer rezeptionsgeschichtlichen Entkleidung mit den Herausforderungen der Gegenwart ins Gespräch zu bringen. Sie sind keine veralteten und überholten Versuche einer vorwissenschaftlichen Weltdeutung, sondern als Ausdruck von Sinn, Trost und Motivation spendendem uralten Menschheitswissen ein weiterhin aktueller Versuch, Weltwahrnehmung mit Wertorientierung zu verbinden.

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es darauf an, das Menschenbild der Bibel mit der Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ins Gespräch zu bringen. Dabei wird Freiheit als biblischer Wert, der zu Verantwortung verpflichtet, verdeutlicht. Angesichts der Vielfalt von frei zugänglichen Sinnangeboten gilt es, die Lebensdienlichkeit christlicher Sinnangebote zu betonen. Die vertiefende Beschäftigung mit einem der bekanntesten Bibeltexte dient dazu, Freiheit als unabdingbaren, von Gott gewollten Wesenszug des Menschen und somit als Bestandteil christlicher Religiosität herauszuarbeiten.

¹ Vgl. u.a. Gerhardt, V.: Humanität. Über den Geist der Menschheit, München 2019 (291f.); Hoff, J.: Verteidigung des Heiligen. Anthropologie der digitalen Transformation, Freiburg, Basel, Wien 2021; Joas, H.: Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung, Berlin 2017; Joas, H.: Im Bannkreis der Freiheit. Religionstheorie nach Hegel und Nietzsche, Berlin 2020; Latour, B.: Existenzweisen. Eine Anthropologie der Moderne, Berlin 2018; Reckwitz, A.: Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne, Berlin 2020; Reckwitz, A.: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Berlin 2020; Rosa, Resonanz; Sloterdijk, P.: Den Himmel zum Sprechen bringen. Über Theopoesie, Berlin 2020.

² Vgl. dazu Langenfeld, A. / Lerch, M.: Theologische Anthropologie (Grundwissen Theologie), Paderborn 2018, 19-32.

³ Vgl. dazu Langenfeld / Lerch, Theologische Anthropologie, 39-52.

⁴ Vgl. dazu Langenfeld / Lerch, Theologische Anthropologie, 52-51.

⁵ Vgl. zum Begriff der Selbsttranszendenz Joas, H.: Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz, Freiburg 2004.

⁶ Vgl. Schweitzer, F.: Bildung (ThB 2), Neukirchen-Vluyn 2014, 178-180 mit Verweis auf Preul, R.: Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013.

⁷ Vgl. dazu Vogt, Christliche Umweltethik 51f.

⁸ Zu den Herausforderungen des Transhumanismus für eine theologische Anthropologie vgl. Hoff, Verteidigung des Heiligen 24-98.100-103 (u.ö.).

⁹ Dies betrifft z.B. den technologischen Fortschritt in der Medizin und im Umgang mit der Natur sowie die Transformation des Zusammenlebens durch Digitalisierung und künstlicher Intelligenz vgl. dazu Dalferth, Sünde 116-119; Hoff, Verteidigung des Heiligen 88-92.

¹⁰ Zur Begrifflichkeit vgl. Langenfeld / Lerch, Theologische Anthropologie 17f.

„SEGEN ODER FLUCH?“ – MENSCHLICHE FREIHEIT ALS GOTTES WILLE

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Die Schülerinnen und Schüler machen sich anhand der Exodusgeschichte die Ambivalenz menschlicher Freiheit bewusst.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jemand weiß nicht, was frei sein bedeutet – erkläre es! ▪ „Solange du deine Füße unter meinen Tisch stellst, machst du, was ich sage.“
<p>Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich über unterschiedliche Bedeutungen von Freiheit bewusst werden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kreative Textarbeit zu dem Vers: „Wo der Geist des Herrn ist, ist Freiheit“ (2Kor 3,17) ▪ Wortassoziation, z.B. „Freiheit ist für mich, wenn ...“ ▪ Werbeanzeigen oder Lieder auswerten, die Freiheit thematisieren, im Blick auf die verwendete Auffassung von Freiheit ▪ anhand von biografischen Beispielen herausarbeiten, dass die Vorstellung von Freiheit situationsbedingt ist ▪ Befragung von Eltern oder Großeltern zu Freiheit von Jugendlichen früher und mit heute vergleichen ▪ anhand von gesetzlichen Bestimmungen die Zunahme von „Freiheiten“ bei Jugendlichen herausarbeiten, z.B. in einem Zeitstrahl → fächerübergreifende Zusammenarbeit mit den Wahlpflichtfächern der RS+ (WuV und HuS) bzw. IGS (Arbeitslehre: Wirtschaft u. Arbeitswelt)
<p>Deskriptive und normative Aussagen unterscheiden Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Ist Freiheit grenzenlos?“ – Faktoren diskutieren, die Freiheiten einschränken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beispiele sammeln, die die Aussage „Die Freiheit des Einzelnen endet dort, wo die Freiheit des Anderen beginnt“ verdeutlichen ▪ Regeln diskutieren, deren einschränkende Wirkung von der Mehrheit der Gesellschaft akzeptiert wird ▪ zusammentragen, was Lehrkräfte, Eltern, Freunde, Sporttrainerinnen etc. von einem erwarten, z.B. am Bild einer Marionette (z.B. anknüpfend an das Lied „Soundso“ von „Wir sind Helden“), und unter dem Aspekt „Einschränkungen von Freiheiten“ auswerten ▪ Beispiele zusammentragen, wo Freiheiten selbstbestimmt aufgegeben werden, z.B. Übernahme eines Ferienjobs bedeutet Verzicht auf Urlaub ▪ Werbebilder oder Werbeclips mit der Zielgruppe „Jugendliche“ im Blick auf verwendete Stereotype auswerten und daraus entstehende Auswirkungen, auch ambivalente, auf die eigene Person bedenken ▪ das eigene Beziehungsnetz zeichnen, dabei das Positive, aber auch die Schwierigkeiten der jeweiligen (Geschlechter-)Rolle benennen

		<ul style="list-style-type: none"> ■ Assoziationen, z.B. zu „Typisch Junge – typisch Mädchen“ sammeln und im Blick auf eingeschränkte Freiheiten und Genderstereotypen kritisch sichten ■ Blogs im Internet (z.B. von Jugendlichen oder von Stars) auswerten im Blick auf die Grenzen von Meinungsfreiheit bzw. die Verletzung von Persönlichkeitsrechten <ul style="list-style-type: none"> → Querverbindung zum Themenbereich „Kirche und Christentum“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 8: Martin Luther und die Reformation → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Analysieren und Reflektieren“ sowie „Problembewusst und sicher agieren“ aus dem MedienkomP@ss → Querschnittsthema „Ökonomische Bildung“ → Jugendmedienkonzept der Schule
<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen</p> <p>Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Freiheit als Zumutung“ – Die Ambivalenz des biblischen Verständnisses von Freiheit erschließen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Die Qual der Wahl“ – Beispiele aus dem eigenen Leben zusammentragen, bei denen Freiheit Stress verursacht hat oder eine Überforderung darstellte ■ „Was hätte es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewänne und nähme doch Schaden an seiner Seele“ (Mt 16,26) in Schülersprache übertragen und mit Beispielen belegen ■ Bilder zur Exoduserzählung ordnen lassen und die wichtigsten Stationen zusammenstellen ■ den Begriff „Exodus“ erklären und mit den Erfahrungen des Volkes Israel in Verbindung bringen, z.B. mit Hilfe von www.bibelwissenschaft.de/bibelkunde ■ untersuchen, inwieweit die Israeliten unfrei waren: äußere Unfreiheit als Zwangsarbeiter, Gewalterfahrungen, Ausbeutung, Gefahr des Verlustes der eigenen Religion und damit der eigenen Identität ■ Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler aus dem ersten Schritt zum Kompetenzerwerb herausstellen ■ „Einen Fremdling sollst du nicht bedrängen...denn ihr wisst um des Fremdlings Herz, weil ihr auch Fremdlinge in Ägyptenland gewesen seid“ (Ex 23,9) – „Wenn ein Fremdling bei euch wohnt ..., den sollt ihr nicht bedrücken. Er soll bei euch wohnen wie ein Einheimischer ... und du sollst ihn lieben wie dich selbst ...“ (Lev 19,33–34) – in altersgemäße Sprache übertragen und mit Beispielen von heute illustrieren ■ anhand von Ex 16 („Wollte Gott, wir wären in Ägypten gestorben durch des HERRN Hand, als wir bei den Fleischtöpfen saßen“) diskutieren, an welchen Stellen Freiheit einerseits und Konsum oder Bequemlichkeit andererseits sich ausschließen ■ Rollenspiel, z.B. zu Situationen, in denen man die Einschränkung von Freiheit in Kauf nimmt, und nach Gründen dafür suchen lassen ■ „Freiheit braucht Orientierung“ – über den Sinn von Regeln und Geboten nachdenken ■ anhand von Lev 19,33–34 den Zusammenhang von Freiheit und Verantwortung herausarbeiten ■ Internetrecherche zu Biografien, z.B. Rosa Parks, Sophie Scholl, Edward Snowden, regimekritische Bloggerinnen und Blogger mit dem Ziel herauszuarbeiten, dass durch den Einsatz für Freiheit Verantwortung für viele übernommen wird, auch wenn der Einsatz einen Preis hat

<p>Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wege bedenken, wie auf dem Weg zum Erwachsenwerden die Freiheit in Verantwortung umgesetzt werden kann 	<ul style="list-style-type: none"> ■ aufgreifen von Beispielen aus dem Einstieg: aufzeigen, dass die Zunahme von Freiheiten bei Jugendlichen mit Verantwortung verbunden ist ■ sich über Projekte von Jugendlichen informieren, die auch anderen Menschen Freiheit ermöglichen, z.B. Schule ohne Rassismus, Schule der Vielfalt, Amnesty International, Black Lives Matter ■ Internetrecherche zu Aussteigerbiografien mit Herausarbeiten der Beweggründe, z.B. aus der rechten Szene, aus Sekten, aus prekären sozialen Verhältnissen, aus der Kriminalität ■ eine Mutmachgeschichte schreiben darüber, woher Menschen die spirituelle Kraft zur Verwirklichung von Freiheit nehmen <ul style="list-style-type: none"> → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme, Solidarität und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Informieren und Recherchieren“ aus dem Medienkomp@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE: „Wo der Geist des Herrn ist, ist Freiheit“ (2Kor 3,17); Texte zur biblischen Befreiungserfahrung (Ex 23,9; Ex 16,3; Lev 19,33–34)</p>		

„WHY ARE WE HERE?“ – DER MENSCH AUF DER SUCHE NACH SINN

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Schülerinnen und Schüler nehmen sich als Sinnsuchende wahr und spüren Sinnangebote im Bereich des Christentums auf.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Du hörst in einem Gespräch: „Es ist doch alles sinnlos...“ Formuliere Antworten. ▪ In dem Roman „Per Anhalter durch die Galaxis“ von Douglas Adams wird einem Computer die Frage „nach dem Leben, dem Universum und dem ganzen Rest“ gestellt. Seine Antwort, nachdem er viele Generationen lang gerechnet hat: „42“ – freie Assoziationen zu der Antwort ▪ „Wer sein eigenes Leben und das seiner Mitmenschen als sinnlos empfindet, der ist nicht nur unglücklich, sondern auch kaum lebensfähig“ (A. Einstein) – Diskutiere.
<p>Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich dem Begriff „Sinn des Lebens“ annähern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eine Collage mit Bildern oder Begriffen z.B. zu „Was trägt mich?“ „Was hilft mir, durch das Leben zu kommen“, „Was ist mir wichtig?“, dabei Aspekte wie Suche nach Anerkennung, Glück, gelingendes Leben etc. mit dem Begriff „Sinn“ verbinden ▪ passende Karikaturen und Sprüche zum Sinn des Lebens zusammenstellen und mit der Collage der Schülerinnen und Schüler vergleichen lassen ▪ anhand des Films der britischen Komikertruppe Monty Python „Der Sinn des Lebens“ die einzelnen Teilantworten auf die eigene Situation umformulieren: „Seien Sie nett zu Ihren Nachbarn, vermeiden Sie fettes Essen, lesen Sie ein paar gute Bücher, machen Sie Spaziergänge und versuchen Sie, in Frieden und Harmonie mit Menschen jeden Glaubens und jeder Nation zu leben.“ ▪ Das LIFE-Magazin fragte 1988 auf seinem Titelblatt „Why are we here?“. Der Schriftsteller Charles Bukowski, ein bekennender Atheist, antwortete damals in einem Artikel: „We are here to drink beer. We are here to kill war. We are here to laugh at the odds and live our lives so well that Death will tremble to take us.“ Eine Diskussion über diese Aussage führen und eine eigene Antwort auf diese Frage verfassen.
<p>Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Christliche Sinnangebote aufspüren <ul style="list-style-type: none"> • im Kontext von ethischen Werten • im Kontext von Glaube und Gemeinschaft • anhand von Kerntexten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brainstorming zu Sinnangeboten des Christentums, die bisher im Religionsunterricht behandelt wurden, z.B. Freiheit, Gleichheit, Geschwisterlichkeit, Leben in Gemeinschaft, Hoffnung <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Konkretion 1 in diesem Themenbereich: Menschliche Freiheit als Gottes Wille → Anknüpfen an Themenbereich „Ethik“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7 oder 8: Grundzüge biblischer Gerechtigkeit → Anknüpfen an Themenbereich „Kirche und Christentum“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 8: Martin Luther und die Reformation

	<ul style="list-style-type: none"> ■ entdecken, dass sich christliche Sinnangebote im profanen Bereich wiederfinden, z.B. im Grundgesetz, in der UN-Menschenrechtskonvention, und dies mit Hilfe von deren Entstehungskontexten begründen <ul style="list-style-type: none"> → Möglichkeit der Zusammenarbeit mit dem Fach Sozialkunde/Gesellschaftslehre ■ in der Kirchengemeinde vor Ort Initiativen, Gruppen oder Einrichtungen aufspüren, in denen sich christliche Sinnangebote zeigen <ul style="list-style-type: none"> → Querverbindung zum Themenbereich „Ethik“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: In Freiheit verantwortlich handeln ■ ausgehend von Dtn 8,3 oder Mt 4,4 („Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“) Dinge aufzählen, die man nicht kaufen kann, und sie zusammen mit käuflichen Dingen sortieren nach der Frage, welchen Beitrag sie zu einem sinnerfüllten Leben leisten ■ anhand der Geschichte vom reichen Kornbauer (Lk 12,13-21) erkennen, dass Leben mehr bedeutet als zu arbeiten, und Möglichkeiten diskutieren, was gemeint ist mit „Reich-Sein bei Gott“ ■ anhand einer Meditationsübung überlegen, inwieweit Besinnung und Sinn zusammenhängen <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Konkretion 1 aus dem Themenbereich „Religionen und Weltanschauungen“ aus Klasse 5/6: Zeiten für Gott in den monotheistischen Religionen ■ sich über die Taizé-Angebote informieren und den spirituellen Mehrwert dieser Angebote für den einzelnen Menschen und die Gemeinschaft herausstellen ■ „Glaube, Liebe, Hoffnung“ (1Kor 13,13) – ein assoziatives Plakat erstellen, in dem das sinngiebende Potential der drei Begriffe deutlich wird ■ Kerntexte zu Sinnaussagen mit aktuellen Beispielen illustrieren, gestalterisch wiedergeben (z.B. Kalligraphie), diskutieren oder umformulieren: <ul style="list-style-type: none"> • „Woran du dein Herz hängst, das ist dein Gott“ (M. Luther); • „Von guten Mächten wunderbar geborgen“ (D. Bonhoeffer); • „Es gibt ein erfülltes Leben trotz vieler unerfüllter Wünsche“ (D. Bonhoeffer); • „Selig ist der Mensch..., der nicht zuhört, was der Werbefunk sagt, der ihren Schlagworten misstraut“ (E. Cardenal, Psalm 1); • „Wisse die Wege, erkenne deinen eigenen Weg und hin zu Gott“ (Hildegard von Bingen); • „Sprechend und handelnd schalten wir uns in die Welt der Menschen ein, die existierte, bevor wir in sie geboren wurden, und diese Einschaltung ist wie eine zweite Geburt, in der wir die nackte Tatsache des Geborens bestätigen, gleichsam die Verantwortung dafür auf uns nehmen.“ (H. Arendt)
--	---

<p>Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moderne Sinnangebote zu christlichen in Beziehung setzen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ moderne Trends zum positiven Denken und zur Selbstoptimierung einem kritischen Blick aus der Perspektive der christlichen Sinnangebote unterziehen ▪ das Streben von Influencern nach Likes aus christlicher Perspektive bewerten ▪ eine Antwort auf der Grundlage von christlichen Sinnangeboten schreiben, z.B. zu dem Satz „Es ist doch alles sinnlos...“ und ggf. mit den Antworten aus der Anforderungssituation vergleichen <ul style="list-style-type: none"> → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt, Partizipation und Mitgestaltung → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Analysieren und Reflektieren“ aus dem Medienkomp@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>„Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ (Mt 4,4)</p>	

„ELTERN HAFTEN NICHT FÜR IHRE KINDER“ – ENTSCHEIDUNGSFREIHEIT ALS WESENSZUG DES MENSCHSEINS

Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler lernen die Urgeschichten der Bibel als sinnstiftende Erzählungen kennen, die einen Zugang zu grundsätzlichen Aussagen über den Menschen bieten. Sie entwickeln exemplarisch ein Problembewusstsein für Fehlinterpretationen in der Wirkungsgeschichte biblischer Texte.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Baustellenschild „Eltern haften für ihre Kinder“ – erkläre! ▪ Jugendstrafrecht – Erwachsenenstrafrecht: Vermutungen über Gründe der Unterscheidung anstellen
<p>Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Darstellung des sog. Sündenfalls gemäß Schülervorstellungen präsentieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ den erinnerten Inhalt der zweiten Schöpfungserzählung (Gen 2,4–3,24) z.B. durch das Aufstellen von Spielfiguren darstellen ▪ Standbild, Rollenspiel, Bibliodrama zum erinnerten Inhalt der zweiten Schöpfungserzählung ▪ Nachrichtenreportage erstellen, z.B. durch ein fiktives Interview von Adam und Eva nach der Vertreibung aus dem Paradies ▪ anhand von Bildern aus der Kunstgeschichte den Inhalt der zweiten Schöpfungserzählung rekonstruieren ▪ Film zur zweiten Schöpfungserzählung, z.B. aus den Videokanal „Bible Stories for Kids“ mit den eigenen Vorstellungen vergleichen
<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufdecken von tradierten Fehlinterpretationen durch den Abgleich mit dem Bibeltext zu den Aspekten <ul style="list-style-type: none"> • Paradies • Apfel • Sünde • Rolle von Mann und Frau • Schlange • Verhältnis von Gott und Mensch 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ durch genaues Bibellesen entdecken, dass bestimmte tradierte Vorstellungen und Begriffe nicht aus dem Text abgeleitet werden können: <ul style="list-style-type: none"> • Garten, nicht Paradies • der Begriff Sünde kommt nicht vor • Mensch ist sterblich erschaffen; der Tod ist keine Folge der Vertreibung bzw. Strafe für die Sünde • keine Unterordnung der Frau unter den Mann (Erschaffung aus der Rippe des Menschen; Adam ist kein Name, sondern die Verbindung zur Erde – adama) • keine Wesensaussage über die Frau als Verführerin des Mannes • Frucht, nicht Apfel • Schlange ist nicht der Teufel • Vertreibung aus dem Paradies ist nicht die angedrohte Strafe

<p>Theologische Texte sachgemäß erschließen Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gen 2,4–3,24 als Erzählung verstehen, der notwendige Entwicklungen des Menschwerdens beschreibt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ einen aus der theologischen Literatur zusammengestellten Sachtext auswerten mit Blick auf das Verständnis von Gen 2,4–3,24 als Erzählung, die Sinn stiftet, da sie den Menschen in seiner Gottesbeziehung darstellt, z.B. Konrad Schmid: Nach dem Paradies. Vgl. https://www.magazin.uzh.ch, Magazin-2010-1-42 ■ auf der Grundlage von Sachtexten Antworten finden zu der Frage „Warum hat Gott Adam und Eva aus dem Paradies vertrieben?“ (z.B. „Warum ließen sich Eva und Adam von einem Apfel verführen?“ in chrismon.evangelisch.de) ■ Diskussion des biblischen Sündenbegriffes: „Sünder oder Sünderin ist, wer an dem durch Unversöhntheit, Hoffnungslosigkeit und Lieblosigkeit konstituierten Kommunikations- und Lebenszusammenhang leidet und ihn zugleich mitkonstituiert und vervielfältigt“ (Sigrid Brandt) ■ „Kann man zur Freiheit vertrieben werden?“ – z.B. ein Streitgespräch, eine Pro-Contra-Diskussion führen ■ „Wie sieht dein Paradies aus?“ – Vergleich der eigenen Vorstellungen mit denen aus der Werbung; Medien etc. mit anschließender Diskussion der Frage, ob man ins Paradies zurück möchte ■ den Zusammenhang von „Nein“ und Freiheit darstellen, z.B. in einem Text, einer Collage ■ die Notwendigkeit der Unterscheidung von Gut und Böse als Grundvoraussetzung des Erwachsenwerdens erkennen (z.B. anhand der Begriffe Unmündigkeit/Mündigkeit oder der Warnung „Eltern haften für ihre Kinder“) → Querschnittsthema Demokratieerziehung
<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen Theologische Texte sachgemäß erschließen Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Geschichte von Kain und Abel als biblische Begründung für die Entscheidungsfreiheit als Wesenszug des Menschseins verstehen sowie als Auftrag, sich für das Gute zu entscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kreative Textarbeit zu Gen 4, z.B. perspektivisches Erzählen aus der Sicht von Kain, Abel, Gott und der Sünde ■ die Geschichte im Blick auf Gottes Handeln und im Blick auf Handlungsoptionen für den Menschen untersuchen ■ den biblischen Sündenbegriff abgrenzen vom umgangssprachlichen Gebrauch (z.B. Verkehrssünder, sündhaft teuer, Diätsünde) ■ eine theologische Definition von Sünde kennen lernen, z.B. Paul Tillich (Systematische Theologie II, 54 – Sünde als „Entfremdung von dem, wozu man gehört – Gott, die Welt, das eigene Selbst“) ■ im Wörterbuch der Feministischen Theologie (Hg. Elisabeth Gössmann, Helga Kuhlmann u.a., Gütersloh 2002) die Artikel „Sünde/Schuld“ und „Erbsünde“ nachschlagen ■ Antworten von christlichen Influencerinnen und Influencern (z.B. Jana Highholder) zu der Frage „Was ist Sünde?“ untersuchen und im Blick auf den biblischen Sündenbegriff bewerten ■ „Über die Sünde herrschen“ – bildnerische Gestaltung, Sammlung von Beispielsituationen, Vergleich mit Sprichwörtern ■ aus dem Bibeltext Gründe und Folgen der freien Entscheidung Kains zu seiner Tat herausarbeiten, z.B. Frustration, Wut, Scham, Lüge, Angst, Vermeidung/Verdrängung

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ kreative Gestaltung des Kainsmals unter Berücksichtigung der bleibenden Zuwendung und Fürsorge Gottes trotz Verfehlung des Menschen ▪ eine begründete Antwort auf die Frage formulieren: Bin ich dazu da, auf meinen Bruder achtzugeben? (Gen 4,9) und über eine Verallgemeinerung dieser Antwort nachdenken
<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Eltern haften nicht für ihre Kinder“ – anthropologische und ethische Impulse aus den Urgeschichten ableiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aus den Urgeschichten das biblische Menschenbild und das Verhalten Gottes zum Menschen herausarbeiten ▪ ein Plakat, ein Bild oder ein Gedicht zum biblischen Menschenbild gestalten, z.B. „Gottes Traum von mir“ ▪ recherchieren, inwiefern die Grundrechte im Grundgesetz das biblische Menschenbild widerspiegeln ▪ anhand von Beispielen angemessene Lösungen zum Umgang mit (subjektiv) erlebter Benachteiligung skizzieren ▪ anhand von gesetzlichen Bestimmungen die Zunahme von „Mündigkeit“ bei Jugendlichen herausarbeiten <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Ethik“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: In Freiheit verantwortlich handeln → Anknüpfen an Themenbereich „Gott“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Eine Beziehung zwischen Versuchung und Treue → fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Sozialkunde/Gesellschaftslehre: Recht und Rechtsprechung → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen, Verständigung und Konfliktlösung, Partizipation und Mitgestaltung → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Analysieren und Reflektieren“ sowie „Informieren und Recherchieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Urgeschichten (Gen 2,4b–4,16): Vertreibung aus dem Paradies; Kain und Abel</p>	

THEMENBEREICH „JESUS CHRISTUS“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

„Wer ist Jesus Christus?“ Diese Frage können die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Erfahrungen und den Geschichten aus der Grundschule und der Orientierungsstufe zumindest schon einmal in Ansätzen beantworten. Bei der Frage „Welche Bedeutung hat Jesus Christus?“ sieht das schon anders aus.

Laut der Shell Jugendstudie von 2019 sehen 50% der befragten evangelischen Jugendlichen die Frage nach Gott – und damit auch nach Jesus Christus – als unwichtig für ihr Leben an. Zum einen mag das eine Folge der zunehmenden Vielfalt der religiösen Landschaft und ihren Alternativen sein, zum anderen eine Auswirkung der sich verändernden religiösen Sozialisation in der Familie. Religiöse Handlungen sind oft nicht mehr Bestandteil des Alltags, sondern finden nur in Ausnahmesituationen statt. Kirche und Glauben werden zu einer Privatsache, über die sich nur selten offen ausgetauscht wird.

Trotz dieser beiden Faktoren finden sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag bewusst oder unbewusst umgeben von religiösen Bildern und Darstellungen – sie haben ihren Weg in Kunst und Werbung gefunden. Hier gilt es nun, zusammen mit den Schülerinnen und Schülern hinter die dekorative Fassade zu schauen und vordergründig Sichtbares mit den bisherigen Erfahrungen, dem jeweiligen Wissen und den Aussagen der Bibel zu verbinden. Das Auseinandersetzen mit dem Handeln Jesu und den Menschen, die sich in Geschichte und Gegenwart für eine Nachfolge Jesu entschieden haben, kann ein Anstoß werden, über das Wirken und die Bedeutung Jesu für das eigene Leben nachzudenken – und sich zumindest in Ansätzen selbst für eine aktive Nachfolge zu entscheiden. Diese Entwicklung kann durch die Teilnahme am Konfirmandenunterricht unterstützt werden.

Parallel dazu stehen die Jugendlichen, auch bedingt durch Entscheidungen in ihrer Schullaufbahn, vor grundlegenden Fragen: Wohin soll mein Lebensweg führen? Inwieweit kann ich diese Entwicklung selbstständig beeinflussen, wo muss ich mich noch vorgegebenen Strukturen beugen? Wo bin ich da noch von meinen Eltern und Erziehungsberechtigten abhängig? Welche Werte, Vorstellungen und Gedanken der bisherigen Generationen sind noch für mich und mein Leben wichtig? All diese Entscheidungen laufen bewusst oder unbewusst ab. Es werden das bisherige Wertegefüge und die eigene Position darin hinterfragt: Was muss ich hinnehmen, was kann oder muss ich ändern, damit ich mein eigenes Leben entwickeln kann? Kann ich „das Leben in die eigenen Hände nehmen“ oder ist mein Lebensweg fremd- und vorbestimmt? Dieses Hinterfragen und die daraus resultierende (Neu-)Positionierung in den familiären Strukturen, den *peer groups* und der Gesellschaft kann individuell sehr unterschiedlich ablaufen: Das Spektrum reicht von introvertiert über unauffällig bis hin zu offenen Auseinandersetzungen. Das verlangt auch im Unterricht eine Ausdifferenzierung im Umgang mit diesem Thema. Jugendliche haben einen enormen Zugriff auf Informationen und Angebote, die ihnen hier scheinbar Hilfestellung und Unterstützung geben wollen. Nicht immer ist es für die Jugendlichen ersichtlich, was hilfreich und was schädlich ist. Sie müssen erst lernen, relevante Informationen von *Fakenews* zu unterscheiden. Es werden Risiken eingegangen, deren Folgen nicht immer überschaubar sind. Jugendliche haben nur selten ein mögliches Scheitern im Hinterkopf, wenn sie ihre Entscheidungen treffen. Gerade hier zeigt sich ein deutlicher Handlungsbedarf für Schulseelsorge, schulische Präventionsarbeit und Information hinsichtlich von Hilfsangeboten – verbunden mit einem offenen Auge und Ohr der Lehrkraft, entsprechende Entwicklungen wahrzunehmen.

Oft schwanken die Jugendlichen in dieser Zeit zwischen einer inneren Unsicherheit und einem Gefühl der Unverletzbarkeit und des Tatendrangs. Sie wollen aktiv ihr Leben angehen, es gestalten. Das Erkennen von Grenzen, das Erleben der Unabänderlichkeit bestimmter Ereignisse versetzt ihnen hier Rückschläge bis hin zu dem Gefühl einer inneren Krise: Die Rahmenbedingungen für das eigene Leben werden plötzlich durch Andere umgeschrieben und man verliert seinen Weg aus den Augen. In solchen Situationen sind Schülerinnen und Schüler besonders auf Ansprache von außen angewiesen, die ihnen Trost und Zuspruch spendet und hilft, die Perspektive wieder zu weiten. Neben der Familie und der Peergroup kommen hier den in der Schule tätigen Menschen eine besondere Aufgabe zu – auch durch das Aufzeigen außerschulischer Beratungsstellen.

Neben diesen Erlebnissen wird den Jugendlichen auch immer mehr die Frage der Endlichkeit des Lebens bewusst. Während als Kind der Tod eines Haustiers oder eines engen Familienmitglieds als einschneidende Erfahrung wahrgenommen wurde, sehen sich sie nun auch im weiteren Umfeld oder durch die Medien fast täglich mit Tod und Trauer konfrontiert – sei es durch die Flut von Nachrichten aus aller Welt oder die fiktiven Darstellungen von Tod in Filmen und Videospiele. Der Tod ist allgegenwärtig und fester Bestandteil des Alltags geworden und hat dadurch auch einen Teil seines Schreckens verloren: Ein Mausklick und das virtuelle Leben beginnt von vorne! All diese Erfahrungen können bei den Jugendlichen sehr unterschiedlich

Gefühle auslösen: Gleichgültigkeit, Angst, Überforderung oder andere. Deren individuelle Verarbeitung muss erst erlernt werden, wobei die Jugendlichen wieder auf eine Vielzahl an Möglichkeiten zugreifen können. Hat hier das Christentum noch eine Chance im Rennen um Antworten? Kann es hier durch den Kreuzestod Jesu einen weiteren Aspekt, den der *Hoffnung*, anbieten und vermitteln?

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

JESUS UND DIE JESUSBEWEGUNG

Mit dem Auftreten Jesu¹ kommt etwas in Bewegung. Es ist notwendig zu betonen, dass Jesus mit dem, was ihn antrieb, und der Art, wie er seine Botschaft umsetzte, keine neue Glaubensgemeinschaft im Blick hatte. Gleichzeitig aber ist deutlich erkennbar, dass die Kirche ihren Bewegungsimpuls nicht aus sich selbst heraus entwickelt hat. Die Kirche führt eine Bewegung weiter, die von Jesus begonnen wurde. Mit dem Begriff der „Jesusbewegung“ kann dies zum Ausdruck gebracht werden.² Er kann die Bewegung um Jesus bezeichnen, aber auch die Bewegung, die unmittelbar nach Ostern die Botschaft des Lehrers in seinem Sinne weiterführt. Die Schülerinnen und Schüler Jesu sind zunächst Nachfolgende, nach Ostern werden sie Nachfolger, die wiederum Schülerinnen und Schüler haben werden (Mt 28,16–20). Die Verfasser der Evangelien haben sich und ihre Adressaten in die Jesusbewegung „hineingeschrieben“ und gleichzeitig Jesus mit der Zuwendungsgeschichte des Gottes Israels verbunden. Sie betonen durch ihre Protagonisten (v.a. Petrus) die Kontinuität zwischen den beiden Phasen. Durch Abendmahl, Taufe auf den Namen Jesu und Fußwaschung wird dies auch rituell unterstützt und für die späteren Gemeinden erlebbar gemacht: Jesus wirkt in denen, die an ihn als Gesandten des Gottes Israels glauben, auch wenn er als Person nicht mehr unter ihnen weilt.

Woher Jesus seinen Bewegungsimpuls erhalten hat, lässt sich historisch nicht ermitteln. Ein Bekehrungs- oder Berufungserlebnis wird in den Evangelien nicht erzählt. Jesus hat ca. 30 Jahre (Lk 3,23) in einem sehr traditionellen dörflichen Kontext in dem kleinen Ort Nazareth gelebt.³ Über diese Zeit, die Jesus mit seiner Familie verbracht hat, ist fast nichts bekannt. Er hatte Brüder und Schwestern (Mk 3,32; 6,3; Joh 6,42) und arbeitete wohl wie sein Vater Josef als Bauhandwerker.⁴ Die Nähe zur Residenzstadt Sepphoris dürfte ihm beruflich ein regelmäßiges Auskommen gesichert haben, um seine Familie zu versorgen. Dass Jesus seine Familie verlassen hatte, um sich der Umkehrbewegung unter Johannes dem Täufer anzuschließen, war ein Skandal, der immer wieder in den Evangelien thematisiert wird. Auch wenn die Familie Jesu gewiss nicht arm war, gefährdete der Ausstieg des Sohnes und Bruders die wirtschaftliche und soziale Existenz. Zur damaligen Zeit war die Großfamilie das einzige soziale Sicherungssystem. Nach einer wohl kurzen Zeit als Schüler des Johannes in der Wüste⁵ wählte Jesus seinen eigenen Weg. Beide Lebensweisen, die er bisher praktiziert hatte (Familie und Wüstenexistenz), ließ er hinter sich, zog nicht zurück nach Nazareth, sondern in die Gegend um den See Genezareth, um dort zu lehren und zu heilen.

Zwei mit dem Aspekt der Bewegung verbundene Begriffe sind für Jesus charakteristisch: Vom Täufer übernahm er die Forderung nach persönlicher Umkehr und die Zielrichtung auf die Herrschaft Gottes.⁶ Von seinen Schülerinnen und Schülern forderte er Nachfolge im Sinne einer zeitweisen Aufgabe der gewohnten Lebensweise, um mit ihrem Lehrer durch ihre heimatlose Wanderexistenz symbolisch den Anbruch der

¹ Vgl. die neueren Darstellungen des Lebens und Wirkens Jesu: Ebner, M.: Jesus von Nazaret in seiner Zeit. Sozialgeschichtliche Zugänge (SBS 196), Stuttgart 2004; Schröter, J.: Jesus von Nazaret. Jude aus Galiläa – Retter der Welt (BG 15), Leipzig 2017; Stegemann, W.: Jesus und seine Zeit (BE 10), Stuttgart 2010; Strotmann, A.: Der historische Jesus: eine Einführung, Paderborn 2012; Wolter, M.: Jesus von Nazaret (TB 6), Göttingen 2019.

² Vgl. Theißen, G.: Die Jesusbewegung. Sozialgeschichte einer Revolution der Werte, Gütersloh 2004. Ferner: Voigt, E.: Die Jesusbewegung. Hintergründe ihrer Entstehung und Ausbreitung – eine historisch-exegetische Untersuchung über die Motive der Jesusnachfolge (BWANT 169), Stuttgart 2008. Zu der Frage, inwieweit sich Kirche als Weiterführung der Jesusbewegung verstehen kann, vgl. Ebner, M.: Von den Anfängen bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts, in: Kottje, R. / Moeller, B. / Kaufmann, T. / Wolf, H. (Hrsg.): Ökumenische Kirchengeschichte 1: Von den Anfängen bis zum Mittelalter, Darmstadt 2006, 15-57: 21.

³ Zum Lebens- und Wirkungsraum Jesu vgl. Claußen, C. / Frey, J. (Hrsg.): Jesus und die Archäologie Galiläas (BTHSt 87), Neukirchen-Vluyn, 2008; Faßbeck, G. / Fortner, S. / Rottloff, A. / Zangenberg, J. (Hrsg.): Leben am See Gennesaret. Kulturgeschichtliche Entdeckungen in einer biblischen Region, Mainz 2003; Zangenberg, J.: Galiläa und Umgebung als Wirkungsraum Jesu, in: Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrsg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017, 230-237; Zangenberg, J.K / Schröter, J. (Hrsg.): Bauern, Fischer und Propheten. Galiläa zur Zeit Jesu, Darmstadt, Mainz 2012.

⁴ Zur Familie Jesu vgl. Ebner, Jesus von Nazaret in seiner Zeit, 119f.; Hultgren, S.: Jesus: Herkunft, Geburt, Kindheit, Familie, in: Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrsg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017, 214-220.

⁵ Vgl. dazu Backhaus, K.: Jesus und Johannes der Täufer, in: Schröter / Jacobi, Jesus Handbuch, 245-252; Ebner, Jesus von Nazaret 91-100; Müller, U.B.: Johannes der Täufer. Prediger und Wegbereiter (BG 6), Leipzig 2002.

⁶ Zur Herrschaft Gottes als gesamt-biblisches Motiv und Programm des Wirkens Jesu vgl. Evans, C.A. / Johnston, J.: Gottesherrschaft, in: Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrsg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017, 369-378; Janowski, B.: „Ein großer König über die ganze Erde“ (Ps 47,3). Zum Königtum Gottes im Alten Testament, in: BiKi 62 (2/2007), 102-108; Schreiber, S.: Gottesherrschaft, in: Bormann, L. (Hrsg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 27-48; Vanoni, G. / Heining, B.: Das Reich Gottes (NEB.Themen 4), Würzburg 2002.

Herrschaft Gottes darzustellen.¹ Schon diese beiden Bewegungsbegriffe machen das subversive Potenzial des Wirkens Jesu deutlich: Er wirkte als Bedrohung für diejenigen, denen er durch sein Auftreten als Lehrer, aber auch durch seine symbolischen Handlungen die Kontrolle über die Repräsentation der Gottesherrschaft absprach.² Das betraf die Jerusalemer Eliten, die als religiöse Richtungen oder Parteien (Sadduzäer und Pharisäer) in den Evangelien als Gesprächspartner und Gegner Jesu dargestellt werden. Auch der Nachfolgebegriff hatte eine erhebliche Bedeutung für die Außenwahrnehmung der Jesusbewegung. Es war ja nicht nur Jesus, der seine Familie verlassen hatte. Er verlangte dies auch von seinen Schülerinnen und Schülern. Jesus wirkte ansteckend. Seine Lebensform konnte in der Lebenswelt der normalen Menschen als Unterminierung von Familie, Einkommen und auf Solidarität gegründeter Gesellschaft wahrgenommen werden. Aus dieser Perspektive sind die Reaktionen der Familie Jesu und der Jerusalemer Gegner Jesu verständlich. Die Ablehnung Jesu war in der Symbolik seines Handelns begründet, welches Kritik an Familie und staatlich kontrollierter Religion beinhaltete. Die Evangelien erzählen aber auch von Lernprozessen, die aus früheren Gegnern Anhänger oder Sympathisanten machten.

Die Botschaft und das Handeln Jesu erhalten durch die bedingungslose Zuwendung zu den Randgruppen und Bedürftigen universale Züge. Jesus hat die Grenze seiner eigenen Religion nicht überschritten, stellte aber z.B. die durch die Reinheitsvorschriften markierte Grenze nicht über den Menschen, der der Zuwendung bedurfte.³ So werden auch Nichtjüdinnen und Nichtjuden zu Adressaten seiner Zuwendung unter der Voraussetzung, dass sie den Vorrang Israels und die jüdische Lebensweise respektieren. Die Art und Weise wie Jesus in seinem Wirken den Menschen in den Mittelpunkt stellte, macht seine Botschaft anschlussfähig für Gegenwart und Zukunft. Die Texte der Evangelien legen Spuren in Richtung Menschenwürde und Menschenrechte. Nur Gott (als Vater und Schöpfer) hat Anspruch auf den ganzen Menschen – nicht Familie, Staat oder Religion.

GRUNDZÜGE DER NEUTESTAMENTLICHEN DEUTUNG DES WIRKENS UND STERBENS JESU

Jesus glaubte an den Anbruch der Herrschaft Gottes. Seine Nachfolger deuteten Jesus selbst als den Anbruch der Gottesherrschaft (Mk 1,15). Dieser Perspektivwechsel ist die Voraussetzung für die Herausbildung der neutestamentlichen Christologie.⁴ Das Verbindungsglied beider Glaubensweisen ist die Legitimation Jesu, die sowohl in den Evangelientexten als auch in der Briefliteratur thematisiert wird. An ihr hängt die Wahrheitsfrage des Christentums.

Die Vielfalt der Argumentationen, Bilder, Titel und Anspielungen macht es unmöglich, eine allgemeingültige und alle Aspekte umfassende biblische Christologie zu formulieren, da im Neuen Testament Stellvertretung (1Thess 5,10; Röm 5,7–9; 2Kor 5,14f.), Opfer (Eph 5,2; Hebr 7,27; 10,10–14), Versöhnung (2Kor 5,14–20), Sterben für andere (Joh 10,11; 15,12–14; Röm 5,6–8; 1Kor 15,3; 2Kor 5,15), Loskauf von der Macht der Sünde (Röm 3,24; 1Kor 1,30), Erhöhung (Joh 3,14–21) etc. unverbunden nebeneinander stehen.⁵ Dies hat die spätere Dogmatik früh erkannt und sich zur Systematisierung der christlichen Lehre philosophischer Sprachfiguren (z.B. in der Logoschristologie) bedient. Dogmatische Kompression biblischer Aussagen ist aber immer durch eine hohe Verlustrate gekennzeichnet. Dies betrifft besonders die Deutung des Todes Jesu:

Die öffentliche Hinrichtung des Sohnes Gottes stellt die Legitimation massiv in Frage. Bereits Paulus spricht vom Ärgernis (griechisch Skandalon) des Kreuzes als inhaltlichem Zentrum seines Evangeliums (Gal 5,11;

¹ Vgl. Schröter, Jesus von Nazaret 177-196; Strotmann, Der historische Jesus 132-139.

² Vgl. zum religiösen und politischen Konfliktpotenzial der Botschaft Jesu Horsley, R.A.: Jesus und imperiale Herrschaft – damals und heute. Ein Versuch, Jesu Botschaft von der Königsherrschaft Gottes von ihrer politischen Harmlosigkeit zu befreien, in: BiKi 62 (2/2007), 89-93; Kosch, D.: Die Gottesherrschaft erreicht das Jetzt. Eine Annäherung an Mk 1,15 und Lk 11,2par Mt 6,10, in: BiKi 62 (2/2007), 85-88; Schreiber, S.: Der politische Jesus. Die Jesusbewegung zwischen Gottesherrschaft und Imperium Romanum, in: MThZ 64 (2013), 174-194; Theißen, G.: Jesus und die symbolpolitischen Konflikte seiner Zeit. Sozialgeschichtliche Aspekte der Jesusforschung (1997), in: Theißen, G.: Jesus als historische Gestalt: Beiträge zur Jesusforschung [Hrg. v. A. Merz] (FRLANT 202), Göttingen 2003, 169-193; Theißen, G.: Die politische Dimension des Wirkens Jesu, in: Stegemann, W. / Malina, B.J. / Theißen, G. (Hrg.): Jesus in neuen Kontexten, Stuttgart, Berlin, Köln 2002, 112-122; Theobald, M.: „Ihr habt die Blasphemie gehört!“ (Mk 14:64). Warum der Hohe Rat in Jerusalem auf den Tod Jesu hinwirkte, in: NT 58 (2016), 233-258.

³ Zum Reinheitsverständnis Jesu vgl. Berger, K.: Jesus als Pharisäer und frühe Christen als Pharisäer (1988), in: Ders.: Tradition und Offenbarung. Studien zum frühen Christentum (Hrg. v. M. Klinghardt u. G. Röhser), Tübingen, Basel 2006, 409-434; Schröter, Jesus von Nazaret 196-205; Tiwald, M.: Das Frühjudentum und die Anfänge des Christentums. Ein Studienbuch (BWANT 208), Stuttgart 2016, 280f.

⁴ Zu den Christologien des Neuen Testaments und ihren alttestamentlichen Voraussetzungen vgl. Bormann, L.: Der Menschensohn und die Entstehung der Christologie, in: Bormann, L. (Hrg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 111-128; Du Toit, D.: Christologische Hoheitstitel, in: Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017, 515-526; Fabry, H.-J. / Scholtissek, K.: Der Messias. Perspektiven des Alten und Neuen Testaments (NEB.T 5), Würzburg 2002; Feldmeier, R. / Spieckermann, H.: Menschwerdung (TOBITH 2), Tübingen 2018; Schreiber, S.: Die Anfänge der Christologie. Deutungen Jesu im Neuen Testament, Neukirchen-Vluyn 2015.

⁵ Vgl. dazu die Beiträge in Frey, J. / Schröter, J. (Hrg.): Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament (WUNT 181), Tübingen 2005 / Studienausgabe 2007.

1Kor 1,17f.23). Die öffentliche Hinrichtung Jesu stellte für die ersten Christinnen und Christen eine schwere Krise dar, deren Bewältigung weit über die Zeit der Apostel eine wichtige Rolle spielen sollte.¹ Die Fragen, die es zu beantworten galt, haben eine Relevanz in religiösen Diskursen bis in die Gegenwart. War Jesus überhaupt der Sohn Gottes, wenn Gott nicht verhindert hat, dass er hingerichtet wurde? War der Tod Jesu von Gott geplant? Warum musste Jesus sterben? Dabei vermischen sich häufig historische Fragen (z.B. Gründe für Verhaftung, Prozess und Hinrichtung) und theologische Aussagen über die Bedeutung von Kreuz und Auferstehung für die christliche Religiosität.

Als besonders belastend erweist sich dabei die Verwendung des (deutschen) Opferbegriffs, bei dem kultische Gabe häufig mit Gewalt in Verbindung gebracht wird.² Darauf einzugehen ist unvermeidlich, da das Verständnis des Todes Jesu als Sühnetod eine breite Wirkungsgeschichte erfahren hat und besonders für konservative Richtungen innerhalb des Christentums so etwas wie den Kern des Evangeliums darstellt. Jesus ist ein Opfer der römischen Militärjustiz geworden. Man hat ihn als gefährlichen Aufrührer öffentlich hingerichtet mit der Absicht, dass dadurch seine Bewegung vernichtet wird. Dass man Jesus öffentlich als eine Gefahr für das Imperium Romanum erklären konnte, hatte etwas mit einer bestimmten Wahrnehmung des Wirkens Jesu zu tun. Er vertrat in seinen symbolischen Handlungen den Machtanspruch Gottes. Die Mehrdeutigkeit der verwendeten Begriffe und Symbole erlaubte es den Gegnern Jesu, ihm eine antiimperiale Haltung im Blick auf Rom und den Tempel zu unterstellen. Mit der Bezeichnung „König der Juden“ (als Anklagegrund) wurde zum Ausdruck gebracht, dass aus jüdischer und römischer Sicht die Bewegung, die von Jesus ausging, zu einer Belastung für das gemeinsame Projekt einer priesterlichen Herrschaft (Theokratie als Hierokratie) unter römischer Oberaufsicht (pax romana) werden konnte.

Davon zu unterscheiden ist die Deutung des Todes Jesu als kultisches Opfer mit sühnender Funktion (Eph 5,2; Hebr 7,27; 10,10–14) für die an Christus glaubenden Menschen. Ein Opfer im frühjüdischen Sinne setzt keineswegs Gewalt voraus. Opfer war eine Gabe an Gott.³ Dabei wurde etwas aus dem Alltag sakralisiert und Gott dargebracht. Dies waren oft Nahrungsmittel. Wer über das Geld verfügte, Fleisch zu essen, opferte Gott einen Teil des dafür geschlachteten Tieres. Arme Menschen opferten Getreide o.ä. Anlässe für Opferhandlungen konnten unterschiedlich sein. Persönliche Opfer orientierten sich an konkreten Ereignissen (z.B. Dankopfer), gemeinsame Opferhandlungen ereigneten sich während der jüdischen Tempelfeste. In der Zeit nach dem Exil wurden kollektive Versöhnungsoffer (Lev 16) angesichts des Scheiterns des Gottesvolkes in der Vergangenheit immer wichtiger. Der in der Wirkungsgeschichte dominierende Begriff der Sühne ist unbrauchbar.⁴ Er ist unbiblisch und transportiert Bedeutungsinhalte aus dem Strafrecht in diesen Kontext hinein, wodurch sich sowohl Gottesbild (strafender Gott, der Sühne benötigt) als auch Menschenbild (zur Sühne eigentlich unfähiger Sünder) vom biblischen Ursprung entfernen. Statt Sühne sollte man von der Beseitigung von Sünden reden. Bereits in der Jesusbewegung als Inszenierung der Nähe Gottes ging es um die Beseitigung von Sünden – neben dem etablierten Tempelkult. Der auferweckte Christus kann dadurch zu einem neuen Begegnungsort mit Gott werden (Röm 3,25, s.u.).

Das Judentum ist eine Gnadenreligion.⁵ Der jüdische Opferkult ist eine von Gott durch die Tora bereitgestellte Unterbrechung des Alltags, die Kommunikation mit ihm ermöglicht. Biblischer Kult ist ein spirituelles Geschehen, das unter den Bedingungen von Raum und Zeit materiell wahrnehmbar ist. Anders als bei paganen Opferkonzepten geht es hier nicht um eine Art Geschäftsverhältnis, in dem man mit der

¹ Vgl. dazu Ebner, Jesus von Nazaret in seiner Zeit 204-207; Ebner, M.: Der Tod Jesu – ein Scheitern? Die Evangelien neu befragt, in: BiKi 72 (3/2017), 193-202; Feldmeier / Spieckermann, Menschwerdung 245-252 (im Blick auf das Markusevangelium); Vollenweider, S.: Ostern – der denkwürdige Ausgang einer Krisenerfahrung, in: Ders.: Horizonte neutestamentlicher Christologie. Studien zu Paulus und zur frühchristlichen Theologie (WUNT 144), Tübingen 2002, 105-123.

² Zu den Diskussionen um die Anwendung des Opferbegriffs vgl. Hampel, V. / Weth, R. (Hrg.): Für uns gestorben. Sühne – Opfer – Stellvertretung, Neukirchen-Vluyn; Janowski, B. / Welker, M. (Hrg.): Opfer. Theologische und kulturelle Kontexte, Frankfurt/Main 2000; Kuhlmann, H.: Zur Opferkritik der feministischen Theologie, in: Neuhaus, D. (Hrg.): Das Opfer. Religionsgeschichtliche, theologische und politische Aspekte, Frankfurt/M. 1998, 107-130; Stoellger, P.: Ende des Opfers und Opfer ohne Ende. Neue systematisch-theologische und religions-philosophische Perspektiven zum ‚Opfer‘, in: VuF 56 (1/2011), 62-78; Striet, M. / Tück, J.H. (Hrg.): Erlösung auf Golgota. Der Opfertod Jesu im Streit der Interpretationen (Theologie kontrovers), Freiburg 2012; Zimmermann, R.: Die neutestamentliche Deutung des Todes Jesu als Opfer. Zur christologischen Koinkidenz von Opfertheologie und Opferkritik, in: KuD 51 (1/2005), 72-99.

³ Zum frühjüdischen Opferverständnis vgl. Eberhart, C.: Studien zur Bedeutung der Opfer im Alten Testament. Die Signifikanz von Blut- und Verbrennungsriten im kultischen Rahmen (WMANT 94), Neukirchen-Vluyn 2000; Janowski, B.: Sühne als Heilsgeschehen. Studien zur Sühnetheologie der Priesterschrift und zur Wurzel KPR im Alten Orient und im Alten Testament (WMANT 55), Neukirchen-Vluyn 2000; Willi-Plein, I.: Opfer und Sühne, in: Dietrich, W. (Hrg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 271-284.

⁴ Vgl. zum Problem Schröter, J.: Sühne, Stellvertretung und Opfer. Zur Verwendung analytischer Kategorien zur Deutung des Todes Jesu, in: Frey / Schröter, Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament, 51-71.

⁵ Vgl. dazu Stegemann, Jesus und seine Zeit 262-296; Theißen G.: Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums, Gütersloh 2000, 288-294. Zu einer Darstellung des Judentums als gesetzlicher Religion gegenüber der universalen Gnadenreligion des Christentums in Bildungskontexten vgl. Rothgangel, M. / Spichal, J.: Antijudaismus in Schulbüchern und Lehrplänen: Zwischen Reform und Stagnation, in: ZNT 37 (2016), 58-66.

Gabe an die Gottheit eine konkrete Leistung verbindet. Dass der Kult sich gegenüber der Tora und der Zuwendung zum Mitmenschen zeitweise verselbständigte, hat im Wirken der Propheten Anlass zur scharfen Kritik am Kult gegeben (Am 5,21–24; Jes 1,10–17). Diese Kritik wurde auch von Jesus aufgenommen und in der sog. Tempelreinigung öffentlich inszeniert.¹ Sie fand auch Eingang in die frühchristliche Verkündigung (Mt 9,13; Röm 14,7; vgl. auch Röm 12,1f.).

Im Zentrum der Botschaft vom Kreuz steht die Überwindung des (ewigen!) Todes.² Nur so konnte aus einem grausamen Hinrichtungswerkzeug ein Sieges- und Hoffnungssymbol werden. In der christlichen Kunst, dem Hauptmedium des Christentums bis zur Erfindung des Buchdrucks, wird dies sehr deutlich.³ Die Kreuzigung wurde erst sehr spät zu einem Thema und dann auch nicht unter dem Aspekt des Leidens, sondern als Sieg über den Tod. Ihr wurde von der Auferstehung her eine heilbringende Bedeutung zugeschrieben, ohne dass dadurch das Ärgernis des Kreuzes banalisiert wurde.

Bei der wirkungsgeschichtlichen Fixierung auf Opfertod und Sühne, die erst im Hochmittelalter beginnt und in die Gegenwart weitergeführt wird (vgl. z.B. Evangelisches Gesangbuch 87; 44,2),⁴ wurde und wird häufig übersehen, dass die biblische Botschaft von der Auferweckung Jesu zunächst eine Aussage über Gott ist. Der Gott Israels erhält eine neue Prädikation: Gott ist der, der Jesus von den Toten auferweckt hat (Röm 4,24; 8,11; 2Kor 4,14). Diese Aussage wurde parallel und ergänzend zu alttestamentlichen Prädikationen gestaltet: Gott, der Himmel und Erde gemacht hat (Ps 115,15; 121,2; 124,8; Jes 37,16; Apg 14,15; Offb 14,7), der Israel aus Ägypten geführt hat (Lev 9,36). Die Auferweckung Jesu wird dadurch zu einem neuem Ursprungsgeschehen – wie Schöpfung und Exodus. Dies wird in Röm 3,25 inhaltlich auf den Punkt gebracht, wenn Christus als der Deckel der Bundeslade bezeichnet wird.⁵ Der auferweckte Christus ist der neue Ort, an dem die gnädige Zuwendung Gottes erfahrbar wird.

Nimmt man das biblische Opferverständnis als von Gott geschenkte Kommunikation und das Evangelium von der heilvollen Partizipation am Geschick Jesu (z.B. Gal 2,19) auf und verknüpft dies mit den ethischen Ansprüchen des Gerechtigkeits-schenkenden Gottes, dann kann das ganze Leben eines Christenmenschen als Opfer verstanden werden – Hingabe als Antwort auf die heilvolle Zuwendung Gottes (Röm 12,1f.).

Angemessen von der Heilsbedeutung des Todes Jesu kann man nur reden, wenn man die Deutung von Kreuz und Auferweckung mit der irdischen Wirksamkeit Jesu verbindet. Dies versuchen nahezu alle christologischen Modelle des Neuen Testaments zu leisten: Inkarnation, öffentliche Wirksamkeit, Tod, Auferweckung und Heil für die Glaubenden werden in einen plausiblen heilsgeschichtlichen Zusammenhang gebracht. Die Repräsentation der Zuwendung Gottes zu den Menschen in der Botschaft von der Herrschaft Gottes in seinem Sohn Jesus Christus findet eine Zuspitzung durch die Zuwendung Gottes in der Auferweckung des Gekreuzigten, der alle, die an ihn glauben, an dieser Zuwendung teilhaben lässt.

DIE GEGENWÄRTIGE REDE VON KREUZ UND AUFERSTEHUNG ALS HOFFUNGSBOTSCHAFT

Nach frühchristlicher Überzeugung endet die Zuwendung Gottes nicht mit dem Tod. Dies hat Gott in der Auferweckung Jesu erwiesen. Sie wird im Tod Jesu als Augenblick der Gottesferne (Mk 15,33f.parr) unterbrochen. In der frühchristlichen Taufe⁶ wird dieses Geschehen rituell nachvollzogen (Röm 6,1–11) – in der Gewissheit, dass Gottesferne (Sünde) und Tod in Christus bereits überwunden sind (Röm 4,25; 5,21).

¹ Vgl. dazu Popkes, E.E.: Jesu Haltung zum Tempel und die frühchristliche Tempelmetaphorik, in: Böhm, M. (Hrg.): Kultort und Identität. Prozesse jüdischer und christlicher Identitätsbildung im Rahmen der Antike (BThSt 155), Göttingen 2016, 189-204; Tiwald, M.: Einzug in Jerusalem, Tempelreinigung (Jesu Stellung zum Tempel), in: Schröter / Jacobi, Jesus Handbuch, 460-467.

² Vgl. Jacobi, C.: Auferstehung, Erscheinungen, Weisungen des Auferstandenen, in: Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017, 490-504; Röhser, G.: Auferstehung, in: Bormann, L. (Hrg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 153-174.

³ Vgl. als knappen Überblick Heyden, K. / Schär, R.: Bildliche Darstellungen Jesu bis ca. 500 n.Chr., in: Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017, 541-552.

⁴ Vgl. dazu Nüssel, F.: Die Sühnevorstellung in der klassischen Dogmatik und ihre neuzeitliche Problematisierung, in: Frey / Schröter, Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament, 73-94.

⁵ Zur Exegese von Röm 3,25 vgl. Kraus, W.: Der Erweis der Gerechtigkeit Gottes im Tod Jesu nach Röm 3,21-26, in: Doering, L. / Waubke, H.-G. / Wilk (Hrg.): Judaistik und neutestamentliche Wissenschaft (FRLANT 226), Göttingen 2008, 192-216; Schreiber, Die Anfänge der Christologie 83-87.

⁶ Vgl. zum frühchristlichem Taufverständnis Öhler, M.: Einheit und Vielfalt: Die Taufe in neutestamentlicher Perspektive, in: Öhler, M. (Hrg.): Taufe (TdT 5), Tübingen 2012, 39-81; Sängler, D.: Taufe, in: Bormann, L. (Hrg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 223-248.

Durch die Rückbindung an die Botschaft Jesu und die existenzverändernde Anwendung in der Taufe kann auch in der Gegenwart das Kreuz Christi als Hoffnungssymbol verstanden werden.¹ Die Anstößigkeit der Hinrichtung Jesu und die eigenen schmerzhaften Erfahrungen mit dem Tod geliebter Menschen werden weder aufgelöst noch banalisiert, sondern in einen anderen Sinnzusammenhang überführt. Die Zuwendung Gottes und seine bleibende Fürsorge in und an Jesus bilden das Grundmuster der Beziehung Gottes mit allen Lebenden, Leidenden, Sterbenden und Gestorbenen. Gottes Liebe zu den Menschen führt dazu, dass er für sie in Leben und Tod eintritt. Die theologische Rede von Kreuz und Auferstehung hält fest, dass christliche Religiosität nicht nur Unterbrechung, sondern auch Überwindung ist.² Es geht um eine heilvolle und Sinn stiftende Weltstanz, durch die der Mensch die Zuwendung Gottes an seine Mitmenschen weitergeben kann.

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es darauf an, die öffentliche Wirksamkeit Jesu und das frühchristliche Bekenntnis zu Jesus als dem Christus mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu verbinden. Dabei verstehen die Schülerinnen und Schüler die Zuwendung Jesu zu den Bedürftigen und Schwachen, den Ruf zur Nachfolge sowie die Erzählung von Kreuz und Auferstehung als Ausdruck der Botschaft von der Herrschaft des gerechten und barmherzigen Gottes. Für die gegenwärtige Welt- und Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler stellt diese Botschaft hoffnungsvolle Sinnpotenziale bereit.

¹ Zu aktuellen Trends in der Christologie vgl. Assel, H.: Elementare Christologie (3 Bde), Gütersloh 2020; Daecke, S.M. / Sahm, P.R. (Hrg.): Jesus von Nazareth und das Christentum. Braucht die pluralistische Gesellschaft ein neues Jesusbild?, Neukirchen-Vluyn 2000; Danz, C.: Grundprobleme der Christologie, Tübingen 2013; Danz, C. / Murrmann-Kahl, M. (Hrg.): Zwischen historischem Jesus und dogmatischem Christus. Zum Stand der Christologie im 21. Jahrhundert (DM 1), Tübingen 2010; Gräb-Schmidt, E. / Preul, R. (Hrg.): Christologie (MJTh 23 / MThSt 113), Leipzig 2011; Herzer, J. / Käfer, A. / Frey, J. (Hrg.): Die Rede von Jesus Christus als Glaubensaussage. Der zweite Artikel des Glaubensbekenntnisses im Gespräch zwischen Bibelwissenschaft und Dogmatik, Tübingen 2018; Hofheinz, M. / Eberhardt, K.-O. (Hrg.): Gegenwartsbezogene Christologie. Denkformen und Brennpunkte angesichts neuer Herausforderungen (DM 29), Tübingen 2020; Hoping, H.: Einführung in die Christologie, Darmstadt ³2014; Landmesser, C.: Der gegenwärtige Jesus. Moderne Jesusbilder und die Christologie des Neuen Testaments, in: KuD 56 (2010), 96-120; Ruhstorfer, K. (Hrg.): Christologie, Paderborn 2018; Schröter, J. (Hrg.): Jesus Christus (TdT 9), Tübingen 2014; Welker, M.: Gottes Offenbarung. Christologie, Göttingen ³2016.

² Vgl. z.B. Evers, D.: Das Kreuz Jesu Christi als Wende. Hermeneutische Überlegungen zu Jesu Leiden und Sterben, in: Herzer / Käfer / Frey, Die Rede von Jesus Christus als Glaubensaussage, 211-236; Slenczka, N.: Die Christologie als Reflex des frommen Selbstbewusstseins, in: Schröter, Jesus Christus, 181-241.

„ALL INCLUSIVE“ – NACHFOLGE ALS ZUWENDUNG ÜBER GRENZEN HINWEG

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7 oder 8: Die Schülerinnen und Schüler können den Begriff „Nachfolge“ biblisch herleiten und daraus Konsequenzen für heute aufzeigen.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Schulpraktikum steht an. Du bekommst nur noch einen Platz im lokalen Pflegeheim. Nimmst du an? ▪ Deine Freundin möchte ihren Bruder mit Behinderung zu deiner Geburtstagsfeier mitbringen.
<p>Religiöse Motive und Elemente in ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gängige Jesusbilder aus der Popkultur analysieren und Berührungspunkte mit dem biblischen Jesus suchen, wie er aus bisherigem Unterricht präsent ist 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gängige Bilder von Jesus aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler sammeln ▪ Internetrecherche z.B. zu Bildern von Stephen Sawyer, David LaChapelle oder Comics bzw. Mangas und Auswertung der dargestellten Eigenschaften ▪ zu Jesusdarstellungen in Popvideos oder Filmen recherchieren ▪ Brainstorming zu bisher Bekanntem zu Jesus – ggf. Zuordnung zu den Bildern → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Analysieren und Reflektieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>Biblische Texte methodisch reflektiert auslegen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich das biblische Bild von Jesus erschließen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jesus bricht auf und verlässt gängige (Familien-)Strukturen ▪ „Leben ist Gehen“ – umkehren und nachfolgen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ symboldidaktisches Arbeiten oder Meditation zu den Begriffen „Abbruch – Umbruch – Aufbruch“ ▪ den Aufbruch und den Weg Jesu erzählen (z.B. als Erzählung oder Präsentation der Lehrkraft – vgl. Vorbemerkungen; vgl. auch Mt 3 und Mt 4) ▪ anhand von Mk 1 den Weg Jesu von Nazareth über die Wüste zum See Genezareth nachzeichnen und als Aufbruchssituation kennzeichnen ▪ anhand von Mk 6,1–6 die familiäre Situation von Jesus darstellen ▪ kreative Bibelarbeit: aus Mk 3,31–35par die Distanz Jesu zu seiner Familie herausarbeiten ▪ Imaginationsübung: Sich in die Situation der verlassenen Familie einfühlen, der der Hauptverdiener und Garant des Fortbestehens verloren geht ▪ „So ein Undank!“ – Das vierte Gebot auf das Verhalten Jesu beziehen ▪ am Beispiel der Berufung des Petrus (Mk 1,16–20parr) Jesu Aufforderung zum Verlassen von Familie, Beruf und allem Gewohntem herausarbeiten, z.B. durch einen inneren Monolog ▪ „Lohn der Nachfolge !?“ – anhand von Mk 10,28–31 einen fiktiven Brief des Petrus an seine Frau verfassen ▪ symboldidaktisches Arbeiten mit dem Symbol „Weg“ ▪ mit den Schülerinnen und Schüler theologisieren: Jesu Wanderschaft in Galiläa als Zeichen für die Gegenwart Gottes, losgelöst von heiligen Orten, sondern mitten im Leben

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Leben ist Zuwendung“ – Einstehen für andere, insbesondere Ausgegrenzte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ das Verhalten der Jüngerinnen Marta und Maria (Lk 10,38–42) unter dem Aspekt Nachfolge diskutieren ▪ Jesusgeschichten der Zuwendung und des Hineinziehens in die Gesellschaft in die heutige Zeit übertragen (z.B. Zachäus der Zöllner Lk 19,1–10; Heilung des Aussätzigen Mt 8,1–4) <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an den Themenbereich „Jesus Christus“ aus Klasse 5/6, Konkretion 2: Eine Welt nach Gottes Willen ▪ Menschen, die sich in der Bibel für andere einsetzen, nicht lockerlassen und damit das Leben für andere besser machen, in einem Chat interviewen (z.B. Mk 7,24–30 die Syrophönizerin) ▪ anhand des Satzes „Der Sabbat ist um des Menschen willen gemacht und nicht der Mensch um des Sabbats willen“ (Mk 2,27) diskutieren, wann Zuwendung sich über Gesetze und gesellschaftliche Konventionen hinwegsetzen muss
<p>Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben setzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Von den Nachfolgenden zu den Nachfolgern – Leben und Handeln verschiedener Personen aus unterschiedlichen Epochen aufspüren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche und Präsentation (Referate, Museumskoffer, Gruppenpuzzle u.ä.) zu Lebensumständen, Eigenschaften und Lebenszielen verschiedener Personen, z.B. Hildegard v. Bingen, Franz v. Assisi, Elisabeth v. Thüringen, Johann Hinrich Wichern, Florence Nightinggale, Albert Schweitzer, Mutter Theresa, Biografien von Diakonissen ▪ kirchliche Einrichtungen und Aktivitäten im eigenen Umfeld recherchieren, bei denen Kirche sich nachfolgend und ohne Berührungängste zeigt, z.B. Telefonseelsorge, Klinikseelsorge, Selbsthilfegruppe für trauernde Eltern, Anstaltsdiakonie, Sucht- und Drogenberatung, Hospiz ▪ sich dem Thema „Diakonie“ mit dem Zeichen des Kronenkreuzes annähern ▪ Projektideen für Diakonie im direkten Umfeld durchführen, z.B. einen Adventskalender für das Altenheim basteln <ul style="list-style-type: none"> → Querverbindung zum Themenbereich „Ethik“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7 oder 8: Grundzüge biblischer Gerechtigkeit → Querschnittsthema „Inklusion“ → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Erkennen von Vielfalt, Solidarität und Mitverantwortung → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Informieren und Recherchieren“ sowie „Produzieren und Präsentieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Berufung des Petrus (Mk 1,16–20parr)</p>	

„DAS STARKE IM SCHWACHEN ENTDECKEN“ – JESU KREUZ UND AUFERSTEHUNG

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Die Schülerinnen und Schüler können Ursachen des Todes Jesu beschreiben und erläutern, wie durch die Auferstehung das Kreuz zum Hoffnungszeichen für Christinnen und Christen wurde.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragen und Gedanken zum Thema „Tod“ auf Plakaten formulieren und darauf im Laufe der Reihe eingehen (→ Advanced Organizer) ▪ Dein Freund sagt zu dir: „Du bist für mich gestorben“ – Wie gehst du damit um? ▪ Das Kreuz als Kette/Tattoo – Warum tragen Menschen das?
<p>Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p> <p>Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrungen mit Leid und Tod aus der Lebenswelt zusammentragen und reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprichwörter zusammentragen, in denen im übertragene Sinne von „Tod“ die Rede ist, z.B. Hoffnungen begraben, ins Gras beißen, tausend Tode sterben, das Zeitliche segnen ▪ Lebensweg oder Lebenslinie gestalten und im Blick auf Leiderfahrungen und den Umgang damit reflektieren ▪ anhand von jederzeit möglicher Unterbrechung von Onlinespielen über Tod und Neustart in interaktiven virtuellen Welten diskutieren ▪ die Frage diskutieren, ob das Löschen von virtuellen Profilen beim Tod einer Person pietätlos ist ▪ Brainstorming zu Darstellungen von Tod in Serien, Filmen, Graphic Novels und Romanen ▪ Vorstellungen von Unsterblichkeit vergleichen, z.B. in Fantasy-Geschichten, im Hinduismus, in der Gedankenwelt der Schüler und Schülerinnen ▪ Todesanzeigen oder Grabsteininschriften auf die Frage hin überprüfen, wie Hinterbliebene mit dem Tod umgehen (außerschulischer Lernort) <p>Hinweis: Es ist im Vorfeld eine Verständigung darüber notwendig, ob und wie über Erfahrungen von Leid und Tod im persönlichen Umfeld im Unterricht gemeinsam gesprochen werden kann, z.B. Verschwiegenheitspflicht, Freiwilligkeit, Distanzierungsmöglichkeit, Notenfreiheit</p>
<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, auslegen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Kreuz als Symbol des Christentums auf seine Entstehung hin untersuchen ▪ Ablauf der Ereignisse zusammentragen, die zur Kreuzigung Jesu führten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ anhand von Textbausteinen zur Passionsgeschichte und mit Hilfe von Mk 14,32–16,8 den Handlungsstrang rekonstruieren ▪ die Passionsgeschichte als Bildergeschichte veranschaulichen oder vorgefertigte Bilder ordnen lassen ▪ die Bedeutung von I.N.R.I. untersuchen und die Kreuzigung als Todesstrafe der Römer für Aufständische recherchieren ▪ einen Kreuzweg besuchen ▪ unterschiedliche biblische Sichtweisen auf die Passionsgeschichte im synoptischen Vergleich erarbeiten (z.B. Mk 14,32–16,8 und Joh 18–20)

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Auswirkungen des Todes Jesu auf seine Anhänger untersuchen und dieses Ereignis als Krisensituation verständlich machen ■ Herausarbeiten, dass die Auferstehung dem Tod Jesu eine hoffnungsstiftende Bedeutung gibt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Passionsgeschichte als „Virtual Story“ z.B. mit Hashtags gestalten, Erlebnisse und Erfahrungen der Menschen der Bibel in Reaktionen und Kommentaren aufbereiten ■ Jesu Prozess als Rollenspiel gestalten und sowohl Sadduzäer als auch Römer als Gruppen zur Zeit Jesu zu Wort kommen lassen → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Produzieren und Präsentieren“ aus dem Medienkomp@ss ■ Innerer Monolog oder gelenktes Rollenspiel zu den Erfahrungen der Frauen am leeren Grab (Lk 24, Joh 18) ■ symboldidaktisches Arbeiten mit Dunkelheit ■ Standbilder zu den verschiedenen Reaktionen der Jünger in Mk 16,8 ■ Imaginationsübung zur Reaktion der Jüngerinnen und Jünger auf die Erfahrungen der Frauen am leeren Grab (Mt 28,1–10) ■ symboldidaktisches Arbeiten mit Licht, z.B. auch anhand von Joh 8,12 oder Joh 11,25 ■ anhand der Emmausgeschichte erarbeiten, dass die Anwesenheit Christi über den Tod hinaus in der Gemeinschaft der Glaubenden erlebt werden kann und dadurch Hoffnung für die Bewältigung des Lebens gibt ■ die Emmausgeschichte (Lk 24,13–35) z.B. mit einer Stimmungskurve oder Standbildern als Weggeschichte deuten, die die veränderte Sichtweise auf den Tod am Kreuz beschreibt ■ Bilder aus der Kunst zur Emmausgeschichte deuten ■ animierte GIFs zu den Erfahrungen sowie Gefühlen der unterschiedlichen Menschen aus den Geschichten rund um Jesu Tod und Auferweckung erstellen ■ anhand der Ausbreitung des Christentums das Hoffnungspotential des Christentums herausarbeiten (anknüpfend an den Themenbereich Kirche und Christentum, Konkretion 1, empfohlen für Klasse : „Von der Bewegung zur Kirche“) ■ Arbeit mit theologischen Sachtexten, z.B. Auszüge aus „Für uns gestorben“ (EKD-Grundlagentext 2015), „Ist Jesus für uns gestorben?“ (Autor: Reinhard Marwick; aus der Reihe: Religion für Einsteiger)
<p>Religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Das Kreuz als Symbol für die Überwindung von Angst und Leid deuten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kreuzigungsbilder in der bildenden Kunst – auch im Wandel der Zeit – im Bezug zur Überwindung von Angst und Leid interpretieren ■ Kreuz und Kruzifix bzw. lateinisches und griechisches Kreuz gegenüberstellen ■ ein eigenes Kreuz gestalten, in dem sich Hoffnung ausdrückt (z.B. nach dem Vorbild von lateinamerikanischen Kreuzen) ■ Kreuzmotive in der Musik und in der Kirchenarchitektur aufspüren und auf ihre Wirkungsweise untersuchen ■ recherchieren, welche Bedeutung Kreuz-Tattoos bei Prominenten haben ■ Lieder aus der Popkultur analysieren, in denen Krisen als Chancen beschrieben werden

<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p> <p>Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Auferstehung Christi als begründete und sinnstiftende Hoffnung für das Leben heute identifizieren 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Körperübung, z.B. zu „Aus einer Krise auf(er)stehen“ oder „Im Leben auf(er)stehen“ ■ mithilfe des Gedichts von Marie Luise Kaschnitz: „Auferstehung“ Beispiele für Formen von Auferstehung im Leben sammeln ■ Auferstehungsmotive in Jesusfilmen suchen und interpretieren ■ Unterrichtsgespräch über den letzten Satz Dietrich Bonhoeffers: „Das ist das Ende – für mich der Beginn des Lebens“. ■ zu dem Satz des Apostels Paulus „Meine Kraft ist in den Schwachen mächtig“ (2Kor 12,9) eine Collage mit aktuellen Beispielen gestalten. ■ Kreatives Schreiben, z.B. zu „Das Starke im Schwachen sehen“ ■ „Da habe ich gedacht, alles ist vorbei!“ – Momente der Krise aus biografischen Beispielen oder im eigenen Leben überdenken und Wege aus der Bewältigung aufzeigen ■ Recherche z.B. in der Kirchengemeinde zu Angeboten, die in Krisensituationen helfen ■ Psalm 23 mit dem Text des Liedes „You’ll never walk alone“ sowie der Trauerrede für den Fußballprofi Robert Enke von Margot Käßmann vergleichen und als Beispiel für die Überwindung einer Krise deuten ■ Baustein für einen Ostergottesdienst oder für eine Andacht gestalten zum Weizenkorngleichnis (vgl. 1Kor 15,36–44) ■ Verwendung religiöser Begriffe im Zusammenhang mit Auferstehung in der Werbung kritisch hinterfragen ■ erklären, warum Ostern als Fest der Auferstehung eine so große Bedeutung für das Christentum hat
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Passionstexte in Auszügen (Mk 14,32–16,8; Joh 18); Frauen am leeren Grab, Emmaus (Lk 24)</p>	

„WAS KANN MAN, WENN MAN RELI KANN?“ – KOMPETENTER UMGANG MIT RELIGION¹

Themenbereichsübergreifende Konkretion für Klasse 10: Die Schülerinnen und Schüler erlangen durch die Beschäftigung mit Symbolen, Ritualen und Narrativen einen sicheren und kritischen Umgang mit religiösen Erscheinungsformen und überprüfen Relevanz und Aktualität des Glaubensbekenntnisses.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schreibgespräch zur Frage: „Welche Rolle spielt das Christentum in unserer Gesellschaft heute?“ ▪ Brainstorming zur Frage: „Was hat der evangelische Religionsunterricht mir bisher gebracht?“ ▪ Blitzlicht zur Frage: „Was kann ich, wenn ich Reli kann?“ ▪ Ein französischer Austauschschüler / eine französische Austauschschülerin fragt dich: „Was lernst ihr im Religionsunterricht in der Schule?“ ▪ in einer Traueranzeige liest du: „Auf Wunsch der Verstorbenen bitten wir darum, auf Trauerkleidung zu verzichten“ – was ziehst du an? ▪ Konstantin Wecker – „So möchte ich nicht begraben sein“
Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Bedeutung symbolischer Sprache in Alltag und Religion als notwendiges Mittel der Kommunikation von Transzendenzerfahrungen verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ den Symbolbegriff etymologisch erklären (symbállein = Zusammenwerfen von Bild und Bedeutung) ▪ Symbole aus dem Alltag sammeln und clustern ▪ Alltagsgesten (Händeschütteln, Victory-/Peace-Zeichen, Faust, gefaltete Hände, Herzhände etc.) auf ihre symbolische Bedeutung hin untersuchen und dabei unterschiedliche kulturelle Ausprägungen gegenüberstellen ▪ überprüfen, ob Markenlogos als Symbole funktionieren, die über die Erkennbarkeit des Unternehmens hinaus eine Bedeutung vermitteln ▪ Geld als ein von einem System garantiertes Symbol verstehen (für Sicherheit, Unabhängigkeit, Macht, Anerkennung), das den Materialwert transzendiert ▪ den Charakter eines Menschen anhand eines Gegenstandes verdeutlichen ▪ symbolische Gegenstände oder Markenlogos (symbolische Kommunikation: Apfellogo + Schneewittchen) auf ihr Funktionieren innerhalb der Klassengemeinschaft untersuchen ▪ christliche Symbole, die etwas aus der Immanenz benutzen, um etwas aus der Transzendenz zu verdeutlichen (Dreieck für Trinität; Taube für den Heiligen Geist; Kreuz für Tod und Auferstehung; Joh 3,5: Taufe für geistliche Neugeburt; Wein für ein Leben in Fülle; Joh 8,12: Licht für Leben; Kerze als sich verzehrendes Licht; Regenbogen für den Bund Gottes mit der Schöpfung; Anker, Kreuz, Herz für Glaube, Hoffnung, Liebe; Lamm für Opferbereitschaft)

¹ Diese Konkretion verbindet Aspekte aus den Themenbereichen „Jesus Christus“, „Gott“ und „Religionen und Weltanschauungen“.

		<p>erklären, ihren jeweiligen Ursprung untersuchen und ihre Tauglichkeit als aktuelles Kommunikationsmittel überprüfen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ die Notwendigkeit von Symbolsprache für die Darstellung religiöser Inhalte am Beispiel von Trinität verdeutlichen <p>→ Aufgreifen der Ergebnisse des Themenbereichs „Religionen und Weltanschauungen“ aus Klasse 5/6, Konkretion 1: Zeiten für Gott in den monotheistischen Religionen</p>
<p>Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Am Beispiel vom Umgang mit Tod und Trauer nachvollziehen, dass Rituale Sinnangebote sein können, und einen sicheren und zugleich reflektierten Umgang mit Ritualen für das Leben anbahnen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ den Ritualbegriff erläutern, Rituale im Alltagsleben sammeln und die entlastende, sicherheitsgebende Funktion von Ritualen herausstellen ▪ über die Frage nachdenken, wann Rituale lebensfeindlich sind ▪ zu der Frage Stellung nehmen, ob man Rituale abschaffen kann, z.B. das Läuten von Kirchenglocken ▪ den pietätvollen Umgang mit dem Leichnam begründen (waschen, anziehen, kämmen, aufbahnen, Abschied nehmen, rituelle Reinigung) und bewerten ▪ Bestattungsrituale in verschiedenen Religionen und Kulturen (Grabschmuck, Sand/Blüten auf den Sarg werfen, Leichenrede, Schiv'a sitzen, Leichenzug, Totengebet, Verbrennung) auf die Frage hin untersuchen, worin das Sinnangebot dieser nicht lebensnotwendigen Rituale besteht ▪ Besuch in einem Bestattungsunternehmen, auf einem Friedhof oder in einem Krematorium mit Expertenbefragung zu Bestattungs- und Trauer Ritualen sowie deren gesellschaftlicher Veränderung ▪ Symbole für Tod und Auferstehung in Todesanzeigen oder auf Grabsteinen sammeln und deuten ▪ „Wie gut, dass es Rituale gibt!“ – nach Gründen für einen religiösen Umgang mit Verstorbenen und Hinterbliebenen suchen und das Sinnangebot für die Hinterbliebenen (Trauerverarbeitung, Gedenken, Hoffnung über den Tod hinaus) herausstellen ▪ Trauerforen im Internet im Blick auf darin enthaltene Rituale und ihre sinngebende Funktion untersuchen ▪ religiöse Rituale auch abseits von Tod und Trauer recherchieren (z.B. Taufe, Abendmahl, Segen, Trauung) und untersuchen, wie und warum sie sich in einer säkularen Gesellschaft verändern ▪ in einem Rollenspiel mögliche Problemsituationen darstellen, die aus der Unkenntnis von religiösen Ritualen entstehen können <p>→ Anknüpfen an Themenbereich „Jesus Christus“ Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Jesu Kreuz und Auferstehung</p>

<p>Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Narrative in ihren Funktionen und Wirkweisen erklären und auf ihre Lebensdienlichkeit hin überprüfen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ anhand von Begriffspaaren wie Narrativ und Bericht, Geschichten und Geschichte, Story und History den Unterschied zwischen Erzählung und Ereignis aufzeigen ■ ein gemeinsam erlebtes Ereignis aus dem Schulalltag mit unterschiedlichen zielgerichteten Absichten nacherzählen, die Versionen vergleichen und die Wirkungsweisen der Erzählungen reflektieren ■ eigene bzw. familiäre Narrative („Mein Opa hat immer gesagt...“ oder „Euch soll’s mal besser gehen als uns“) aufspüren, auf seine sinnstiftende Funktion für das eigene Leben überprüfen und den situativen Gebrauch kritisch bewerten ■ die identitätsstiftende Funktion im persönlichen wie im gesellschaftlichen Bereich von Narrativen anhand der Exoduserzählung oder anderer nichtbiblischer Erzählungen wie dem American Dream oder dem Fortschrittsmythos aufzeigen ■ Ambivalenz von Narrativen und die Möglichkeit, dass sie durch populistische Bewegungen instrumentalisiert werden, herausarbeiten („Wir sind das Volk!“, christliches Abendland; Widerstand gegen „die da oben“) ■ die Bedeutung religiös gefüllter Narrative für die Wertevermittlung einer Gesellschaft (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Zehn Gebote) erarbeiten ■ biblische Narrative aus dem bisherigen Religionsunterricht (z.B. Auferstehung als hoffnungsstiftendes Narrativ; Versuchungsgeschichten in der Bibel; Lev 19,33–34 als Impuls für eine Migrationsethik; Bewahrung der Schöpfung als Leitlinie in der Klimakrise) als erzählte und weitergegebene Erinnerung wahrnehmen und ihr Potential beurteilen, z.B. für die eigene Lebensgestaltung oder für aktuelle ethische Fragen <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Menschliche Freiheit als Gottes Wille → Anknüpfen an Themenbereich „Jesus Christus“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Jesu Kreuz und Auferstehung → Anknüpfen an Themenbereich „Gott“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Eine Beziehung zwischen Versuchung und Treue
<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Überprüfen, inwiefern das Glaubensbekenntnis mit seinen Symbolen und seinem Narrativ heute noch tragfähig ist, um den christlichen Glauben zu bekennen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ die Entstehung des apostolischen Glaubensbekenntnisses recherchieren ■ die Glaubensbekenntnisse unterschiedlicher christlicher Gemeinschaften mit dem apostolischen Glaubensbekenntnis vergleichen ■ zusammentragen, zu welchen Anlässen das apostolische Glaubensbekenntnis als identitätstiftendes Ritual einer Gemeinschaft gesprochen wird ■ „Du und das Glaubensbekenntnis“ – persönlich Wichtiges, Unverständliches, nicht Zustimmungsfähiges aus dem apostolischen Glaubensbekenntnis herausarbeiten ■ das apostolische Glaubensbekenntnis auf seine Symbole und die zugrundeliegenden Narrative analysieren ■ herausarbeiten, welche Inhalte des Glaubensbekenntnisses sich nicht mehr mit Hilfe der klassischen Symbole transportieren lassen und deshalb einer Überarbeitung bedürfen

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ein eigenes Glaubensbekenntnis verfassen, das auf der Basis des christlichen Glaubens / der Kernaussagen des Christentums heutige Symbole oder Narrative aufgreift ▪ alternative Glaubensbekenntnisse reflektieren und mit dem christlichen Glaubensbekenntnis vergleichen ▪ diskutieren, ob persönliche Glaubensbekenntnisse als Ritual für eine Gemeinschaft von Christinnen und Christen geeignet sind <ul style="list-style-type: none"> → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Verständigung und Konfliktlösung, Partizipation und Mitgestaltung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Keine</p>	

THEMENBEREICH „GOTT“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

„Wer oder was ist Gott für dich?“ Die Brisanz dieser Frage für den Religionsunterricht ergibt sich aus der zunehmenden Irrelevanz des Gottesglaubens bei den Jugendlichen: Laut der 19. Shell Jugendstudie ist der Anteil der evangelischen Jugendlichen, für die der Glaube an Gott unwichtig ist, in den letzten zwanzig Jahren von 40 auf 50 Prozent gestiegen.¹

Das heißt nicht, dass die Jugendlichen kein Gottesbild kennen oder haben. In der Grundschule und der Orientierungsstufe, aber auch im privaten Bereich, haben sie sich mit verschiedenen Gottesbildern beschäftigt und auseinandergesetzt. Zudem durchlaufen einige dieser Gottesbilder parallel zum Heranwachsen der Jugendlichen eine Wandlung: So können die in der Pubertät entstehenden Spannungen zwischen den Jugendlichen und den Erziehungsberechtigten das Bild von Gott als liebende(r) Vater/Mutter unattraktiver erscheinen lassen. Hier stellt sich nun die Frage, welche biblischen Gottesbilder der Erlebniswelt der Jugendlichen entsprechen: Gott als Zumutung? Oder hat Gott im Leben der Jugendlichen keinen Platz, und der Religionsunterricht muss hier Angebote machen?

Was können Jugendliche, die parallel zum Religionsunterricht den Konfirmandenunterricht besuchen, als Impuls in die Schule mitbringen? Auf welchen gemeinsamen Nenner mit der christlichen Gemeinschaft können sich die Jugendlichen einlassen? Gerade hier zeigt sich, wie wichtig es ist, im Religionsunterricht auch die bisher vermittelten Bilder und Inhalte zu hinterfragen und den Jugendlichen den Zugang zu neuen Auslegungen zu ermöglichen. So kann Verwirrung entstehen, Althergebrachtes wieder neu entdeckt werden und wieder einen Platz im Leben finden – ganz im Sinne Martin Luthers.

Luthers neu formuliertes Gottesbild² leistet nämlich einen Beitrag zur Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler und birgt zudem genau das Reibungspotential, welches problematisierende Gespräche ermöglicht: Die nach der Orientierungsstufe deutlich steigenden Anforderungen im schulischen Bereich erfordern eine Anpassung der eigenen Lernleistung an ein höheres Tempo und ein abstrakteres Niveau. Die wachsende Distanz zu den eigenen Erziehungsberechtigten geht einher mit der zunehmenden Nähe zur Gruppe Gleichaltriger. Auch hier ist eine Anpassung an die Gruppe wichtig. Diesem eigenen Bestreben nach Anerkennung und Akzeptanz setzt Martin Luther das Konzept grundlegender Anerkennung und Akzeptanz entgegen.

Dass Gott in der jüdisch-christlichen Tradition jedoch nicht einseitig positiv von denjenigen gezeichnet wird, die Erfahrung mit ihm haben, birgt genau das Diskussionspotential, welches Jugendliche brauchen. Dass Gott unverschämte Dinge fordern kann, dass er inkonsequent sein kann und zu nachsichtig ist, fordert dazu auf, zentrale Aspekte der Pubertät wie „Grenzen“ oder „Gerechtigkeit“ aufzugreifen. Auch Jugendliche hinterfragen in dieser Entwicklungsphase Regeln. Gottes punktuell fragwürdiger Umgang mit geltenden Regeln eröffnet die Diskussion, wann Regelbrüche notwendig werden können und für wen sie einen Zuwachs an Glück bedeuten. Das sperrige Verhalten Gottes kann hier einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des eigenen Gottesbildes leisten.

Das Akzeptieren und Aushalten von Diskrepanzen in diesem Gottesbild sowie das Tolerieren von Aspekten im Gottesbild, die nicht zu den bisherigen Aspekten von Gott zu passen scheinen, stellen eine Herausforderung an die Jugendlichen dar. Gleichzeitig können die Jugendlichen aus dieser Auseinandersetzung auch viele Impulse mitnehmen, wie trotz aller Widersprüchlichkeiten am Glauben festgehalten werden kann.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

DIE BIBLISCHE REDE VON GOTT ALS AUSDRUCK VON KRISENBEWÄLTIGUNG

Die Entfernung Gottes aus der Lebenswirklichkeit der Menschen ist kein beklagenswerter Zustand der sich zunehmend säkularisierenden Moderne, sondern die religionsgeschichtliche Voraussetzung der biblischen Rede von Gott.

- Die Zerstörung des ersten Jerusalemer Tempels macht Gott ortsungebunden und universell. Der Glaube an den einen und einzigen Gott, der die Grundlage aller sog. abrahamitischen Religionen bildet, ist als Reaktion auf eine krisenhafte Situation entstanden.³ Die endgültige Zerstörung des von Salomo

¹ 19. Shell Jugendstudie 2019, 152f.

² Vgl. Themenbereich „Kirche und Christentum“, Konkretion 2.

³ Zur historisch bedingten Entwicklung des biblischen Gottesbildes vgl. Römer, T.: Die Erfindung Gottes. Eine Reise zu den Quellen des Monotheismus, Darmstadt 2018.

errichteten ersten Jerusalemer Tempels im Jahr 587 v.Chr. hat einen Prozess angestoßen, an dessen Ende eine Volks- und Kultgemeinschaft steht, die die Verehrung des einzigen und universalen Gottes und das Leben nach seinen Weisungen in das Zentrum der eigenen religiösen Identität stellt. Als wohl erste antike Religion ist der JHWH-Glaube nicht mehr an Staat, Königtum und Land gebunden, auch wenn die Beziehung zur Heiligen Stadt als Stadt des zerstörten Heiligtums nie verloren geht. War JHWH zunächst der Dynastiegott von zunächst zwei (Israel und Juda), dann einem vorderorientalischen Kleinstaat, ist er nach dem Ende von Königtum und Tempel nicht nur der Gott einer versprengten Gemeinschaft, die er schon einmal aus der Gefangenschaft befreit hat (Ex 20,2; Ri 6,8), sondern der Gott, der Himmel und Erde gemacht hat (Ps 121,2; 124,8). Die Eigenschaften und Bedeutungen, die ihm jetzt zugeschrieben werden, unterscheiden sich erheblich von denen der vorexilischen Zeit. Aus der theologischen Interpretation des Exils entsteht eine biblische Theologie, die zwar an das alte Israel und seine Traditionen anknüpft, gleichzeitig aber etwas völlig Neues darstellt. Der Gott des staatenlosen Israels ist der Gott der ganzen Welt, der Urheber der natürlichen Ordnung sowie der auf Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Gleichheit und Freiheit basierenden Sozialordnung.

- Gottes Instrumentalisierung von Israels Gegnern zeigt seine Überlegenheit. Die Entfernung Gottes aus der Lebenswirklichkeit der Menschen ist nicht nur eine materiale Wahrnehmung (durch die Zerstörung seines Heiligtums), sondern auch ein theologisches Argument. Der Gott Israels steht in der Macht über allen bislang bekannten Gottheiten. Er konnte sich daher eines fremden Großkönigs (Nebukadnezar II. von Babylon) bedienen, für dessen Volk er aus Sicht des vorexilischen Israels gar nicht zuständig war, damit dieser Gottes Volk wegen dessen Untreue bestraft, um ihm dann nach einem Aufenthalt in der Fremde einen Neuanfang zu ermöglichen. Zur Begründung der Geschichtsmächtigkeit gehen die exilischen und nachexilischen Autoren aber noch einen Schritt weiter. Sie sprechen den nach der Erfahrung der militärischen Niederlage eigentlich überlegenen Gottheiten der Großreiche und Nachbarstaaten jegliche Macht ab und erklären sie zu von Menschen gemachten Illusionen (Ps 96,2–5).¹
- Gott bewegt sich vom Gegenständlichen ins Geistige, welches die Schrift transportiert. Der Gott des unterlegenen Israels ist der einzige Gott, der seine Überlegenheit dadurch erweist, dass er seinem unterlegenen Volk die Treue hält. Mit dieser enorm kontrafaktischen Segenszusage verbindet sich notwendigerweise der Gedanke einer gestalterischen Kraft, die nicht den natürlichen Abläufen und Grenzen von Zeit und Raum unterworfen ist. Dies führt zu einer grundsätzlichen Säkularisierung der Natur und der menschlichen Macht. Ein derart übermenschlicher Gott kann nicht mehr nach der medialen Vorlage eines Menschen (als Kultbild im Tempel) verehrt werden. Gott ist eine durch Sprache erreichbare Person, die aber nicht mehr mit den Menschen denselben Lebensraum teilt. Gott ist Geist. Dies wird durch den Begriff des Windes (ruach/pneuma) zum Ausdruck gebracht.² Für bewegte Luft, deren Wirkung man spürt, aber deren Ursprung man nicht sehen kann, bietet sich keine gegenständliche Repräsentationsform an. Die Vergeistigung Gottes geht daher mit einer Vergeistigung der Religion einher. Es kommt zu einem Wechsel der medialen Repräsentation. Nicht mehr das Bild und die kultischen Begehungen stehen im Zentrum der biblischen Religiosität, sondern die Schrift und die Familie als Ort der religiösen Orthopraxie. Jeder Einzelne in seinen sozialen Bezügen wird zum Träger der Religion. Zum Beziehungspartner steht man in einer Art Fernbeziehung, die durch die allen verfügbare Schrift gepflegt wird (z.B. durch Vorlesen im Gottesdienst oder anlässlich von Festen). Auch wenn im Jahre 515 v.Chr. an derselben Stelle in Jerusalem ein neuer Tempel eingeweiht wird, der mehr als ein halbes Jahrtausend bestehen bleibt, wird diese durch das Exil angestoßene Entwicklung weder rückgängig gemacht noch aufgeweicht. Das Judentum des Zweiten Tempels wird zu einer Schriftreligion mit einem Tempel in Jerusalem als zentralem Heiligtum, welcher aber für die Mehrheit des Gottesvolkes fast genauso weit entfernt ist wie Gott, der nun nicht mehr im Heiligtum wohnt, sondern durch die Schrift (als transportables literarisches Heiligtum) in seinem Volk. Alle Religionen, die das Erbe des nachexilischen Judentums angetreten haben (Judentum, Christentum, Islam u.a.), haben diese in der Entfernung Gottes begründete religiöse Ortlosigkeit³ übernommen und jeweils unterschiedlich kultiviert.
- Trotz Distanz bleibt Gott treu. Martin Luthers Suche nach dem gnädigen Gott und der Versuch des Paulus (der als pharisäischer Jude den gnädigen Gott nicht suchen musste), auch die Nichtjüdinnen und Nichtjuden mit ihrem Gott als neue Gemeinschaft zu verbinden, sind Strategien zur Überwindung der Entfernung Gottes. Alle diese Strategien machen deutlich, dass Entfernung nicht gleichbedeutend mit

¹ Vgl. dazu Lang, B.: Gottes Einzigkeit, in: Dietrich, W. (Hrsg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 392-398.

² Vgl. Gillmayr-Bucher, S.: »Ruach« - Gottes Wind in den Psalmen, in: BiKi 76 (2/2021), 71-76.

³ Zum Begriff vgl. Angenendt, A.: Christliche Ortlosigkeit, in: Fried, J. / Rader, O.B. (Hrsg.): Die Welt des Mittelalters. Erinnerungsorte eines Jahrtausends, München 2011, 349-360.

Entfremdung¹ ist. Gott nicht zu erfahren oder Gott nicht zu kennen, ist nicht gleichbedeutend mit einer bewussten Entscheidung gegen Gott.² Die Zuwendung zum Mitmenschen durch Aufmerksamkeit und Achtsamkeit überwindet nach biblischem Verständnis die Entfremdung.

Das übergreifende Ziel der alttestamentlichen Rede vom gerechten und barmherzigen Gott ist das Bleiben (Jes 7,9; 28,16) der Menschen im von Gott gestifteten Bund.³ Im Sprachgebrauch des Johannesevangeliums wird dieser Grundgedanke aufgenommen: Glauben heißt Bleiben in der durch Krisen bedrohten christlichen Gemeinschaft. Im Hintergrund steht für die biblischen Autoren die Gewissheit, dass der Gott, der sich in der Krise von seinem Volk bzw. der Gemeinde entfernt, derjenige ist, der sich den Menschen gegenüber als treu erweist. Der Glaube ist die durch Krisen herausgeforderte Antwort auf die Treue Gottes.

PROBLEMATISCHE SYSTEMATISIERUNGEN

Zu den Strategien, die Entfernung Gottes zu überwinden, gehören auch kritisch zu betrachtende Systematisierungen. Diese sind immer dann zu kritisieren, wenn sie den Menschen auf Kosten eines materialisierten Gottesverständnisses aus den Augen verlieren.

- Im Denken der athenischen Philosophie hat der Gottesbegriff eine erkennbare Vergeistigung erfahren. Es geht um Gott als Gegenstand des Denkens und nicht um eine Person, die auf menschliche Art und Weise mit den Menschen interagiert. Menschlich verstandene und medial gestaltete Gottesvorstellungen begegnen weiterhin im Mythos und seinen Repräsentationen in der bildenden Kunst (Statuen, Kultbilder, Mosaik) sowie im Theater.
- Durch die systematisierende Anwendung der Philosophie zur Zeit der Alten Kirche (in Lehrsätzen und Bekenntnissen) hat das christliche Gottesverständnis im Blick auf die biblischen Texte eine Verengung erfahren.⁴ Allmacht ist jetzt keine an eine Person gebundene, auf gnädiger Zuwendung beruhende Kompetenz des biblischen Gottes, der sich eben nicht von dem religiös begründeten Machtgebaren der orientalischen Großreiche beeindrucken lässt, sondern treu zu seinem Volk hält. Allmacht wird unter Einfluss philosophischen Denkens zu einer metaphysischen Eigenschaft Gottes, bei der sich in letzter Konsequenz die Frage stellt, ob sich Gott daran zu halten hat. Die philosophische Metaphysik neigt dazu, Gott zu determinieren und steht damit allen biblischen Grenzziehungen entgegen, die die jegliche Einflussnahme des Geschöpfes Mensch auf seinen Schöpfer (Bilderverbot) kategorisch verbieten und die grundsätzliche Dynamik des gerechten und barmherzigen, aber auch eifersüchtigen und strafenden Gottes betonen.
- Die Institutionalisierung des Christentums seit der Spätantike nimmt die inhaltliche Systematisierung auf und setzt sie in einer christlichen, von der Kirche kontrollierten Gesellschaft um. Die Dogmatisierung des Gottesbildes wird durch die Verrechtlichung im Zusammenhang der kirchlich-sakramentalen Heilsangebote noch verschärft.
- Im Mittelalter kommt es zur umfassenden Integration des Weltwissens in das System der kirchlichen Lehrsätze durch die Universitätstheologie. Vor allem der Einfluss der aristotelischen Metaphysik führt dazu, dass theologisch Gottes Jenseitigkeit (als erster unbewegter Bewegter) betont wird. Durch die Systematisierung droht das Gottesbild in seinen Inszenierungsformen materialisiert und ethisch dualisiert zu werden. Als Urheber und Gegenstand des religiös begründeten Weltwissens verliert Gott die ihm in der Bibel zugeschriebenen dynamischen (personalen) Eigenschaften zugunsten einer begreifbaren Eindeutigkeit.

¹ Vgl. dazu die Vorbemerkungen zum biblischen Sündenverständnis im Themenbereich Mensch.

² Die Bibel kennt daher auch die Möglichkeit der Gerechtigkeit von Menschen, die den Gott Israels nicht kennen, sich aber den Mitmenschen gegenüber gerecht verhalten, z.B. Jithro, Rahab, Ruth. Vgl. Haarmann, V.: JHWH-Verehrer der Völker. Die Hinwendung von Nichtisraeliten zum Gott Israels in alttestamentlichen Überlieferungen (ATHANT 91). Zürich 2008.

³ Vgl. Levin, C.: Glaube im Alten Testament, in: Horn, F.W. (Hrsg.): Glaube (TdT 13), Tübingen 2018, 9-31.

⁴ Einen knappen historischen Überblick über die christliche Lehrentwicklung bietet Danz, C.: Systematische Theologie (utb.basics), Tübingen 2016, 23-90.

DER HEILIGE GEIST ALS MEDIUM DER SELBSTMITTEILUNG GOTTES

In der biblischen Rede vom Geist Gottes¹ (s.o.) wird die Ambivalenz der Beziehung Gottes zu den Menschen inhaltlich auf den Punkt gebracht und in den biblischen Erzählungen erfahrbar. „Gott ist Geist.“ (Joh 4,24). Dass Gott als Grund und Sinn des Lebens menschlicher Erkenntnis unzugänglich ist, hat seinen positiven Effekt darin, dass der Mensch als Gestaltung seiner Religiosität auf seinen Mitmenschen verwiesen wird. Am Menschen orientierte Rede von Gott und Anrede Gottes sind zwar notwendig, darin werden aber das Wesen Gottes und seine Absichten keineswegs erfasst. Gott ist kein Mensch (Hos 11,9). Jede Beziehung verlangt aber nach Nähe (Dtn 4,29; Ps 27; Jer 29,13f.). Dass der direkte Kontakt zu Gott gefährlich ist (Ex 33,20-33), entspricht seiner Rolle als Ursprung und Bewahrer allen Lebens. Der Zusammenhang von Geist und Leben (Gen 1,2) begegnet auch außerhalb der Schöpfungstexte (Joh 6,63; 2Kor 3,6). In vielen Erzählungen wird die Begegnung mit Gott oder die Begleitung durch Gott mit der Sprachfigur „Geist“ oder „Heiliger Geist“ zum Ausdruck gebracht. Der Geist steht dabei für den dynamischen Charakter des biblischen Gottes: Der Geist treibt die Bewegung des frühen Christentums voran, aber Jesus wird auch durch den Geist in die Wüste geführt, um vom Gegenspieler Gottes versucht zu werden (Mk 1,12f.). Jesus wird – wie zuvor schon die Propheten – als Geistträger verstanden. In ihm wohnt der Geist (Mk 1,10; Lk 4,1.18), und er gibt ihn weiter. So wird der Geist zu dem, was bleibt, wenn Jesus nicht mehr unter seinen Anhängern weilt (Joh 16,5-15). Die Gemeinde derer, die an Christus glauben, wird zum Ort der Geistesgegenwart. In Gaben des Geistes wirkt Gott in den Gemeinden (Röm 12,3-8; 1Kor 12,1-11; Eph 4,7-13). Dadurch kann der Erfolg der frühen Gemeinden direkt auf Gott zurückgeführt werden – einer möglichen Quantifizierung der menschlichen Glaubenshaltung kann dadurch entgegengewirkt werden. Die Gemeinschaft bildet in ihrer Einheit und der durch den Geist gewirkten Liebe und Geduld (Gal 5,22f.)² die Wahrheit des gerechten und barmherzigen Gottes und seines Gesandten ab (Joh 17,20f.). Die christliche Taufe stellt symbolisch die Geburt von Oben durch den Geist als Neuanfang dar (Joh 3,5-8; Apg 2,38; 1Kor 6,11; 12,13; 2Kor 1,21f.; Tit 3,5).³ Die Gotteskindschaft wird durch den Geistempfang begründet (Joh 1,12f.).

Möglichweise ist bereits der Name Gottes (JHWH) mit seinem Medium der Selbstmitteilung verbunden. Die vielen bekannten Übersetzungsmöglichkeiten mit dem Wort „sein“ bzw. „werden“ können durch eine weitere Möglichkeit bereichert werden. Wenn Gott in Ex 3 auf die Frage des Mose nach seinem Namen antwortet, könnte die Übersetzung lauten: „Ich bin der, der weht.“⁴ Die bewegte Luft und das Licht werden erzählerisch bereits durch den brennenden, aber nicht verbrennenden Dornbusch zum Ausdruck gebracht.

Die Sprachfigur des Heiligen Geistes eignet sich sowohl dazu, das hintergründige Wirken Gottes in den biblischen Erzählungen zu erkennen, als auch das symbolisierte Wirken Gottes im gegenwärtigen Gottesdienst erfahrbar zu machen.

¹ Zum Geist Gottes bzw. Heiligen Geist in der Bibel, in der kirchlichen Lehre und im christlichen Selbstverständnis vgl. Danz, C.: Gottes Geist. Eine Pneumatologie, Tübingen 2019; Feldmeier, R. / Spieckermann, H.: Der Gott der Lebendigen (TOBITH 1), Tübingen 2017, 203-249; Frey, J.: Vom Windbrausen zum Geist Christi und zur trinitarischen Person, Stationen einer Geschichte des Heiligen Geistes im Neuen Testament, in: JBTh 24 (2009), 121-154; Herzer, J.: Leben im Glauben – Leben im Geist. Biblisch-theologische Aspekte der Geistesgegenwart Gottes, in: Käfer, A. / Frey, J. / Herzer, J. (Hrg.): Die Rede von Gott Vater und Gott Heiligem Geist als Glaubensaussage, Tübingen 2020, 283-319; Körtner, U.H.J.: Dogmatik (LETh 5), Leipzig 2018, 444-477; Laube, M.: Christliches Leben im Geist. Überlegungen zur Pneumatologie, in: Käfer / Frey / Herzer, Die Rede von Gott Vater und Gott Heiligem Geist als Glaubensaussage, 321-344; Lauster, J.: Der Heilige Geist. Eine Biographie, München 2021; Schüngel-Strumann, H. / Berger, K.: Geist Gottes (NEBT 12), Würzburg 2017; Welker, M.: Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes, Neukirchen-Vluyn 2010; Welker, M.: Menschlicher Geist und Gottes Geist, in: JBTh 24 (2009), 235-244; Wolter, M.: Der heilige Geist bei Paulus, in: JBTh 24 (2009), 93-119.

² Vgl. zur geistgewirkten Ethik bei Paulus Konrad, M.: Ethik im Neuen Testament (GNT 4), Göttingen 2022, 65-72.

³ Zum Zusammenhang von Taufe und Geistempfang vgl. Sänger, D.: Taufe, in: Bormann, L. (Hrg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 223-248: 237-239.

⁴ Vgl. dazu Römer, Die Erfindung Gottes 47f.: „Die süd-semitische Wurzel, die man zum Tetragramm in Beziehung setzen könnte, wäre also die semitische Wurzel h-w-j, die drei Bedeutungen hat: „begehren“, „fallen“, „wehen“. Die beiden Bedeutungen „begehren“ und „fallen“ sind auch im biblischen Hebräisch belegt, allein die Bedeutung „wehen“ ist es nicht. Vielleicht handelt es sich dabei um ein bewusstes Vermeiden eben wegen des göttlichen Namens. Wie schon der bedeutende Bibelforscher Julius Wellhausen Ende des 19. Jh. angemerkt hat, passt die Bedeutung „wehen“ sehr gut auf eine Gottheit vom Typ Gewittergott: „Er fährt durch die Lüfte, er weht“. Diese Erklärung ist vielleicht zum jetzigen Kenntnisstand die befriedigendste, obwohl sie nicht ohne Probleme ist.“ Vgl. dazu schon Knauf, E.A.: Yaweh, in: VT 34 (1984), 467-472 sowie Berlejung, A.: Geschichte und Religionsgeschichte des antiken Israel, in: Gertz, J.C. (Hrg.): Grundinformation Altes Testament. Eine Einführung in Literatur, Religion und Geschichte des Alten Testaments, Göttingen 2009, 55-182: 122ff.; Keel, O.: Die Geschichte Jerusalems und die Entstehung des Monotheismus (OLB IV,2) Göttingen 2007, 1, 203; Köckert, M.: Wandlungen Gottes im antiken Israel, BThZ 22 (2005), 3-36: 20; Leuenberger, M.: Jhwhs Herkunft aus dem Süden. Archäologische Befunde, biblische Überlieferungen, historische Korrelationen, in: ZAW 122 (1/2010), 1-19: 17; Schmid, K.: Theologie des Alten Testaments (NTG), Tübingen 2019, 248-250.

ZUWENDUNGEN ALS ZUMUTUNGEN: DER GNÄDIGE GOTT ALS DER VERSUCHENDE GOTT – ISAAK, JONA, DER VERLORENE SOHN

Aus biblischer Sicht gehören Zuwendung und Zumutung zusammen.¹ Als narrative Motive haben beide ihren historischen Ursprung in der als Krise erfahrenen Situation der Gottverlassenheit im Exil. Bereits die Abwesenheit Gottes, die sich in der Zerstörung von Palast und Heiligtum 587 v. Chr. manifestiert, ist eine Zumutung, die es auszuhalten gilt. Die Versuchungsgeschichten der Bibel erzählen die Geschichte von Krise und Überwindung als Zumutung und Zuwendung. Handelndes Subjekt ist in beiden Fällen Gott. Es geht dabei um die Weitergabe der Gottesbeziehung, welche von Gott in vielen Erzählungen auf die Probe gestellt wird. Träger der Gottesbeziehung sind zunächst Familien, dann das in Ägypten zum Volk gewordene Israel. Im Blick ist aber auch die Ausweitung der Gottesbeziehung auf andere Völker.² Im Neuen Testament gerät dann verstärkt der Einzelne in den Blick. Der Status des durch die Taufe von der Entfremdung Befreiten ist gefährdet durch äußere Versuchungen. Aber auch die Gemeinschaft ist gefährdet durch innere Konflikte um religiös begründetes Sozialprestige.

- Die Erzählung von der versuchten Opferung Isaaks oder besser der Prüfung Abrahams (Gen 22,1–19)³ ist nicht nur dramatisch, sondern sagt auch etwas Grundsätzliches über Gott aus. Wie im Adoleszenzmythos im Garten (Gen 2–3) steht der Ausgang der Erzählung von Anfang an fest. Der Tod Isaaks ist genauso wenig eine Option wie der Tod Adams oder Kains. Gott führt eine Situation herbei, in der das Vertrauen Abrahams auf eine grausame Probe gestellt wird. Dabei geht es aber gar nicht um den alten Abraham, der Gott sein Leben gewidmet hat und lange auf den ersehnten Nachwuchs gewartet hat. Es geht um Isaak als dem Träger der Verheißung. Die ersten Leserinnen und Leser dieser Erzählung sind die Nachfahren Isaaks und wissen um den heilvollen Ausgang der Geschichte⁴, können sich aber auch in die abgründige Situation der lebensbedrohlichen Ungewissheit hineinlesen. Ein Blick in den hebräischen Text macht deutlich, dass der Befehl Gottes, der zu Beginn noch nicht mit seinem Namen genannt wird, nicht so eindeutig ist, wie ihn die Rezeptionsgeschichte seit der Vulgata⁵ weitergetragen hat. Die Anweisung an Abraham ist im Hebräischen so formuliert, dass es uneindeutig ist, ob Abraham mit Isaak zur Opferstätte hinaufsteigen soll, oder ob er Isaak als Opfer hinaufsteigen lassen soll, um ihn dort auf dem Altar zu opfern. Dass Abraham die Anweisung Gottes im letzteren Sinne verstanden hat, wird in der dramatischen Szene deutlich, in der Abraham seinen Sohn festbindet, auf den Brandopferaltar legt und das Schlachtmesser erhebt (Gen 22,9–10). In Kenntnis dieser Szene wirken die Antworten Abrahams auf die berechtigten Fragen seines Sohnes wie geschickte erzählerische Andeutungen, die die Leserinnen und Leser mit Isaak auf den Berg als Höhepunkt der Erzählung hinaufsteigen lassen. Erst durch die Stimme des Engels klärt sich auch für Abraham die Situation. Sein Verhalten wird als Gottesfurcht gelobt, wodurch er in der Rezeptionsgeschichte zum Vorbild im Glauben werden konnte. Der Segen Gottes ist gewissermaßen die Belohnung für die überstandene Prüfung (Gen 22,16f.). Der Erzählung führt den Nachfahren Isaaks dramatisch die Abgründigkeit des Lebens vor Augen, in die Gott als handelndes Subjekt involviert ist. Es steht dabei nie außer Frage, dass Gott ein Gott des Lebens und seinem Volk treu ist. Dennoch muss man mit Prüfungen rechnen, die einen an menschliche Abgründe führen, die ein Weiterleben und ein Fortsetzen der Gottesbeziehung infrage stellen. Die Erzählweise, die gänzlich auf die Ausmalung des Innenlebens der Protagonisten verzichtet und zahlreiche Leerstellen

¹ Vgl. dazu Feldmeier, R. / Spieckermann, H.: Der Gott der Lebendigen (TOBITH 1), Tübingen 2017, 253-423.

² Theologischer Höhepunkt dieser Thematik ist das biblische Hiobbuch. Vgl. zusammenfassend Schmid, K. / Schröter, J.: Die Entstehung der Bibel. Von den ersten Texten zu den heiligen Schriften, München 2019, 185: „Es wendet sich gegen die Prophetie und die deuteronomistische Literatur, die ihren Lesern einschärft, dass Unheil als göttliche Strafe für menschliche Schuld zu interpretieren sei. Dagegen zeigt das Hiobbuch, dass göttliches Handeln auch grundlos vernichten kann. Es wendet sich weiter gegen die Theologie der Heilsgegenwart der Psalmen und der priesterlichen Literatur, die Gott für die Seinen handeln und wirken lässt. Der Fall Hiobs macht aber deutlich, dass Gott sich nicht darauf festlegen lässt, seinen Verehrern Hilfe und Rettung zukommen zu lassen. Gottes Freiheit ist größer als seine Zuwendung zu den Menschen.“ Vgl. zu Hiob auch Knauf, E.A.: Warum hat Hiob recht?, in: Simm, H.-J. (Hrsg.): Aspekte der Bibel. Themen, Figuren, Motive, Freiburg, Basel, Wien 2017, 197-206.

³ Zur Exegese von Gen 22 vgl. Hartenstein, F.: Die Verborgenheit des rettenden Gottes. Exegetische und theologische Bemerkungen zu Genesis 22, in: Steiger, J.A. / Heinen, U. (Hrsg.): Isaaks Opferung (Gen 22) in den Konfessionen und Medien der frühen Neuzeit (AKG 101), Berlin 2006, 1-22; Kessler, R.: Der Weg zum Leben. Ethik des Alten Testaments, Gütersloh 2017, 134-147 („Gen 22 – Störungen: Der unmoralische Gott“); Levin, C.: Die Prüfung Abrahams (Genesis 22) und ihre innerbiblischen Bezüge, in: ZThK 118 (4/2021), 397-421; Michel, A.: Isaaks Opferung, exegetisch gelesen, in: KatBl 30 (2005), 97-101; Schmid, K.: Die Rückgabe der Verheißungsgabe. Der »heilsgeschichtliche« Sinn von Gen 22 im Horizont innerbiblischer Exegese, in: Witte, M. (Hrsg.): Gott und Mensch im Dialog (FS O. Kaiser) (BZAW 345), Berlin, Boston 2005, 271-300; Steins, G.: Die „Bindung Isaaks“ im Kanon (Gen 22). Grundfragen und Programm einer kanonisch-intertextuellen Lektüre. Mit einer Spezialbibliographie zu Gen 22 (HBS 20), Freiburg 1999; Steins, G.: Ein Gott, der Kinderopfer fordert? Abrahams „Sohnesopfer“ als Schlüsseltext biblischer Rede von Gott, in: Hieke, T. / Huber, K. (Hrsg.): Bibel FALSCH verstanden. Hartnäckige Fehldeutungen biblischer Texte erklärt. Stuttgart 2020, 72-81.

⁴ Daran erinnert bereits die Einführung in die Erzählung in Gen 22,1, die die Funktion einer inhaltlichen Überschrift hat. Dass die Leserinnen und Leser mehr wissen als der Protagonist, erinnert an die gleiche Ausgangslage im Hiobbuch. Vgl. Kessler, Der Weg zum Leben 142; Levin, Die Prüfung Abrahams 400; Steins, Ein Gott, der Kinderopfer fordert? 76.

⁵ Vgl. dazu Kessler, Der Weg zum Leben 137ff.

kennt¹, bietet der Rezeptionsgeschichte die Möglichkeit einer emotionalen Intensivierung dieser Erzählung auf der Grenze zwischen Drama und Tragödie.

- Das Jonabuch² thematisiert auf andere Weise eine von Gott verursachte Prüfung, die an die Grenzen menschlicher Belastbarkeit führt. Die Erzählung vom Propheten Jona ist auf der einen Seite ein Lehrstück für das Anforderungsprofil eines von Gott beauftragten Propheten. Am Geschick Jonas kann man lernen, wie man als Prophet nicht sein sollte³, während man am Wirken Jeremias lernen kann, wie ein Prophet mit seinem Auftrag allen Widrigkeiten zum Trotz umgehen sollte. Die menschlich nachvollziehbare Weigerung Jonas, seinen Auftrag auszuführen, bringt ihn in eine von Gott verursachte und nach Jonas Gebet in 2,3–10 überwundene Krisensituation. Das eigentlich Dramatische besteht nun darin, dass Jona die Planänderung Gottes nicht nachvollziehen will. Die Rettung, die er von Gott erfahren hat, soll nicht denen zugutekommen, denen er im Auftrag Gottes das Strafgericht angedroht hat. Hier trifft das Motiv, dass ein einmal ergangenes Gerichtsurteil Gottes in gnädige Zuwendung gegenüber den Assyrern als grausamen Unterdrückern Israels umgewandelt wird, auf menschlichen Trotz, der von Gott richterliche Stabilität erwartet. Hier wie in Gen 3 ist Gott das Leben seiner Geschöpfe wichtiger als das einmal gefällte Urteil. Das Beispiel der Niniviten zeigt, dass Umkehr beim Gott des Lebens möglich ist – auch bei Nichtisraeliten. Die Rücknahme des Vernichtungsurteils ist von Gott praktizierte Feindesliebe. Jona scheitert in dieser Situation, weil er von der Dynamik Gottes überfordert ist. Die Zumutung für die Leserinnen und Leser besteht darin, dass Gott auch dem Tätervolk Gnade gewährt. Das Jonabuch wirkt daher wie das theologische Gegenstück zu den Gewaltphantasien von Nahum und in Ps 137⁴. Die Treue Gottes zu seinem Volk und die Hoffnung der Opfer auf Gerechtigkeit geraten in ein abgründiges Spannungsverhältnis.
- Auch in der Erzählung vom verlorenen Sohn (Lk 15,11–32)⁵ wird am Ende der Geschichte eine abgründige Situation geschildert. Mit der Umkehr des jüngeren Sohnes und seiner Heimkehr zu seinem Vater ist die Geschichte noch nicht bei einem glücklichen Ende angelangt. Mit der Überwindung der Entfremdung ist es nicht getan. In der überschwänglichen Art, in der der Vater die Rückkehr seines jüngeren Sohnes feiert, steckt für den älteren Sohn eine Zumutung in der Erfahrung von unverschuldeter Ungleichheit (wie in Gen 4).⁶ Im Gleichnis vom verlorenen Sohn droht aus dem Drama eine Tragödie zu werden. Es ist daher zu kurz gedacht, hier lediglich Gott mit dem gütigen Vater zu identifizieren und daraus ein Gottesbild abzuleiten, das für jeden Sünder die Hoffnung auf Umkehr und Wiederaufnahme bietet. Wie im Jonabuch bleibt das Ende offen. Die auf der Reue der Menschen gründende Umkehr bedeutet nicht das Ende der Krise, sondern kann eine neue Krise begründen.

Die Forderung, sich mit demjenigen, dem die Zuwendung Gottes zuteilwurde, mitzufreuen, ist ein übergreifendes biblisches Motiv. Es reicht von der Brudermordgeschichte (Gen 4) über das Jonabuch, Rangstreitigkeiten in den frühchristlichen Gemeinden (z.B. Mt 20,1–16) bis zur Diskussion um die Legitimität der Heidenmission in den Paulusbriefen. Die Überschwänglichkeit Gottes in seiner Gerechtigkeit und Barmherzigkeit steht jeder Form von *suum cuique* („jedem das Seine“) entgegen – sei es platonisch (Begabung) oder aristotelisch (Verdienst) verstanden. Gottes Gnade und Freude können in menschlicher Sicht unverhältnismäßig sein. In der Zuwendung Gottes geht es nicht um das Lebensnotwendige, sondern um das Leben in Fülle. Und hierfür gilt: Dabeisein ist alles!

DAS VATERUNSER: VERSUCHUNG UND ERLÖSUNG

Das Vaterunser (Mt 6,9–13; Lk 11,2–4; Didache 8,3) bietet einen spirituellen Erfahrungsraum für den Umgang mit den vielfältigen Resonanzerscheinungen des Alltags. Es ist daher wichtig, das Hauptgebet des Christentums nicht ausschließlich als kollektives Gebet im Gottesdienst wahrzunehmen,⁷ sondern sich auch

¹ Vgl. Levin, C.: Die Erzählkunst des Alten Testaments, in: Simm, H.-J. (Hrsg.): Aspekte der Bibel. Themen, Figuren, Motive, Freiburg, Basel, Wien 2017, 20-26.

² Zum Jonabuch vgl. Gerhards, M.: Studien zum Jonabuch (BThSt 78), Neukirchen-Vluyn 2006; Koenen, K.: Biblisch-theologische Überlegungen zum Jonabuch, ZNT 6 (2000), 31-39.

³ Vgl. Bühner, W.: Der Gott Jonas und der Gott des Himmels. Untersuchungen zur Theologie des Jona-Buches, in: BN 167 (2015), 65-78; Schmid, K.: Theologie des Alten Testaments, Tübingen 2019, 236.

⁴ Das Buch des Propheten Nahum formuliert mit drastischen Worten eine Gewaltphantasie, die die Bestrafung der Assyrer für die Leserinnen und Leser erfahrbar macht. Die Sänger von Ps 137,7-9 fordern die grausame und unmenschliche Rache an den Feinden Israels.

⁵ Zur Exegese von Lk 15,11-31 vgl. Ostmeyer, K.-H.: Dabeisein ist alles (Der verlorene Sohn) – Lk 15,11-31, in: Zimmermann, R. (Hrsg.): Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007, 618-633.

⁶ Den Zusammenhang von Lk 15,11-31 und Gen 4 betont auch Huizing, Lebenslehre 117-119.

⁷ Zur theologie- und liturgiegeschichtlichen Entwicklung vgl. Ostmeyer, K.-H.: Das Vaterunser. Gründe für seine Durchsetzung als „Urgebet“ der Christenheit, in: NTS 50 (2004), 320-336.

an den Mahnungen Jesu zu orientieren, in denen das Vaterunser als Gebet des Einzelnen an einem Rückzugsort dargestellt wird.¹ Auf das öffentlichkeitswirksame Praktizieren von persönlicher Religiosität (Almosen, Beten und Fasten) zu verzichten, gehört offensichtlich zum Profil der Jesusbewegung bzw. der Gemeinde des Matthäusevangeliums. Dies zu berücksichtigen ist Ausdruck der von Jesus geforderten „besseren Gerechtigkeit“ (Mt 5,20).² Im Zentrum des Gebets, das sich inhaltlich noch ganz der frühjüdischen Religiosität verdankt,³ steht das Bleiben im Herrschaftsbereich Gottes. Der auf Gott und seinen Willen zur gerechten Herrschaft über die Schöpfung vertrauende Christenmensch ist frei, sich seinen Mitmenschen zuzuwenden, um das von Gott empfangende Heil als Kind Gottes weiterzugeben. Gleichzeitig ist er aber mit einer Welt konfrontiert, die sich nicht am Willen Gottes orientiert. Das Gebet Jesu verzichtet dabei bewusst nicht darauf, Gott auch mit der Abgründigkeit der Versuchung in Verbindung zu bringen.⁴ Die Bitte um Erlösung ist verbunden mit dem Wunsch, von Gott nicht geprüft zu werden. Ohne diese bereits in biblischen Zumutungserzählungen (Gen 4; 22; Jona und Lk 15,11–32) thematisierte Uneindeutigkeit ist die Beziehung zu Gott nicht zu haben. Eine besondere Plausibilität erhält dieser Gedanke durch das Geschick Jesu. Er selbst wusste sich von Gott in Versuchung geführt. Dies wird in den Gethsemaneerzählungen (Mk 14,36; Mt 26,39–41; Lk 22,40–42; Joh 18,11) thematisiert. Das Leben Jesu endet in Gottverlassenheit (Mk 15,34 als Zitat von Ps 22,2). Gott ist als Beziehungspartner kein Mensch, aber die Regeln der Beziehung zu Gott entsprechen denen einer menschlichen Beziehung. Der Glaube an Gott ist, wie jede Beziehung, ein Wagnis, das nicht vor Prüfungen und Abgründen bewahrt. Im Zentrum steht hingegen ein alles Faktische übersteigendes Versprechen der treuen Zuwendung Gottes, die man schon jetzt – unter den Bedingungen der Uneindeutigkeit – in Demut und Liebe an seine Mitmenschen weitergibt. Inwieweit es lebensdienlich ist, Gott als Verantwortlichen von Versuchung und Leid zu verstehen, ist eine seelsorgerliche Frage.⁵ Die biblischen Texte bieten diese Möglichkeit an, um die grundlegende Treue Gottes angesichts krisenhafter Erfahrungen zu betonen. Jede Krise ist eine Gotteskrise, da sie das Leben unter dem Segen Gottes infrage zu stellen scheint. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jede Krise geschichtstheologisch als Strafe Gottes interpretiert werden darf. Die Uneindeutigkeit, die der Mensch in der Zumutung erfährt, bleibt erhalten. Sich bittend an Gott zu wenden, ist Ausdruck des Bekenntnisses zur eigenen Erfahrung von Unverfügbarkeit. Auch im Vaterunser begegnet die für die biblisch begründete Religiosität typische Verbindung der vertikalen Ebene „Gott“ mit der horizontalen Ebene „Mitmensch“: Die Du-Bitten richten sich direkt an Gott als den gerechten und barmherzigen Vater. Die Wir-Bitten thematisieren die konkreten Herausforderungen, für die man um Unterstützung und Orientierung bittet. Das Gebet Jesu soll Kraft spenden für das Aushalten negativer Resonanzenerfahrungen (Gottesbild als Ausdruck von Krisenerfahrung, s.o.), um jegliche Form von Menschenfeindlichkeit zu verhindern.⁶ Um den Glauben an den Mitmenschen im Sinne einer umfassenden Humanität zu bewahren, ist es in abgründigen Situationen wichtig, seine Klage an Gott als den möglichen Verursacher der Prüfungen zu richten. Die Uneindeutigkeit der Erfahrung der Zuwendung Gottes entspricht der Ambivalenz menschlicher Freiheit.

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es drauf an, bisher bekannte Bilder von Gott um Versuchung, Infragestellung und Zumutung durch Gott zu erweitern, und anhand des Vaterunsers aufzuzeigen, dass Gott auch im Leid den Menschen die Treue hält, indem er umfassende Humanität zwischen den Menschen ermöglicht und einfordert.

-
- ¹ Zur Exegese von Mt 6,9-13 im Kontext der Bergpredigt vgl. Konradt, M.: Das Evangelium nach Matthäus (NTD/NGB 1), Göttingen 2015, 104-110; Lütticke, L. / Poplutz, U.: Vom Beten im Matthäusevangelium, in: JBTh 32 (2017), 75-100 Zum Vaterunser insgesamt vgl. Berger K.: Das Vaterunser. Mit Herz und Verstand beten, Freiburg 2014; Haacker, K.: Was Jesus lehrte. Die Verkündigung Jesu – vom Vaterunser aus entfaltet, Neukirchen-Vluyn 2010; Ostmeyer, K.-H.: Das Beten Jesu, Vaterunser, in: Schröter, J. / Jacobi, C. (Hrg.): Jesus Handbuch, Tübingen 2017, 395-402; Philonenko, M.: Das Vaterunser. Vom Gebet Jesu zum Gebet der Jünger, Tübingen 2002.
- ² Auch hier geht es darum, dass Gerechtigkeit vor Gott auch für diejenigen möglich ist, die nicht der eigenen Gruppe angehören (s.o.).
- ³ Gottes Herrschaft als Vater und Gotteskindschaft gehören zwar zu den Vorzugsbegriffen des frühen Christentums, stammen aber aus frühjüdischen Traditionen. Vgl. Frankemölle, H.: Vater unser – Awinu. Das Gebet der Juden und Christen, Paderborn 2012; Zimmermann, C.: Referenzen und Konnotationen der Vaterschaft Gottes im frühen Christentum, in: Käfer, A. / Frey, J. / Herzer, J. (Hrg.): Die Rede von Gott Vater und Gott Heiligem Geist als Glaubensaussage, Tübingen 2020, 89-113.
- ⁴ Vgl. zu diesem Aspekt Söding, T.: Gott als Versuchung. Das Vaterunser am Abgrund des Glaubens, in: Hieke, T. / Huber, K. (Hrg.): Bibel UMGEHEN. Provokative und irritierende Texte der Bibel erklärt, Stuttgart 2022, 191-197. Zur Diskussion um eine veränderte Übersetzung der Versuchungsbitte in der katholischen Kirche vgl. die Beiträge in Söding, T. (Hrg.): Führe uns nicht in Versuchung. Das Vaterunser in der Diskussion (Theologie kontrovers), Freiburg 2018.
- ⁵ Vgl. zum Problem Karle, I.: Beten in der Gotteskrise. Die seelsorgerliche Kraft des Vaterunsers, in: Söding, Führe uns nicht in Versuchung, 151-170.
- ⁶ Die biblischen Texte leisten dadurch einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Theodizee-Frage: Gott nimmt die Verantwortung für das Leid der Menschen auf sich, um ihnen einen Neuanfang in ihren Beziehungen miteinander und mit ihrem Gott zu ermöglichen. Gott macht sich gewissermaßen zum Feind der Menschen, wenn ein gerechter Ausgleich nicht möglich ist, um dauerhafte Feindschaft zwischen Menschen zu verhindern.

„GNADE!“ – DIE BOTSCHAFT VOM GNÄDIGEN UND GERECHTEN GOTT

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Die Schülerinnen und Schüler verstehen Luthers reformatorische Antwort auf die Frage nach dem gnädigen Gott und bedenken deren Lebensrelevanz.

Diese Konkretion wird im Themenbereich „Kirche und Christentum“, Konkretion 2 („Und sie bewegt sich doch“ – Martin Luther und die Reformation) erarbeitet.

BIBLISCHE BASISTEXTE: Über die Gerechtigkeit Gottes (Röm 1,17)

„GLAUBE IST KEIN WUNSCHKONZERT“ – EINE BEZIEHUNG ZWISCHEN VERSUCHUNG UND TREUE

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Gott anhand zentraler biblischer Erzählungen und des Vaterunsers als jemanden, der sich den Menschen zuwendet, aber auch zumutet.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkläre einem interessierten Mitschüler oder einer interessierten Mitschülerin, was den christlichen Gott von anderen Gottesvorstellungen unterscheidet. ▪ Du gehst an einer großen Plakatfläche vorbei. Dort steht: „Gott liebt dich“. Spricht dich das an? ▪ Du möchtest eine christliche Influencerin oder ein christlicher Influencer werden. Was postest du über Gott?
<p>Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bisher behandelte und bekannte Gottesvorstellungen (Liebe und Geborgenheit, Schutz, Nähe, Gerechtigkeit, bedingungslose Zuwendung) zusammentragen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bekannte biblische Geschichten aus der bisherigen Schulzeit zusammentragen ▪ Eigenschaften Gottes bzw. Gottesvorstellungen der biblischen Geschichten benennen und kategorisieren, z.B. Schöpfer, Vater, Hirte, Retter, Richter → Anknüpfen an die Themenbereiche „Gott“ und „Jesus Christus“, Klasse 5/6 ▪ mit Bildern aus der Kunst (z.B. Marc Chagall, Michelangelos „Gott schuf Adam“) das darin enthaltene Gottesbild untersuchen
<p>Religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Den Geist Gottes als Ausdruck seiner Wirksamkeit in biblischen Erzählungen wiederentdecken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrungen zusammentragen, bei denen im Alltag Dinge oder Kräfte wirken, die man nicht sieht (Wind, Magnetismus, Liebe, Wärme, ein bestimmter „Spirit“) ▪ Redewendungen und Zitate aus dem Alltag („begeistert sein“, „geistesgegenwärtig“, „Geistesverwandtschaft“, „Geistesblitz“ etc.) auf ihre Bedeutung hin untersuchen und z.B. als Standbild visualisieren lassen ▪ anhand von Pfingsten und Taufe Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zum Geist Gottes sammeln und dabei die Zuwendung Gottes zum Menschen herausstellen ▪ anhand von Joh 3,8 („Der Wind bläst, wo er will“) eine Definition von Geist als Wirksamkeit Gottes erstellen und dabei den Aspekt der Zumutung herausstellen

Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen

- Bisherige Gottesvorstellungen mithilfe von zentralen biblischen Erzählungen um Versuchung, Infragestellung und Zumutung durch Gott erweitern:
 - Aufforderung zur Empörung über Gott: Die Versuchung Abrahams (Gen 22,1–19)
 - Aufforderung zum Akzeptieren heilvoller Inkonsequenz: Jona
 - Aufforderung zum Akzeptieren unverdienter Zuwendung: Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11–32)
- eine Vertrauensübung machen und auswerten, wem man wann als Schüler und Schülerin blind vertraut
- mithilfe von Bildern aus der Kunst (Rembrandt, Caravaggio) über das Verhältnis zwischen Vater und Sohn spekulieren
- verlangsamtes Lesen: die Verse der Bibelgeschichte in die richtige Reihenfolge bringen lassen
- Rollenspiel: Sara zeigt Abraham wegen Kindeswohlgefährdung an und Abraham muss sich vor Gericht verteidigen
- Kreatives Schreiben: Sara erkundigt sich nach der Rückkehr bei ihrem Sohn Isaak, wie der Ausflug mit dem Vater war / Sara erfährt von den Vorkommnissen und stellt ihren Mann Abraham zur Rede
- Isaaks Rolle als passives Werkzeug in seiner weiteren Lebensgeschichte verfolgen und Gründe finden, weshalb er weiterhin an Gott festhält
- sich mit der Frage beschäftigen, warum die Bibel diese Geschichte auf Gottes Kosten erzählt und dabei herausarbeiten, dass Entfernung von Gott keine Trennung bedeutet, weil Gott am Menschen festhält
- im Vortrag durch die Lehrkraft herausstellen, dass die Erzählung von Abrahams Versuchung als Lehrerzählung mit der Aussageabsicht verfasst wurde, dass das Leben mit Gott auch abgründig sein kann
- der Jona-Erzählung als Ganzes mithilfe von Bildern, Hörtexten, Storybag begegnen
- die Rolle Jonas als Prophet vor dem Hintergrund anderer Prophetentexte beleuchten
- Jonas Beschwerde über Gottes Güte und Barmherzigkeit (4,1–2) aktualisieren durch das Verfassen von Geschichten, in denen Güte ungerechterweise gewährt wird
- „die Moral der Geschichte“ formulieren, z.B. im Blick auf die Beschreibung von Gottes Gnade
- die Jona-Erzählung mit anderen biblischen Geschichten (z.B. Exodus, Kain und Abel, Paradiesgeschichte) vergleichen und die Ambivalenz von Gottes Zuwendung herausstellen: Gott und Mensch haben nicht immer die gleichen Ziele und lernen voneinander (vgl. Themenbereich „Ethik“ 7 bis 10, theologische Überlegungen zum Begriff „Gerechtigkeit“)
- Zuordnungsspiel: sich selbst als eher dem jüngeren oder eher dem älteren Sohn nahestehend einordnen, indem man sich zu bestimmten Sätzen positioniert (ich bin das älteste Geschwisterkind, ich bin spontan, ich plane meine Zukunft verantwortungsbewusst, ...)
- ein Charakterposter zu beiden Söhnen und dem Vater entwerfen unter Berücksichtigung der Perspektivlosigkeit jüngerer Söhne dieser Zeit
- in einem Bibliolog die Eindrücke des jüngeren/älteren Sohnes verbalisieren
- Gerechtigkeit und Barmherzigkeit kontrastieren, z.B. durch die Diskussion der Aussage: „Gott hält am Menschen fest, auch wenn sich dieser sich von Gott entfernt“

		<ul style="list-style-type: none"> ■ die Beschwerde des älteren Sohnes über die Güte und Barmherzigkeit des Vaters (Lk 15,28–30) aktualisieren durch das Verfassen von Geschichten, in denen Güte ungerechterweise gewährt wird ■ mit Hilfe der o.a. biblischen Erzählungen der Frage nachgehen, warum es sich lohnt, an einem Gott festzuhalten, der sich Menschen nicht nur zuwendet, sondern auch zumutet
<p>Religiöse Symbole und Rituale der Alltagskultur kriterienbewusst (um-)gestalten</p> <p>Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Das Vaterunser als Bündelung zentraler biblisch-christlicher Gottesvorstellungen verstehen, wonach Gott auch im Leid den Menschen die Treue hält, indem er umfassende Humanität zwischen den Menschen ermöglicht und einfordert 	<ul style="list-style-type: none"> ■ sich mit kreativen Methoden (z.B. Textpuzzle, Vaterunser in Emojis, Rap, Vaterunser in Dialekt) dem Vaterunser annähern ■ das Vaterunser in verschiedenen Sprachen hören und die Wirkung ritualisierter Sprache beschreiben ■ das Einarbeiten des Vaterunsers in populäre Musik (Black Eyed Peas, E Nomine) analysieren ■ die Zuschreibungen Gottes im Vaterunser („führe uns nicht in Versuchung“, „erlöse uns von dem Bösen“, „unser tägliches Brot gib uns heute“) herausarbeiten und mit den bekannten Zuschreibungen (Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Treue) vergleichen ■ die Bitten des Vaterunsers („dein Wille geschehe“, „und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unseren Schuldigern“, „und führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen“, „denn Dein ist das Reich und die Kraft und die Herrlichkeit“) zentral im Klassenraum aushängen und die Zuschreibungen aus den biblischen Erzählungen zuordnen (Jona / Verlorener Sohn / Abraham / übergreifend über alle drei Erzählungen) ■ einzelne Bitten des Vaterunsers auf Situationen aus dem Alltag übertragen oder als Werbebotschaft gestalten ■ eine Antwort aus christlicher Perspektive auf die Frage geben: „Wer ist Gott?“ und z.B. die Eingangsfrage „Was postest du über Gott?“ erneut beantworten ■ zu der Aussage Stellung nehmen: „Das Leben mit Gott ist kein Ponyhof!“ → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Die Versuchung Abrahams (Gen 22,1–19); Das Buch Jona; Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11–32); Vaterunser (Mt 6,9–13)</p>	

„WAS KANN MAN, WENN MAN RELI KANN?“ – KOMPETENTER UMGANG MIT RELIGION¹

Themenbereichsübergreifende Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler erlangen durch die Beschäftigung mit Symbolen, Ritualen und Narrativen einen sicheren und kritischen Umgang mit religiösen Erscheinungsformen und überprüfen Relevanz und Aktualität des Glaubensbekenntnisses.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schreibgespräch zur Frage: „Welche Rolle spielt das Christentum in unserer Gesellschaft heute?“ ▪ Brainstorming zur Frage: „Was hat der evangelische Religionsunterricht mir bisher gebracht?“ ▪ Blitzlicht zur Frage: „Was kann ich, wenn ich Reli kann?“ ▪ Ein französischer Austauschschüler / eine französische Austauschschülerin fragt dich: „Was lernst ihr im Religionsunterricht in der Schule?“ ▪ in einer Traueranzeige liest du: „Auf Wunsch der Verstorbenen bitten wir darum, auf Trauerkleidung zu verzichten“ – was ziehst du an? ▪ Konstantin Wecker – „So möchte ich nicht begraben sein“
Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Bedeutung symbolischer Sprache in Alltag und Religion als notwendiges Mittel der Kommunikation von Transzendenzerfahrungen verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ den Symbolbegriff etymologisch erklären (symbállein = Zusammenwerfen von Bild und Bedeutung) ▪ Symbole aus dem Alltag sammeln und clustern ▪ Alltagsgesten (Händeschütteln, Victory-/Peace-Zeichen, Faust, gefaltete Hände, Herzhände etc.) auf ihre symbolische Bedeutung hin untersuchen und dabei unterschiedliche kulturelle Ausprägungen gegenüberstellen ▪ überprüfen, ob Markenlogos als Symbole funktionieren, die über die Erkennbarkeit des Unternehmens hinaus eine Bedeutung vermitteln ▪ Geld als ein von einem System garantiertes Symbol verstehen (für Sicherheit, Unabhängigkeit, Macht, Anerkennung), das den Materialwert transzendiert ▪ den Charakter eines Menschen anhand eines Gegenstandes verdeutlichen ▪ symbolische Gegenstände oder Markenlogos (symbolische Kommunikation: Apfellogo + Schneewittchen) auf ihr Funktionieren innerhalb der Klassengemeinschaft untersuchen ▪ christliche Symbole, die etwas aus der Immanenz benutzen, um etwas aus der Transzendenz zu verdeutlichen (Dreieck für Trinität; Taube für den Heiligen Geist; Kreuz für Tod und Auferstehung; Joh 3,5: Taufe für geistliche Neugeburt; Wein für ein Leben in Fülle; Joh 8,12: Licht für Leben; Kerze als sich verzehrendes Licht; Regenbogen für den Bund Gottes mit der Schöpfung; Anker, Kreuz, Herz für Glaube, Hoffnung, Liebe; Lamm für Opferbereitschaft)

¹ Diese Konkretion verbindet Aspekte aus den Themenbereichen „Jesus Christus“, „Gott“ und „Religionen und Weltanschauungen“.

		<p>erklären, ihren jeweiligen Ursprung untersuchen und ihre Tauglichkeit als aktuelles Kommunikationsmittel überprüfen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ die Notwendigkeit von Symbolsprache für die Darstellung religiöser Inhalte am Beispiel von Trinität verdeutlichen <p>→ Aufgreifen der Ergebnisse des Themenbereichs „Religionen und Weltanschauungen“ aus Klasse 5/6, Konkretion 1: Zeiten für Gott in den monotheistischen Religionen</p>
<p>Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Am Beispiel vom Umgang mit Tod und Trauer nachvollziehen, dass Rituale Sinnangebote sein können, und einen sicheren und zugleich reflektierten Umgang mit Ritualen für das Leben anbahnen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ den Ritualbegriff erläutern, Rituale im Alltagsleben sammeln und die entlastende, sicherheitsgebende Funktion von Ritualen herausstellen ▪ über die Frage nachdenken, wann Rituale lebensfeindlich sind ▪ zu der Frage Stellung nehmen, ob man Rituale abschaffen kann, z.B. das Läuten von Kirchenglocken ▪ den pietätvollen Umgang mit dem Leichnam begründen (waschen, anziehen, kämmen, aufbahren, Abschied nehmen, rituelle Reinigung) und bewerten ▪ Bestattungsrituale in verschiedenen Religionen und Kulturen (Grabschmuck, Sand/Blüten auf den Sarg werfen, Leichenrede, Schiv'a sitzen, Leichenzug, Totengebet, Verbrennung) auf die Frage hin untersuchen, worin das Sinnangebot dieser nicht lebensnotwendigen Rituale besteht ▪ Besuch in einem Bestattungsunternehmen, auf einem Friedhof oder in einem Krematorium mit Expertenbefragung zu Bestattungs- und Trauer Ritualen sowie deren gesellschaftlicher Veränderung ▪ Symbole für Tod und Auferstehung in Todesanzeigen oder auf Grabsteinen sammeln und deuten ▪ „Wie gut, dass es Rituale gibt!“ – nach Gründen für einen religiösen Umgang mit Verstorbenen und Hinterbliebenen suchen und das Sinnangebot für die Hinterbliebenen (Trauerverarbeitung, Gedenken, Hoffnung über den Tod hinaus) herausstellen ▪ Trauerforen im Internet im Blick auf darin enthaltene Rituale und ihre sinngebende Funktion untersuchen ▪ religiöse Rituale auch abseits von Tod und Trauer recherchieren (z.B. Taufe, Abendmahl, Segen, Trauung) und untersuchen, wie und warum sie sich in einer säkularen Gesellschaft verändern ▪ in einem Rollenspiel mögliche Problemsituationen darstellen, die aus der Unkenntnis von religiösen Ritualen entstehen können <p>→ Anknüpfen an Themenbereich „Jesus Christus“ Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Jesu Kreuz und Auferstehung</p>

<p>Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Narrative in ihren Funktionen und Wirkweisen erklären und auf ihre Lebensdienlichkeit hin überprüfen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ anhand von Begriffspaaren wie Narrativ und Bericht, Geschichten und Geschichte, Story und History den Unterschied zwischen Erzählung und Ereignis aufzeigen ■ ein gemeinsam erlebtes Ereignis aus dem Schulalltag mit unterschiedlichen zielgerichteten Absichten nacherzählen, die Versionen vergleichen und die Wirkungsweisen der Erzählungen reflektieren ■ eigene bzw. familiäre Narrative („Mein Opa hat immer gesagt...“ oder „Euch soll’s mal besser gehen als uns“) aufspüren, auf seine sinnstiftende Funktion für das eigene Leben überprüfen und den situativen Gebrauch kritisch bewerten ■ die identitätsstiftende Funktion im persönlichen wie im gesellschaftlichen Bereich von Narrativen anhand der Exoduserzählung oder anderer nichtbiblischer Erzählungen wie dem American Dream oder dem Fortschrittsmythos aufzeigen ■ Ambivalenz von Narrativen und die Möglichkeit, dass sie durch populistische Bewegungen instrumentalisiert werden, herausarbeiten („Wir sind das Volk!“, christliches Abendland; Widerstand gegen „die da oben“) ■ die Bedeutung religiös gefüllter Narrative für die Wertevermittlung einer Gesellschaft (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Zehn Gebote) erarbeiten ■ biblische Narrative aus dem bisherigen Religionsunterricht (z.B. Auferstehung als hoffnungsstiftendes Narrativ; Versuchungsgeschichten in der Bibel; Lev 19,33–34 als Impuls für eine Migrationsethik; Bewahrung der Schöpfung als Leitlinie in der Klimakrise) als erzählte und weitergegebene Erinnerung wahrnehmen und ihr Potential beurteilen, z.B. für die eigene Lebensgestaltung oder für aktuelle ethische Fragen <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Menschliche Freiheit als Gottes Wille → Anknüpfen an Themenbereich „Jesus Christus“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Jesu Kreuz und Auferstehung → Anknüpfen an Themenbereich „Gott“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Eine Beziehung zwischen Versuchung und Treue
<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen Aspekte des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Überprüfen, inwiefern das Glaubensbekenntnis mit seinen Symbolen und seinem Narrativ heute noch tragfähig ist, um den christlichen Glauben zu bekennen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ die Entstehung des apostolischen Glaubensbekenntnisses recherchieren ■ die Glaubensbekenntnisse unterschiedlicher christlicher Gemeinschaften mit dem apostolischen Glaubensbekenntnis vergleichen ■ zusammentragen, zu welchen Anlässen das apostolische Glaubensbekenntnis als identitätsstiftendes Ritual einer Gemeinschaft gesprochen wird ■ „Du und das Glaubensbekenntnis“ – persönlich Wichtiges, Unverständliches, nicht Zustimmungsfähiges aus dem apostolischen Glaubensbekenntnis herausarbeiten ■ das apostolische Glaubensbekenntnis auf seine Symbole und die zugrundeliegenden Narrative analysieren ■ herausarbeiten, welche Inhalte des Glaubensbekenntnisses sich nicht mehr mit Hilfe der klassischen Symbole transportieren lassen und deshalb einer Überarbeitung bedürfen

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ein eigenes Glaubensbekenntnis verfassen, das auf der Basis des christlichen Glaubens / der Kernaussagen des Christentums heutige Symbole oder Narrative aufgreift ▪ alternative Glaubensbekenntnisse reflektieren und mit dem christlichen Glaubensbekenntnis vergleichen ▪ diskutieren, ob persönliche Glaubensbekenntnisse als Ritual für eine Gemeinschaft von Christinnen und Christen geeignet sind <ul style="list-style-type: none"> → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Verständigung und Konfliktlösung, Partizipation und Mitgestaltung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Keine</p>	

THEMENBEREICH „ETHIK“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

Die 18. Shell Jugendstudie widmet ein Kapitel dem Thema: „Zukunft, Achtsamkeit und Gerechtigkeit: Zentrale Themen der neuen Generation“. Es habe sich ein Wechsel von einer „pragmatischen Generation“, die sich auf ein Hier und Jetzt konzentrierte, zu einer Generation vollzogen, die die Zukunft für sich als Thema entdeckt habe: ein Gefühl der Achtsamkeit gegenüber der Natur, der Gesellschaft, der Zukunft und nicht zuletzt sich selber¹. Jugendliche entwickeln immer mehr ein Gefühl für Ungerechtigkeit und Verantwortung, speziell auch im Kontext Schule: Engagierte Schülerinnen und Schüler setzen sich u.a. als Streitschlichtung oder Klassen- und Schülervertretung für die Schulgemeinschaft ein.

Die Novellierung des Schulgesetzes 2020 greift das auf und bindet die Schülerinnen und Schüler intensiver in die Mitbestimmung in der Schule ein, um dieses Engagement produktiv zu nutzen.

Neben diesem Engagement für die Schulgemeinschaft müssen aber besonders die Schülerinnen und Schüler, die mit Ende der Sekundarstufe I die Schule verlassen, immer mehr Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen: Grundlegende Entscheidungen wie die Berufswahl müssen getroffen und damit verbundene Veränderungen im sozialen Umfeld in Kauf genommen werden. Die Jugendliche erkennen, dass bisher getroffene Entscheidungen und Handlungen jetzt zu Konsequenzen führen, die die Entscheidungsfreiheit eingrenzen oder erweitern. Gleichzeitig müssen sie unterscheiden lernen, welche Informationen und Aussagen überhaupt einen Wahrheitsgehalt haben (*Fakenews*), ob sie im richtigen Kontext verstanden werden oder ob sie eine Relevanz für das eigene Leben aufzeigen.

Die oben genannten Aussagen der Shell Jugendstudie scheinen sich zum einen zu bewahrheiten, sieht man sich die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern an, für Umweltschutz oder für globale Gerechtigkeit wieder auf die Straße zu gehen (z.B. Fridays for Future, Black Lives Matter).

Schaut man aber genauer hin, zeigt sich eine deutlich größere Bandbreite in den Sichtweisen der Jugendlichen. Die Jugendstudie zieht hier eine Verbindung zwischen der besuchten Schulform und dem Vertrauen in die eigene Zukunft und in die Gesellschaft². Je mehr die Schülerinnen und Schüler die eigene soziale Zukunft als unsicher wahrnehmen, desto geringer ist die Bereitschaft, sich darüber hinaus für die Gesellschaft einzusetzen.

Dazu kommt die weiter zunehmende Entfremdung der Jugendlichen von klassischen religiösen Inhalten. Oft haben christliche Erzählungen den Charakter einer Geschichtserzählung, deren Bedeutung für heute maximal als geläufige Tradition gesehen wird. Die Bedeutung christlicher Handlungsmaßstäbe für den eigenen Alltag scheint erstmal fern und muss unterschiedlich stark veranschaulicht werden.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

DIE EINBINDUNG DES MENSCHEN IN EINE SOZIALORDNUNG IN DER VORMODERNE

In der Bibel und im christlichen Mittelalter war die Beziehung von Gott und Mensch eingebettet in eine gerechte Weltordnung: Gott ist Urheber der natürlichen Lebensbedingungen (Schöpfung) und der gerechten Sozialordnung (Ethik). Gerechtigkeit ist in beiden Bereichen das Gestaltungsprinzip Gottes.³ Die in der damaligen Zeit revolutionäre Aussage, dass der Mensch, weiblich und männlich, und nicht der von Gott beauftragte Herrscher für die Pflege und Bewahrung der ihm unverfügbaren Lebensbedingungen zuständig und verantwortlich ist,⁴ wurde in der Kirchengeschichte grundlegend unterlaufen. Der Mensch behielt zwar seine Sonderrolle gegenüber Pflanzenwelt und Tierreich, wurde aber ansonsten in seinen Gestaltungsmöglichkeiten durch ein als von Gott gewolltes Gesellschaftsmodell (Ständeordnung, Patriarchat) massiv eingeschränkt.⁵ Dies betrifft v.a. seine Rolle als ethisches Subjekt. Moralisches

¹ 18. Shell Jugendstudie 313ff.

² 18. Shell Jugendstudie 318f.

³ Zum biblischen Gerechtigkeitsverständnis vgl. Bormann, L.: Gerechtigkeitskonzeptionen im Neuen Testament, in: Witte, M. (Hrsg.): Gerechtigkeit (TdT 6), Tübingen 2012, 69-97; Feldmeier, R. / Spieckermann, H.: Der Gott der Lebendigen (TOBITH 1), Tübingen 2017, 287-309; Schmid, H.H.: Gerechtigkeit als Weltordnung. Hintergrund und Geschichte des alttestamentlichen Gerechtigkeitsbegriffs (BHT 40), Tübingen 1968; Witte, M.: Von der Gerechtigkeit Gottes und des Menschen im Alten Testament, in: Witte, Gerechtigkeit, 37-67. Einen knappen Überblick über altorientalische, biblische und philosophische Gerechtigkeitsverständnisse bietet Höffe, O.: Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung, München 2015. Zur Gerechtigkeit aus systematisch-theologischer Sicht vgl. Gräß-Schmidt, E.: Gerechtigkeit systematisch-theologisch, in: Witte, Gerechtigkeit, 125-155.

⁴ Vgl. Schmid, K.: Wie der Mensch zu Gottes Ebenbild wurde. Demokratisierungsprozesse im antiken Israel, in: EvTh 82 (1/2022), 4-17.

⁵ Zum mittelalterlichen Ordnungsdenken vgl. zusammenfassend Dorschel, A.: Ideengeschichte, Göttingen 2010, 135-144. Zum Gerechtigkeitsverständnis im Rahmen des altorientalischen Weltordnungsdenkens vgl. Pfeiffer, G.: Gerechtigkeit aus der Perspektive der altorientalischen Rechtsgeschichte, in: Witte, Gerechtigkeit, 15-35 sowie die Beiträge in Assmann, J. / Janowski, B. / Welker, M. (Hrsg.): Gerechtigkeit. Richten und Retten in der abendländischen Tradition und ihren altorientalischen Ursprüngen, München 1998.

Fehlverhalten war ein Verhalten gegen die Ordnung, die nicht hinterfragt werden durfte, denn ein ethischer Diskurs fand in der Welt der gemeinen Menschen nicht statt. Die alte Tugendethik war eine Gehorsamsethik des Menschen, der seinen Ort in der Ordnung kannte und bejahte.¹

BEFREIUNG DES MENSCHEN ZUM ETHISCHEN SUBJEKT NACH DER AUFKLÄRUNG

Erst durch die Aufklärung begannen Prozesse zu wirken, die zum Ende dieser alten Weltordnung führten.² Die Überwindung der Unterordnung von Wissenschaft, Kultur und Politik unter theologisch-kirchliche Bewertungsmaßstäbe hat einen Säkularisierungsschub verursacht, der in unterschiedlichen Intensitäten das Leben verändert hat. Durch den Aufstieg der Naturwissenschaften, die die Lebenswelt des Menschen nicht nach göttlichen Ordnungskriterien bewerten, sondern Ursache-Wirkungszusammenhänge in natürlichen Abläufen mathematisch erfassen und damit vorhersagbar machen, wurde der Vorstellung einer universalen und religiös begründeten Weltordnung endgültig jegliche Grundlage entzogen.

Wissenschaftliche Aussagen über die Natur stehen nur den Naturwissenschaften zu. Mathematische Beschreibung und technische Realisierbarkeit prägen das Bild der Naturwissenschaften, deren Ergebnisse das Leben in allen Bereichen verändert haben und die heute gesamtgesellschaftlich eine sehr hohe Glaubwürdigkeit und Verbindlichkeit für sich beanspruchen können. Das Vertrauen auf die Ergebnisse der Naturwissenschaften mit den dadurch verbundenen Erwartungen für die eigene Lebenspraxis prägt das Bild der Naturwissenschaften in der westlichen Gesellschaft. Die kirchliche Praxis des Mittelalters, mit Hilfe der durch den Glauben gelenkten Vernunft verbindliche Aussagen über die Natur zu machen und darüber Wertmaßstäbe zu ermitteln, ist in der modernen Zeit nicht möglich. Als Wissenschaft wird die Theologie auf die Funktionen der wertebasierten Gegenwartsdeutung und der Interpretation Heiliger Texte reduziert. Eine immer mehr auf den Bereich des Privaten reduzierbare Religiosität stiftet keine verbindliche Ordnung mehr, sondern kann auf der Ebene einer Weltanschauung, die sich im Wettbewerb mit anderen Weltanschauungen befindet, Angebote zur Werteorientierung und Sinnstiftung bereitstellen.

Allerdings ist es wichtig zu betonen, dass christliche Religiosität weit mehr ist als das, was vom Mittelalter noch übriggeblieben ist. Religion, wie sie sich heute darstellt, ist kein Relikt aus der Vormoderne, sondern selbst ein Produkt der Moderne. Dies zeigt sich in besonderer Weise im Bereich der Ethik: Die Überwindung der alten Weltordnung mit ihrer metaphysischen Begründung führte zwar zu einer Befreiung von den Grenzen der eigenen Herkunft. Überwunden wurde aber auch die Begründung der zentralen menschlichen Werte. Man kann die Aufklärung als Befreiung zentraler biblischer und christlicher Werte aus der selbstverschuldeten Gefangenschaft – verursacht durch die sich auf Gott berufenden Machtstrukturen der Kirche – verstehen. Dadurch haben diese Werte ihre ursprüngliche Begründung eingebüßt, durch die sie einen universalen Geltungsanspruch hätten behaupten können.

Freiheit, Gleichheit und die Forderung nach solidarischem Handeln sind nicht von sich aus verbindlich, sondern müssen als Konventionen in Diskursen erstritten und politisch realisiert werden. Die religiösen Gemeinschaften, die sich diesen Werten verpflichtet sehen, können als religiöser Wahrheitsraum fungieren, in dem diese Werte öffentlich gelebt werden. Die Befreiung des Menschen zum ethischen Subjekt, das in Gleichheit und Freiheit zur Mitgestaltung in der Welt verpflichtet ist und ein Recht auf Teilhabe daran hat, kennzeichnet die ethische Situation des Menschen in der Spätmoderne. Die Infragestellungen dieser Befreiung durch freiheitsfeindliche Weltanschauungen und politische Systeme, fordern Theologie und Kirche aufgrund ihrer geschichtlichen Verantwortung dazu heraus, für die Bewahrung und Förderung einzustehen. Menschenrechte, soziale Gerechtigkeit und globale Verantwortung sind genuin religiös-theologische Themen.

¹ Zur antiken und mittelalterlichen Weltwahrnehmung und der damit verbundenen Ethik vgl. Brague, R.: Die Weisheit der Welt, München 2005, 137-196. Zu den vormodernen tugendethischen Entwürfen vgl. Hübner, D.: Einführung in die philosophische Ethik, Göttingen 2014, 99-150. Eine Tugendethik, die auf die Herausforderungen der Spätmoderne reagiert und ohne religiösen Transzendenzbezug auskommt, bietet Pelluchon, C.: Ethik der Wertschätzung. Tugenden für eine ungewisse Welt, Darmstadt 2019; aufgenommen von Huizinga, K.: Lebenslehre. Eine Theologie für das 21. Jahrhundert, Gütersloh 2022.

² Vgl. Habermas, J.: Auch eine Geschichte der Philosophie 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen, Berlin 2019, 171f.

BEDEUTUNG BIBLISCHER TRADITIONEN FÜR EINE ETHIK IN DER SPÄTMODERNE

Die Tatsache, dass sich Theologie und Kirche dafür auf Heilige Texte berufen, die aus der Zeit vor der Aufklärung stammen, stellt eine weitere Herausforderung dar.¹ Auch wenn viele Aussagen der Bibel aus heutiger Sicht wie die Vorwegnahme moderner Errungenschaften wirken (Gleichberechtigung von Mann und Frau; globale Verantwortung; grundsätzliche Wertschätzung jedes Menschen), ist eine direkte Anwendung ausgewählter biblischer Handlungsanweisungen theologisch und religiös unredlich, da die biblischen Aussagen aus einer Zeit und einer Gesellschaft stammen, die den Ansprüchen heutiger komplexer Lebenswirklichkeit nicht gerecht werden können. Dies gilt für das Bild der Familie, für die Frage nach Diskriminierung, aber auch für problematische Aspekte der biblischen Rede von Gott. Biblische Traditionen können unter den Bedingungen der Moderne nur durch Auslegung angewendet werden. Der biblische Kanon selbst bietet dafür Beispiele: Spätere Texte beziehen sich auf ältere Vorlagen, die sie jedoch nicht ungeprüft übernehmen, sondern gezielt an die jeweilige Situation anpassen.

Eine biblische Ethik, die sämtliche Handlungsanweisungen in ein System presst, ist angesichts der Vielstimmigkeit der Autoren und der gesammelten Traditionen nicht konstruierbar.² Es lassen sich aber dennoch mit Hilfe des biblischen Gerechtigkeitsbegriffs plausible Linien nachzeichnen, die auch für die Anwendung in der Gegenwart ein ethisches Profil erkennen lassen.

Die Bestimmung des Menschen (weiblich und männlich) als Bild Gottes mit dem Auftrag, im Sinne Gottes über die Erde zu herrschen, entspricht einer Würde, wie sie in den Texten des Alten Orients sonst nur dem König zukommt.³ Der Mensch erhält mit dem Herrschaftsauftrag die Funktion, die Gerechtigkeit Gottes zu repräsentieren. Vom Ganzen der Bibel her betrachtet erhält die biblische Botschaft dadurch schon eine herrschaftskritische Tendenz: Menschen sollen nicht über Menschen herrschen. Wenn sie es aufgrund von praktischen Notwendigkeiten trotzdem tun müssen, dann ist ihre Gleichheit untereinander und in Verantwortung vor Gott ausschlaggebend und nicht ihre politischen Leistungen. Staat und Königtum sind in der Bibel lediglich organisatorische Hilfsmittel, die im Unterschied zu den Nachbarkulturen (z.B. Ägypten) keine religiöse Würde besitzen. Eine religiöse Würde besitzt allein der Mensch – jeder Mensch. Für die Ethik ist nun entscheidend, dass die biblischen Gesetze nicht im Blick auf ein konkretes Staatswesen mit sakraler Würde formuliert, sondern in einer staatenlosen Zeit nach der Befreiung aus Ägypten erzählt werden. Dies gilt nicht nur für die erzählte Zeit, auch in der Zeit der Erzähler (während des Exils) gibt es weder Staat noch Königtum und Tempel. Gott wohnt in seinem Volk.⁴ Die Tora ist so etwas wie die Hausordnung dieser Wohngemeinschaft, die ihren Ausgangspunkt in der Erfahrung von Befreiung von menschlicher Macht und staatlicher Willkür sieht und bekennt. Die Zehn Gebote als Zusammenfassung oder Präambel der biblischen Handlungsanweisungen bilden die Grundlage jeder biblisch begründeten Ethik.⁵ Sie sind allerdings kein ewig

¹ Vgl. dazu Crüsemann, F.: Maßstab Tora. Israels Weisung und christliche Ethik, Gütersloh 2003; Fischer, J.: Die Bedeutung der Bibel für die Theologische Ethik, in: ZEE 55 (4/2011), 262-272; Grätz, S.: Ethik im Alten Testament – Ethik des Alten Testaments, in: Roth, M. / Held, M. (Hrsg.): Was ist theologische Ethik? Grundbestimmungen und Grundvorstellungen, Berlin, Boston 2018, 219-234; Kessler, R.: Was ist und wozu brauchen wir eine Ethik des Alten Testaments, in: EvTh 71 (2/2011), 100-114; Kirchoff, R.: Ethik in der Bibel - Bibel in der Ethik: Über die Verwendung biblischer Texte im ethischen Kontext, in: ZNT 11 (2003), 25-32; Konrad, M.: Neutestamentliche Wissenschaft und Theologische Ethik, in: ZEE 55 (4/2011), 274-286; Körtner, U.H.J.: Das Neue Testament als Quelle theologischer Ethik. Anmerkungen zum Verhältnis von theologischer Ethik und neutestamentlicher Wissenschaft aus systematisch-theologischer Sicht, in: ZEE 55 (4/2011), 287-300; Krüger, T.: „Wer weiß denn, was gut ist für den Menschen?“. Zur Bedeutung des Alten Testaments für die evangelische Ethik, in: ZEE 55 (4/2011), 248-261; Zimmermann, R.: Pluralistische Ethikbegründung und Normenanalyse im Horizont einer ‚impliziten Ethik‘ frühchristlicher Schriften, in: Horn, F.W. / Volp, U. / Zimmermann, R. (Hrsg.): Ethische Normen des frühen Christentums. Gut – Leben – Leib – Tugend. Kontexte und Normen neutestamentlicher Ethik IV (WUNT 313), Tübingen 2013, 3-27; Zimmermann, R.: Was ist eine Theologische Ethik? – aus der Perspektive des Neuen Testaments, in: Roth / Held, Was ist theologische Ethik? 235-254.

² Vgl. zu den ethischen Aussagen der Bibel Erbele-Küster, D.: Verführung zum Guten. Biblisch-theologische Erkundungen zwischen Ethik und Ästhetik (Theologische Interventionen 3), Stuttgart 2019; Kessler, R.: Der Weg zum Leben. Ethik des Alten Testaments, Gütersloh 2017; Konrad, M.: Ethik im Neuen Testament (GNT 4), Göttingen 2022. Zum Problem einer Ethik des Alten Testaments vgl. Frevel, C.: Orientierung! Grundfragen einer Ethik des Alten Testaments, in: Frevel, C. (Hrsg.): Mehr als Zehn Worte. Zur Bedeutung des Alten Testaments in ethischen Fragen (QD 273), Freiburg 2015, 9-57; Kessler, R.: Der Weg zum Leben 27-34.

³ Vgl. Kessler, R.: Der Weg zum Leben 93f.; Schmid, K.: Wie der Mensch zu Gottes Ebenbild wurde; Schüle, A.: Die Würde des Bildes. Eine Re-Lektüre der priesterlichen Urgeschichte, in: EvTh 66 (6/2006), 440-454.

⁴ Vgl. zu der damit verbundenen Vorstellung von Gott als Gesetzgeber Krüger, T.: Freiheit und Gesetz in der Hebräischen Bibel, in: Achenbach, R. / Ebach, R. / Wöhrle, J. (Hrsg.): Wege der Freiheit. Zur Entstehung und Theologie des Exodusbuches (FS R. Albertz) (AThANT 104), Zürich 2014, 113-129; 117: „Von daher kann man sich die Zurückführung der Gesetze auf Offenbarungen Gottes in der Hebräischen Bibel verständlich zu machen versuchen als einen Ausdruck der Einsicht, dass menschliche Gesetzgebung auf ihrem Zugriff entzogenen, unverfügbaren Grundlagen aufbaut (bzw. aufbauen sollte), und als einen Ausdruck, der Überzeugung, diese Grundlagen zu kennen. Ersteres kann mit guten Gründen auch heute noch vertreten werden, während man im Blick auf Letzteres heute wohl erheblich vorsichtiger sein müsste.“ Dazu auch Schmid, K.: Gott als Gesetzgeber. Entstehung und Bedeutung des Gottesrechts der Tora im Rahmen der altorientalischen Rechtsgeschichte, in: ZThK 118 (3/2021), 267-294.

⁵ Zu den Zehn Geboten vgl. Kessler, R.: Der Weg zum Leben 177-198; Köckert, M.: Die Zehn Gebote, München 2007; Markl, D.: Der Dekalog als Verfassung des Gottesvolkes. Die Brennpunkte einer narrativen Rechtshermeneutik des Pentateuch in Exodus 19-24 und Deuteronomium 5 (HBS 49), Freiburg, Basel, Wien 2007; Rosenstock, R.: Die Zehn Gebote und was sie heute bedeuten: Eine Gebrauchsanweisung, Reinbek 2007.

gültiger Moralkodex, sondern bieten die Beschreibung einer Zukunft unter den Bedingungen der Gerechtigkeit Gottes. Genau übersetzt heißt es nicht „Du sollst!“, sondern „Du wirst“.¹ Wer in der Gottesbeziehung bleibt, der er seine Freiheit verdankt, wird keine anderen Götter verehren, nicht stehlen, nicht morden, nicht ehebrechen etc. Biblische Ethik ist Erziehung zur Dankbarkeit für das geschenkte Leben als Bild Gottes (Gleichheit) und für die geschenkte Freiheit, die sich in tätiger Mitmenschlichkeit (und auch Mitgeschöpflichkeit) zu realisieren hat. Dieser Blick in die von Gott erfüllte Zukunft wird durch das jüdische Passahfest (als inszenierte Erinnerung des Exodus) wie durch das christliche Osterfest immer wieder thematisiert und vergegenwärtigt: Was machen wir aus unserer Befreiung im Blick auf die Gerechtigkeit Gottes?

- Den Propheten obliegt im Alten Testament die unangenehme Aufgabe, an die religiös begründete Würde des Menschen und die Befreiung des Volkes zu einem gottgewollten Leben in Mitmenschlichkeit zu erinnern.² Während die Zehn Gebote das Ziel formulieren, orientieren sich die Propheten an der als krisenhaft gedeuteten Gegenwart. Das gegenwärtige Handeln hat sich an der künftigen Realisierung der gerechten Herrschaft Gottes zu orientieren. Es geht bei ihnen also weniger darum, die Zukunft vorherzusagen, sondern im Auftrag Gottes die gegenwärtigen Verhältnisse angemessen zu deuten. Ankündigung von Gericht und Heil dienen nicht der religiösen oder moralischen Disziplinierung, sondern der Veränderung der Verhältnisse, die zu dieser Situation geführt haben. Prophetie dient auch der nachträglichen Geschichtsdeutung, indem sie das Scheitern der Vergangenheit mit klaren Maßstäben aufarbeitet und somit heilvolle Spuren in eine hoffnungsvolle Zukunft legt. Für die Ethik sind die Botschaft der Propheten und die Prophetenbücher, in denen diese Botschaft literarisch verarbeitet wird, von hoher Relevanz: Sie stellen die Mitmenschlichkeit als Grundlage der Gottesbeziehung in den Vordergrund. Soziale Ungerechtigkeit und die Reduktion der Religiosität auf den Kult werden als gefährliche Fehlentwicklungen beklagt.
- Im Neuen Testament gehört die Bergpredigt Jesu (Mt 5–7) zu den herausragenden und herausfordernden Texten.³ Im Zentrum dieser Sammlung von Reden – als Jüngerbelehrung gestaltet – steht die Forderung der besseren Gerechtigkeit (Mt 5,20). Diese Forderung verweist auf die zeichenhafte Lebensform der zwölf Jünger als endzeitliches Israel. Wer als Salz der Erde und Licht der Welt wirkt (Mt 5,13–16) und die Realisierung der Gottesherrschaft als wanderndes Gottesvolk darstellt, muss einen Mehrwert vermitteln gegenüber den Gerechtigkeitslehren der Pharisäer, die sich auf das normale Leben des Alltags beziehen und nicht auf den Ausnahmezustand in der Alltagsunterbrechung durch die Jesusbewegung. Streben nach Gerechtigkeit (Mt 5,6.10.33) bedeutet auch in der Bergpredigt die tätige Orientierung am Willen Gottes. Die verantwortungsvolle Zuwendung zu den Ausgegrenzten und Armen im Wirken Jesu findet in der Bergpredigt genauso eine theologische Grundlegung wie die Erziehung zu Dankbarkeit, Demut und Achtsamkeit bei Vermeidung und Bewältigung von Schuld.

Gesamtbiblisch betrachtet sind Gerechtigkeit und Barmherzigkeit die zentralen Säulen des Redens von Gott, die in der Beziehungsethik der Bibel das Verhalten zwischen Mensch und Gott sowie der Menschen untereinander bestimmen.⁴ Die Gerechtigkeit Gottes kann dadurch zum theologischen Zielpunkt werden, da sich in ihr die Zuwendung Gottes, sein befreiendes und gnädiges Handeln mit dem verantwortungsvollen Handeln des Menschen an den Mitmenschen (und letztlich an den Mitgeschöpfen bzw. an der Schöpfung insgesamt) verbindet.

¹ Vgl. Neuber, C.: Moralisches Fast Food? Die Zehn Gebote und die Gestaltung der Freiheit, in: Hieke, T. / Huber, K. (Hrsg.): Bibel FALSCH verstanden. Hartnäckige Fehldeutungen biblischer Texte erklärt, Stuttgart 2020, 97-103.

² Zu den Propheten vgl. Kratz R.G.: Die Propheten Israels, München 2003; Leuenberger, M.: Prophetie, in: Dietrich, W. (Hrsg.): Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2017, 136-150; Schmid, K.: Theologie des Alten Testaments, Tübingen 2019, 231-236.

³ Zur Exegese und Theologie der Bergpredigt vgl. Heckel, T.H.: Bergpredigt, in: Bormann, L. (Hrsg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014, 91-109; Konrad, M.: Das Evangelium nach Matthäus (NTD/NGB 1), Göttingen 2015, 64-130; Konrad, Ethik im Neuen Testament 260-322. Zur Frage nach einer möglichen politischen Verwendung der Bergpredigt vgl. Feldmeier, R.: Die Alternative des Allmächtigen – Gottes Herrschaft und menschliches Handeln in der Bergpredigt, in: ZNT 11 (2003), 34-42; Luz, U.: Die Bergpredigt – politisches Programm oder lebensferne Utopie? Replik zu Reinhard Feldmeier, in: ZNT 11 (2003), 43-47.

⁴ Vgl. dazu Bormann, Gerechtigkeitskonzeptionen 72.76-78: „Das Wortfeld »Gerechtigkeit« kommt in der Verkündigung Jesu nur am Rande vor, und doch wird in der Ausgestaltung und Konkretisierung der Barmherzigkeit das Sachanliegen des biblischen Gerechtigkeitsdiskurses weitergeführt. Die Gerechtigkeit soll dort die Gestalt der Barmherzigkeit annehmen, wo sie durch Strafverschonung und Verzicht das Überleben sichert und gelingendes Leben ermöglicht.“ (78); Feldmeier, R. / Spieckermann, H.: Der Gott der Lebendigen (TOBITH 1), Tübingen 2017; 126-149.149-202.287-309; Janowski, B.: Der barmherzige Richter. Zur Einheit und Barmherzigkeit im Gottesbild des Alten Orients und des Alten Testaments, in: Ders.: Der Gott des Lebens. Beiträge zur Theologie des Alten Testaments 3, Neukirchen-Vluyn 2003, 75-133; Witte, M.: Vom Glauben an den Allmächtigen und von der Bosheit der Menschen. Fünf Thesen aus der Perspektive des Alten Testaments, in: Käfer, A. / Frey, J. / Herzer, J. (Hrsg.): Die Rede von Gott Vater und Gott Heiligem Geist als Glaubensaussage, Tübingen 2020, 155-175.

BIBLISCHE GERECHTIGKEIT ANGESICHTS DER HERAUSFORDERUNG DER GEGENWART

Die umweltethischen Herausforderungen der Gegenwart (Klimawandel, Verschmutzung der Gewässer, Artensterben)¹ können zu einer Wiederentdeckung des biblischen Gerechtigkeitsverständnisses unter neuen Bedingungen führen. Der biblische Gottesbezug vermag einen außerweltlichen Orientierungspunkt zu vermitteln, der es ermöglicht, das Ganze (im Sinne der Zukunft des Planeten und seiner Bewohnerinnen und Bewohner) in den Blick zu nehmen, ohne sich in systemische Zwänge verstricken zu müssen. Aus religiöser Perspektive ist Klimagerechtigkeit keine soziale Tugend, sondern Gottes Auftrag an seine Geschöpfe, der auch darin besteht, verändernd und gestaltend auf unsere Lebensweise einzuwirken. Das Konkurrenzparadigma, wonach Naturwissenschaft, Philosophie und Theologie darüber streiten, welches Modell der Wirklichkeit für die Gesamtsicht auf die Welt plausibler ist, ist längst einem Kooperationsparadigma gewichen, das durch Komplementarität im Denken, Forschen und Bewerten geprägt ist.

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es darauf an, die Grundzüge biblischer Gerechtigkeit aufzuzeigen, wie sie bei den Propheten und in der Bergpredigt zu finden sind. Diese ist Grundlage für Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit in individuellen und gesamtgesellschaftlichen Diskursen.

Gerechtigkeit kann aber nicht isoliert für sich stehen, sondern muss um Aspekte wie Freiheit, Verantwortung und Gleichheit als weitere christliche Werte ergänzt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass durchgehend ein Bezug zu den Erfahrungen und zum Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler besteht.

¹ Vgl. dazu Gräß-Schmidt, E.: Umweltethik, in: HEE (2015), 649-709; Vogt, M.: Christliche Umweltethik. Grundlagen und zentrale Herausforderungen, Freiburg, Basel, Wien 2021.

„BESSERT EUER LEBEN UND EUER TUN!“ – GRUNDZÜGE BIBLISCHER GERECHTIGKEIT

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7 oder 8: Die Schülerinnen und Schüler lernen anhand prophetischer Erzählungen und ausgewählter Texte der Bergpredigt Grundzüge biblischer Gerechtigkeit kennen und leiten daraus Leitlinien für individuelles und gesellschaftliches Handeln ab.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
<p>Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> Maßstäbe für eigenes Handeln und die Beurteilung von Handlungen benennen 	<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> Müssen wir als Christinnen und Christen nicht anders handeln als der Rest der Gesellschaft? „Gottesdienst“: Wie dient man Gott? <ul style="list-style-type: none"> Situationen schildern, in denen man sich ungerecht behandelt fühlt in einem Kummerkasten sammeln, was man in der Schule oder im Land als ungerecht empfindet verschiedene Definitionen von „gerecht“ vergleichen Gleichheit, Gerechtigkeit, Nächstenliebe begrifflich voneinander abgrenzen Brainstorming oder ABC zum Thema „Gerechtigkeit“ erstellen anhand einer Karikatur (z.B. von Hans Traxler: Unterschiedliche Tiere sollen auf den Baum klettern) diskutieren, was „gerecht“ von „gleich“ unterscheidet sich anhand einer Weltkarte des Hungers oder des Zugangs zu Trinkwasser mit der Frage nach gerechter Verteilung auseinandersetzen anhand der Entstehung eines T-Shirts den eigenen Anteil an ungerechten Lieferketten erörtern → fächerverbindendes Arbeiten mit Erdkunde/Gesellschaftslehre → Querschnittsthema „Ökonomische Bildung“
<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen</p>	<ul style="list-style-type: none"> Anhand der Propheten den biblischen Maßstab der Gerechtigkeit zur Beurteilung von gesellschaftlichem Handeln kennen lernen 	<ul style="list-style-type: none"> den Begriff „Prophet“ anhand von biblischen Beispielen erschließen, z.B. Prophetengesetz (Dtn 18), Jona, Jeremia (Jer 1 und 28) die Sozialkritik des Amos (Am 4-6) als Rede wiedergeben und auf heute übertragen (z.B. Lieferketten, die die Armen ausbeuten, keine Diskriminierung, kein Ausnutzen von Machtstrukturen, Warnung vor einer aufgehenden Schere zwischen Arm und Reich, überzogene ausbeuterische Ansprüche, Mobbing etc.) die Verzahnung von Gottesnähe und Gerechtigkeit, bzw. Gottesferne und Ungerechtigkeit in der Tempelrede Jeremia 7 („Bessert euer Leben, sonst verlasse ich euch“; das sagt Jeremia in Jerusalem) herausarbeiten

<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ausgewählte Beispiele der Bergpredigt als Aufforderungen zu individuellem Handeln im Sinne von Gottes Gerechtigkeit verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ anhand von Sinnsprüchen (z.B. „Die Gedanken sind frei“; „Achte auf deine Gedanken, denn die werden Worte. Achte auf deine Worte, denn sie werden Handlungen.“) den Zusammenhang zwischen Denken und Handeln auf einer Skala von 1 bis 10 markieren ■ Redewendungen (z.B. „Wenn Blicke töten könnten“; „Der Balken im eigenen Auge“) im Internet recherchieren und deren Symbolebene erschließen ■ Forderungen der Bergpredigt in Mt 5,21–48 (Vom Töten, Vom Schwören, Vom Vergelten, Von der Feindesliebe) und Mt 7,1–6 (Vom Richten) in eine Rede zum Thema „Gerechtigkeit“ einarbeiten ■ im kreativen Schreiben die Geschichte einer Gesellschaft skizzieren, die der Bergpredigt wörtlich folgt ■ die Ansprüche Gottes gemäß der Bergpredigt mit unserer Lebenspraxis vergleichen und Fallbeispiele auf die Frage hin diskutieren, wie nahe sie Gottes Ansprüchen kommen ■ sog. Antithesen und Goldene Regel (Mt 7,12) zu Geboten für gerechtes Handeln umformulieren
<p>Religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Geschichtliche und aktuelle Beispiele für das Anmahnen biblischer Gerechtigkeitsprinzipien aufspüren 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lieder mit gesellschaftskritischen Texten auf ihren prophetischen Inhalt hin überprüfen (z.B. von Pink) ■ Biografien von religiös verwurzelten Gesellschaftskritikern präsentieren (z.B. Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Vertreterinnen und Vertreter der Friedensbewegung) ■ Performancekünstlerinnen und -künstler mit ihren die Gesellschaft aufrüttelnden Aktionen beurteilen (z.B. Marina Abramovic, Milo Moiré, Banksy) ■ Vorbilder aus dem persönlichen Umfeld beschreiben, die gerecht handeln oder sich für Gerechtigkeit einsetzen ■ Friedensnobelpreisträgerinnen und -träger mit ihrem Beitrag zu Gerechtigkeit vorstellen (z.B. das World Food Programme (WFP), das Welternährungsprogramm der UN) ■ Organisationen wie die Diakonie oder die Welthungerhilfe vorstellen ■ Nachhaltige Kleidungsproduzenten auf ihre Grundhaltung und Vision hin überprüfen

<p>Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben und ihren Gebrauch reflektieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Impulse für das Handeln im eigenen Umfeld entwerfen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Projekte in der Schule aufspüren, die sich für mehr Gerechtigkeit im Schulalltag einsetzen (z.B. Streitschlichtung, Patenprojekte) und einen Aufruf zur Mitarbeit (z.B. für die Schülerzeitung) entwerfen und begründen ■ einen Beitrag aus religiöser Sicht zu „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ entwerfen ■ sich über Aktionen zur sozialen Gerechtigkeit in der Kirchengemeinde informieren, vorstellen und im Blick auf ein eigenes Engagement bewerten ■ über ein Sozialpraktikum im Rahmen des Konfirmandenunterrichts berichten <ul style="list-style-type: none"> → Querverbindung zum Themenbereich „Jesus Christus“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7 oder 8: Nachfolge als Zuwendung über Grenzen hinweg → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Analyse des globalen Wandels, Partizipation und Mitgestaltung → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Produzieren und Präsentieren“ aus dem Medienkomp@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Recht statt Opfer (Am 5,24); Bergpredigt (Mt 5,21–48; Mt 7,1–6)</p>	

„VOM WORT ZUR TAT“ – IN FREIHEIT VERANTWORTLICH HANDELN

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Die Schülerinnen und Schüler nehmen christliche Werte als sinnstiftende Orientierung im menschlichen Handeln wahr.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sollte eine Maschine vorhersagen können, ob jemand wieder rückfällig (Suchtverhalten, Kriminalität) wird? ▪ „Das muss jede/jeder für sich selbst entscheiden!“ – eine Pro-Contra-Diskussion führen
<p>Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wonach richte ich mich in meinem Handeln? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entscheidungssituationen aus dem persönlichen Umfeld zusammentragen und Motive für das Handeln / die Entscheidung untersuchen, z.B. Kaufentscheidung, Umgang mit Social Media, Folgen von Trends in der Jugendkultur, Eingreifen oder Wegschauen? ▪ Beispiele anderer, z.B. aus Texten, Erfahrungsberichten – auch aus den sozialen Medien – hinsichtlich der Motive auswerten ▪ Clustern der Motive des Handelns (z.B. nach Lebenserleichterung, Zeitersparnis, finanziellem Vorteil, Bedürftigkeit, Teilhabe, Barrierefreiheit etc.), dabei christliche Motive identifizieren → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Menschliche Freiheit als Gottes Wille → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Kommunizieren und Kooperieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, auslegen Theologische Texte sachgemäß erschließen Aspekte des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck geben</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Die Bibel wurde nicht für uns geschrieben“ – Biblische Texte verantwortlich auslegen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Befremdliches bzw. Anstößiges in Bibeltexten wahrnehmen, z.B. anhand <ul style="list-style-type: none"> • Doppelgebot der Liebe (Mk 12,28–34) • 10 Gebote (Ex 20 oder Dtn 5) • „Das Weib schweige in der Gemeinde!“ (1Kor 14,33b–36) • „Wer nicht arbeiten will, soll nicht essen“ (2Thess 3,10) • „Auge um Auge“ (Ex 21,24) ▪ Bibeltexte in ihren Entstehungskontext einordnen, z.B. mit erklärenden Sachtexten oder Podcasts (vgl. https://chrismon.evangelisch.de/religion-fuer-einsteiger oder https://fragen.evangelisch.de/) ▪ anhand der „Briefe an Dr. Laura Schlessinger“ zu den rhetorischen Fragen zu diversen, in der Bibel erwähnten Verhaltensweisen Antworten verfassen ▪ kreatives Schreiben, z.B. zu „Was würde die Bibel heute sagen?“ die Situationsgebundenheit biblischer Handlungsanweisungen verdeutlichen ▪ ethische Herausforderungen zusammentragen, zu denen es in der Bibel aufgrund der historischen Distanz keine direkten Handlungsanweisungen geben kann; mögliche Antworten ableiten, die biblischen Maßstäben wie Gerechtigkeit, Solidarität, Nächstenliebe, Verantwortung etc. folgen

<p>Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, auslegen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ – Freiheit, Verantwortung und Gleichheit als biblische Werte erfahren 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aspekte des biblischen Gerechtigkeitsbegriffs aus Themen des bisherigen RU zusammenstellen ■ kreative Bibelarbeit, z.B. zu <ul style="list-style-type: none"> • 1Kor 6,12; 11,23–24 (Freiheit, Verantwortung und Gerechtigkeit) • Mi 6,8 (Mitmenschlichkeit als Verantwortung vor Gott) • Ex 20,2; Dtn 5,15; Lev 19,33f. (Freiheit, Verantwortung – auch für Fremde) • Buch Ruth • Jes 61,1 (Freiheit) • Gen 1,26ff in Verbindung mit Gen 2,15 (Verantwortung) • Am 2,6 (Verantwortung) • Röm 14,7–9 (Unverfügbarkeit des Lebens) • Gen 1,26 (Gleichheit – Menschenwürde) • Mt 5,44 und Gal 3,28 (Gleichheit) • Spr 11,30 (Gerechtigkeit und Verantwortung) ■ Wortassoziation oder Collage zu zentralen Begriffen der Bibelstellen ■ Leitfaden des Handelns nach biblischen Werten entwickeln ■ in dem Leitbild / dem Schulprogramm der Schule biblische Maßstäbe aufspüren
<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p> <p>Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p> <p>Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Anhand eines ethischen Problems, in dem biblische Werte zum Tragen kommen, verschiedene Handlungsoptionen gegeneinander abwägen und mögliche Konsequenzen einer Entscheidung beurteilen <ul style="list-style-type: none"> • Endlichkeit der Ressourcen • Flucht und Migration • medizinische Ethik • Nachhaltigkeit und ökonomische Prozesse • Digitalisierung / Künstliche Intelligenz • Wandel in der Arbeitswelt • gesellschaftliche Teilhabe • ... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ projektartiges Arbeiten zu einem der aufgeführten ethischen Probleme ■ Dilemmageschichten diskutieren ■ Gedankenexperimente (Stichwort #filosofix) auswerten ■ überzeugende Orientierungshilfen zu den einzelnen Problemen z.B. aus biblischen Texten, Grundrechten, Gesetzen, politischen und kirchlichen Äußerungen erarbeiten ■ Experteninterviews durchführen ■ zu einer mehrdimensionalen Betrachtung anregen: individuelles Handeln und dessen Konsequenzen / gesellschaftliche Auswirkungen, die bestimmte Entscheidungen hervorrufen (z.B. lokale Einkaufskultur, Automatisierung, Rückgang von Berufen mit einfachen Tätigkeiten) ■ eine Podiumsdiskussion vorbereiten und durchführen ■ eine kreative und themenadäquate Präsentation zum gewählten Projekt erstellen <ul style="list-style-type: none"> → fächerübergreifende Zusammenarbeit z.B. mit Sozialkunde/Gesellschaftslehre, Informatik, Wahlpflichtfächer der RS+ (WuV, TuN, HuS) bzw. IGS (Arbeitslehre: Wirtschaft u. Arbeitswelt, Naturwissenschaft und Technik) → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Problembewusst und sicher agieren“ aus dem Medienkomp@ss → Querschnittsthema „Ökonomische Bildung“

<p>Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Das Potential des Glaubens im Kontext ethischer Entscheidungsprozesse herausstellen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ aus dem Vaterunser den Aspekt der Schuldvergebung herausarbeiten ■ die Kraft des Betens in kritischen Lebensentscheidungen reflektieren, auch anhand von Erfahrungsberichten ■ kirchliche Anlauf- und Beratungsstellen recherchieren, die bei schwierigen Lebensentscheidungen helfen können ■ Ansätze zur Resilienzforschung mit Schwerpunkten christlicher Seelsorge vergleichen und sich darüber informieren, wie Spiritualität und Religion in kritischen Situationen helfen können ■ sich über die Arbeit des Deutschen Ethikrats informieren, in dessen Argumentationen die situationsangemessene Konkretisierung biblischer Werte herausarbeiten und deren Bedeutung herausstellen ■ sich über Organisationen (auch im direkten Umfeld) informieren, die sich in Nachhaltigkeits- oder Sozialprojekten (z.B. CJD, Kolpingwerk) engagieren, diese z.B. in einer Wandzeitung oder einem Blog vorstellen und dabei den Bezug zu christlichen Werten herstellen ■ Internetrecherche zu sozialem Unternehmertum durchführen und die davon ausgehenden christlichen Impulse für einen Wandel in der Arbeitswelt auswerten (z.B. Beschäftigungsmöglichkeiten für benachteiligte Menschen) <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Menschliche Freiheit als Gottes Wille → Querverbindung zum Themenbereich „Mensch“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Der Mensch auf der Suche nach Sinn → Querverbindung zum Themenbereich „Kirche und Christentum“, Konkretion 3, empfohlen für Klasse 9: Kirche und Christentum im Nationalsozialismus → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Analyse des globalen Wandels, Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme, Solidarität und Mitverantwortung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Informieren und Recherchieren“ sowie „Kommunizieren und Kooperieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Freiheit, Verantwortung und Gerechtigkeit (1Kor 6,12; 11,23–24); Gleichheit aller Menschen (Gal 3,28)</p>	

„AUF EIN NEUES...“ – WEITERHIN IN FREIHEIT VERANTWORTLICH HANDELN

Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler wenden christliche Werte als sinnstiftende Orientierung im menschlichen Handeln an.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sollte eine Maschine vorhersagen können, ob jemand wieder rückfällig (Suchtverhalten, Kriminalität) wird? ▪ „Das muss jede / jeder für sich selbst entscheiden!“ – Eine Pro-Contra-Diskussion führen <p>Je nach Lerngruppe ist hier entweder ein weiteres der für die Klassenstufe 9 vorgeschlagenen Themen aufzugreifen oder das aktuelle Zeitgeschehen einzubinden.</p>
<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p> <p>Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p> <p>Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anhand eines ethischen Problems, in dem biblische Werte zum Tragen kommen, verschiedene Handlungsoptionen gegeneinander abwägen und mögliche Konsequenzen einer Entscheidung beurteilen <ul style="list-style-type: none"> • Endlichkeit der Ressourcen • Flucht und Migration • medizinische Ethik • Nachhaltigkeit und ökonomische Prozesse • Digitalisierung / Künstliche Intelligenz • Wandel in der Arbeitswelt • gesellschaftliche Teilhabe • ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ projektartiges Arbeiten zu einem der aufgeführten ethischen Probleme ▪ Dilemmageschichten diskutieren ▪ Gedankenexperimente (Stichwort #filosofix) auswerten ▪ überzeugende Orientierungshilfen zu den einzelnen Problemen z.B. aus biblischen Texten, Grundrechten, Gesetzen, politischen und kirchlichen Äußerungen erarbeiten ▪ Experteninterviews durchführen ▪ zu einer mehrdimensionalen Betrachtung anregen: individuelles Handeln und dessen Konsequenzen / gesellschaftliche Auswirkungen, die bestimmte Entscheidungen hervorrufen (z.B. lokale Einkaufskultur, Automatisierung, Rückgang von Berufen mit einfachen Tätigkeiten) ▪ eine Podiumsdiskussion vorbereiten und durchführen ▪ eine kreative und themenadäquate Präsentation zum gewählten Projekt erstellen <ul style="list-style-type: none"> → fächerübergreifende Zusammenarbeit z.B. mit Sozialkunde/Gesellschaftslehre, Informatik, Wahlpflichtfächer der RS+ (WuV, TuN, HuS) bzw. IGS (Arbeitslehre: Wirtschaft u. Arbeitswelt, Naturwissenschaft und Technik) → Querschnittsthema „Ökonomische Bildung“ → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Problembewusst und sicher agieren“ aus dem Medienkomp@ss

<p>Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Das Potential des Glaubens im Kontext ethischer Entscheidungsprozesse herausstellen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ aus dem „Vaterunser“ den Aspekt der Schuldvergebung herausarbeiten ■ die Kraft des Betens in kritischen Lebensentscheidungen reflektieren, auch anhand von Erfahrungsberichten ■ kirchliche Anlauf- und Beratungsstellen recherchieren, die bei schwierigen Lebensentscheidungen helfen können ■ Ansätze zur Resilienzforschung mit Schwerpunkten christlicher Seelsorge vergleichen und sich darüber informieren, wie Spiritualität und Religion in kritischen Situationen helfen können ■ sich über die Arbeit des Deutschen Ethikrats informieren, in dessen Argumentationen die situationsangemessene Konkretisierung biblischer Werte herausarbeiten und deren Bedeutung herausstellen ■ sich über Organisationen (auch im direkten Umfeld) informieren, die sich in Nachhaltigkeits- oder Sozialprojekten (z.B. CJD, Kolpingwerk) engagieren, diese z.B. in einer Wandzeitung oder einem Blog vorstellen und dabei den Bezug zu christlichen Werten herstellen ■ Internetrecherche zu sozialem Unternehmertum durchführen und die davon ausgehenden christlichen Impulse für einen Wandel in der Arbeitswelt auswerten (z.B. Beschäftigungsmöglichkeiten für benachteiligte Menschen) <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Menschliche Freiheit als Gottes Wille → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Der Mensch auf der Suche nach Sinn → Anknüpfen an Themenbereich „Kirche und Christentum“, Konkretion 3, empfohlen für Klasse 9: Kirche und Christentum im Nationalsozialismus → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Analyse des globalen Wandels, Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme, Solidarität und Mitverantwortung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Informieren und Recherchieren“ sowie „Kommunizieren und Kooperieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Keine</p>	

THEMENBEREICH „KIRCHE UND CHRISTENTUM“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

„Peergroup“, „Follower“, „Influencer“, ... - die Schülerinnen und Schüler beginnen, den Kreis der Familie als Bezugsrahmen zu sprengen und sich andere Orientierungspunkte zu suchen. Das Althergebrachte wird hinterfragt, teilweise verworfen und muss durch neue Maßstäbe und Vorstellungen ersetzt werden. Zum einen kommen diese von Gleichaltrigen, mit denen gemeinsame Interessen oder Sichtweisen geteilt werden, zum anderen von Vorbildern und Idolen, die öffentlich und medienwirksam ihre neuen, anderen Werte vertreten. Und gerade die Medien sorgen dafür, dass aus oft kleinen Aktionen oder Einzelpersonen schnell Bewegungen werden, die weltweit Anhängerinnen und Anhänger finden.

Aber nicht nur der eigene Horizont, die eigenen Interessen sind dabei entscheidend, woran sich die Jugendlichen orientieren, sondern eben gerade die Strömungen in ihrer Lebenswelt. Auf der Suche nach sich selbst wollen sie nicht zusätzlich noch gegen den Strom ankämpfen, sondern wollen „dazugehören“, Teil einer Gruppe, einer Bewegung sein. Auffallen wollen sie dagegen nur, wenn sie dadurch selbst zum Vorbild für andere werden - wenn die anderen mögen, was sie tun und nicht Angriffsfläche oder Reibungspunkte bieten. Denn auch das kann durch die leichtfertige oder auch bewusste Nutzung von Medien schnell zu einer Bewegung führen, deren Folgen für die Einzelne bzw. den Einzelnen nicht mehr zu überschauen sind.

Kirche und Religion bieten hier auf den ersten Blick nur selten ansprechende Angebote: Weil diese an feste Zeiten oder an Gemeinschaft gebunden sind, stehen sie im Widerspruch zu einer Individualisierungstendenz in unserer Gesellschaft. Kirche ist vielfach „etwas für alte Leute“ und „uncool“; die Konfirmation ist oft nicht mehr die aktive Bestätigung, der evangelischen Gemeinschaft angehören zu wollen, sondern eine gesellschaftliche Erwartung, der entweder unreflektiert oder aus reinem Vorteilsdenken heraus nachgekommen wird. Dass die heutige Kirche als Gruppe vor Ort oder auch als Organisation nur das ist, was sie ist, weil Menschen immer wieder für ihren Glauben und in ihrem Glauben aktiv – auch gegen Widerstände – gehandelt haben, ist nur schwer nachvollziehbar.

Das eigene Leben scheint zu dem der Akteure aus der christlichen Geschichte keinerlei Bezug zu haben: „Was geht mich das an, was damals passiert ist?“ So besteht die Gefahr, dass aus dem fehlenden Bezug zur Vergangenheit oft auch ein fehlender Bezug zu Gegenwart oder Zukunft wird, wenn nicht die Übertragung ins Jetzt und die Bedeutung für das Individuum herausgearbeitet wird: Kirche als aktive Gemeinschaft bzw. Kirche als Gemeinschaft, die von der Aktivität ihrer Mitglieder lebt, muss für die Schülerinnen und Schüler wieder erfahrbar werden.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

GESCHICHTSBEZUG UND SCHRIFTAUTORITÄT

„Was geht mich das an, was damals passiert ist?“ Das Christentum und die Kirche haben – wie die drei monotheistischen Religionen – einen ausgeprägten Geschichtsbezug.¹ Das bedeutet, dass sich Wichtiges, ja Entscheidendes in der Vergangenheit ereignet hat, woran man sich erinnert und woraus man Kraft und Hoffnung schöpft. Der eine Gott hat in der Geschichte gehandelt.² Die Beziehung zu diesem Gott beruht auf vergangenen Erfahrungen, die Menschen mit ihm gemacht haben. Diese Erfahrungen sind vergangen. Damit man sie nicht vergisst, werden sie erinnert. Dies gilt für den Auszug aus Ägypten im jüdischen Passahfest ebenso wie für die Kreuzigung und Auferstehung Jesu an Karfreitag und Ostern.

Im Christentum ist der zentrale geschichtliche Anknüpfungspunkt das Christusgeschehen in Kreuz und Auferstehung bzw. das Bekenntnis der ersten Christinnen und Christen zum Auferstandenen.³ Damit endet

¹ Vgl. Schmid, K.: Der Geschichtsbezug des christlichen Glaubens. Überlegungen zu seiner Genese und theologischen Bedeutung, in: Härle, W. / Schmidt, H. / Welker, M. (Hrg.): Das ist christlich. Nachdenken über das Wesen des Christentums, Gütersloh 2000, 71-90 sowie die Beiträge in Essen, G. / Frevel, C. (Hrg.): Theologie der Geschichte – Geschichte der Theologie (QD 294), Freiburg, Basel, Wien 2018.

² Zu den unterschiedlichen theologischen Konzeptionen des in der Geschichte handelnden Gottes vgl. Schmid, K.: Theologie des Alten Testaments (NTG), Tübingen 2019, 287-307.

³ Vgl. dazu Slenczka, N.: Die Christologie als Reflex des frommen Selbstbewusstseins, in: Schröter, J. (Hrg.): Jesus Christus (TdT 9), Tübingen 2014, 181-241: 183f.: „Dass sich eine systematische Christologie auf die biblischen Schriften bezieht, entspricht der Konzentration der Gotteserfahrung des Christentums auf eine historisch kontingente Person der Vergangenheit: Die Kirche vergegenwärtigt diese Person und ihr Leben auf die einzige Art und Weise, wie die Vergangenheit einer lebendigen Person gegenwärtig sein kann: in der Erinnerung, und das heißt im Falle einer nicht erlebten Vergangenheit: im Medium der aufbewahrten Erinnerung der Zeitgenossen und Augenzeugen. Zugleich tragen die unterschiedlichen Genera der biblischen Schriften der Tatsache Rechnung, dass es diese Erinnerung nur im Medium einer das eigene Leben deutenden Aneignung gibt (...).“

aber auch schon die Gemeinsamkeit. Für die katholische Kirche geht es in Hierarchie und Lehre um eine möglichst ununterbrochene Linie, die die heutige Kirche mit den ersten Christinnen und Christen verbindet, um eine institutionelle Verwirklichung der Reich-Gottes-Botschaft Jesu und der Botschaft von der Auferweckung Christi. In diesem Sinne verstand sich die Alte Kirche als neues Volk Gottes aus jüdischen und nichtjüdischen Gläubigen.¹ Das evangelische Verständnis ist geprägt durch die Kritik Luthers am konkreten Zustand seiner Kirche, die sich in den Fragen der Heilsvermittlung von den evangelischen (d.h. biblischen) Grundlagen entfernt hat. Luther sucht in den Schriften als Glaubenszeugnissen der ersten Christinnen und Christen eine Antwort auf den kritischen Zustand der Kirche und findet diese in der Glaubensgerechtigkeit des Paulus. Das Urchristentum wird dadurch zur normativen und formativen Epoche. Reformation kann man in diesem Zusammenhang wörtlich als „Wiederherstellung“ verstehen: Der Idealzustand des Bekenntnisursprungs wird inhaltlich wiederhergestellt. Spätere Entwicklungen (Hierarchien, Ämter, Philosophie, kirchliches Recht) werden der Autorität der Schrift unterworfen und deswegen abgelehnt oder transformiert.² Die Bibel wird *norma normans*, und dadurch kann Kirchengeschichte auch als Geschichte der Schriftauslegung verstanden werden. In beiden Fällen des konfessionell geprägten Geschichtsbezugs geht es um ein zielgerichtetes Erinnern, das immer die Anwendbarkeit für die Gegenwart im Blick hat. Katholisches Traditionsprinzip und evangelisches Schriftprinzip müssen sich seit der Aufklärung einem kritischen Geschichtsverständnis stellen.³ Die Erforschung der Geschichte des Christentums wird heute nach den Standards der allgemeinen Geschichtswissenschaft interkonfessionell und außerkonfessionell betrieben, wobei konfessionelle, aber auch kirchenkritische Tendenzen erkennbar sind. Religiöse Bildung jedoch darf nicht bei der Frage der Historizität stehen bleiben, sondern muss nach der Bedeutung von Geschichtsbezügen für die religiöse Identität fragen.

KIRCHE UND CHRISTENTUM ALS BEWEGUNG

Das Christentum beginnt als Bewegung.⁴ Dies ist heute bei den großen Kirchen (katholische Kirche, evangelische Landeskirchen, orthodoxe Nationalkirchen) auf den ersten Blick nicht erkennbar. Sie erscheinen eher als staatsähnliche Institutionen. Seinen Anfang nimmt das Christentum als Bewegung innerhalb des Frühjudentums.⁵ Als diese sich auch Nichtjüdinnen und Nichtjuden öffnet, beginnt ein langer (regional sehr unterschiedlich verlaufender) Abgrenzungsprozess zwischen Kirche und rabbinischem Judentum, der erst mit der Christianisierung der römischen Gesellschaft und des Staates zu einem endgültigen Abschluss kommt.⁶ Während der Frühzeit gelten Paulus und Petrus als die entscheidenden

¹ Vgl. dazu Ebner, M.: Von den Anfängen bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts, in: Kottje, R. / Moeller, B. / Kaufmann, T. / Wolf, H. (Hrg.): Ökumenische Kirchengeschichte 1: Von den Anfängen bis zum Mittelalter, Darmstadt 2006, 15-57: 21; Gemeinhardt, P.: Die Kirche zwischen theologischem Anspruch und historischer Wirklichkeit, in: Albrecht, C. (Hrg.): Kirche (TdT 1), Tübingen 2011, 81-130: 82f.

² Vgl. Beutel, A.: Die Formierung neuzeitlicher Schriftauslegung und ihre Bedeutung für die Kirchengeschichte, in: Nüssel, F. (Hrg.): Schriftauslegung (TdT 8), Tübingen 2014, 141-177. Leppin, V.: Differenz oder Harmonie. Die Herausbildung der konfessionellen Unterschiede im Schriftverständnis vor spätmittelalterlichem Hintergrund, in: JBTh 31 (2016), 225-244; Schwöbel, C.: Sola Scriptura – Schriftprinzip und Schriftgebrauch, in: Heckel, U. / Kampmann, J. / Leppin, V. / Schwöbel, C. (Hrg.): Luther heute. Ausstrahlungen der Wittenberger Reformation, Tübingen 2017, 1-27.

³ Vgl. zur Krise des Schriftprinzips Lauster, J.: Prinzip und Methode. Die Transformation des protestantischen Schriftprinzips durch die historische Kritik von Schleiermacher bis zur Gegenwart (HUTh 46), Tübingen 2004; Lauster, J.: Krise und Neubegründung der Schriftautorität seit der Aufklärung, in Gemeinhardt, P. / Oberdorfer, B. (Hrg.): Gebundene Freiheit? Bekenntnisbildung und theologische Lehre im Luthertum, Gütersloh 2008, 166-183; Lauster, J.: Schriftauslegung als Erfahrungserhellung, in: Nüssel, Schriftauslegung, 179-206; Tietz, C.: Das Ringen um das Schriftprinzip in der modernen evangelischen Theologie, in: JBTh 31 (2016), 283-302. Zur Frage nach der Begründung des Christlichen durch die Bibel vgl. Lehmann, K. / Rothenbusch, R. (Hrg.): Gottes Wort in Menschenwort. Die eine Bibel als Fundament der Theologie (QD 266), Freiburg, Basel, Wien 2014.

⁴ Zur Geschichte des frühen Christentums und der Alten Kirche (von der Jesusbewegung bis zum christlichen Imperium Romanum) vgl. Clauss, M.: Ein neuer Gott für die alte Welt. Eine Geschichte des frühen Christentums, Berlin 2015; Gemeinhardt, Die Kirche zwischen theologischem Anspruch und historischer Wirklichkeit 82-89; Graf, F.W. / Wiegandt, K. (Hrg.): Die Anfänge des Christentums (Forum für Verantwortung), Frankfurt/Main ²2009; Jung, M.H.: Kirchengeschichte (utb basics), Tübingen ²2017, 1-57; Leppin, H.: Die frühen Christen. Von den Anfängen bis Konstantin, München 2018; Öhler, M.: Geschichte des frühen Christentums, Göttingen 2018; Schnelle, U.: Die ersten 100 Jahre des Christentums. 30-130 n.Chr. Die Entstehungsgeschichte einer Weltreligion, Göttingen 2015; Schröter, J.: Die Anfänge christlicher Kirche nach dem Neuen Testament, in: Albrecht, Kirche, 37-80; Vinzent, M.: Offener Anfang. Die Entstehung des Christentums im 2. Jahrhundert, Freiburg, Basel, Wien 2019; Wengst, K.: Wie das Christentum entstand. Eine Geschichte mit Brüchen im 1. und 2. Jahrhundert, Gütersloh 2021.

⁵ Zur Jesusbewegung als innerjüdischer Erneuerungsbewegung vgl. die theologischen Vorbemerkungen „Jesus Christus“ 7-10.

⁶ Zu diesen in der Wissenschaft unterschiedlich bewerteten Prozessen vgl. Boyarin, D.: Abgrenzungen. Die Aufspaltung des Judäo-Christentums (ANTZ 10 / ABU 1), Berlin, Dortmund 2009; Boyarin, D.: Gab es in der griechisch-römischen Antike ein „Judentum“? in: von Braun, C. / Brumlik, M. (Hrg.): Handbuch Jüdische Studien, Köln 2018, 59-79; Schäfer, P.: Die Geburt des Judentums aus dem Geist des Christentums. Fünf Vorlesungen zur Entstehung des rabbinischen Judentums (Tria Corda 6), Tübingen 2010; Schäfer, P.: Anziehung und Abstoßung. Juden und Christen in den ersten Jahrhunderten ihrer Begegnung, Tübingen 2015; Schnelle, U.: Die getrennten Wege von Römern, Juden und Christen. Religionspolitik im 1. Jahrhundert n. Chr., Tübingen 2019; Schnelle, U.: Römische Religionspolitik und die getrennten Wege von Juden und Christen, in: EvTh 80 (6/2020), 432-443; Setzer, C.: Jüdische Reaktionen auf die Anhänger Jesu, in: Kraus, W. / Tilly, M. / Töllner, A. (Hrg.): Das Neue Testament jüdisch erklärt, Stuttgart 2021, 796-800. Stroumsa, G.G.: Das Ende des Opferkults. Die religiösen Mutationen in der Spätantike, Berlin ²2012; Veyne, P.: Als unsere Welt christlich wurde. Aufstieg einer Sekte zur Weltmacht, München 2011; Vogel, M.: Jüdisch versus christlich? »Parting of the ways« als Problem der Terminologie in Quellen- und Beschreibungssprache, in: EvTh 80 (6/2020), 418-431; Wengst, Wie das Christentum entstand.

Persönlichkeiten¹, die je auf ihre Weise den Weg der unbedeutenden jüdischen Bewegung nach Rom und damit langfristig in das gesamte Imperium Romanum ermöglicht haben. Das Christentum wird zu einer Bewegung am Rande der römischen Gesellschaft, die einerseits loyal zum römischen Staat steht, andererseits sich kultisch (staatliche Opfervorschriften) und ethisch (Gleichheit aller Glaubenden, Unterstützung der Armen) von der Mehrheitsgesellschaft abgrenzt.

Durch die Christianisierung Roms wird das Christentum institutionalisiert und damit den staatlichen Strukturen angepasst. Sein Selbstverständnis als Bewegung wird dadurch entscheidend verändert. Es gibt nun Bewegungen innerhalb des Christentums, wie z.B. das Mönchtum², die versuchen, die Ideale des Anfangs in abgegrenzten Bereichen weiterzuleben und dadurch die Christianisierung in ihrem Sinne weiterzutreiben. Insgesamt aber wird die Kirche nach dem Untergang des weströmischen Staates in der Spätantike zur einzigen lokalen Ordnungsmacht, die den Alltag der Menschen begleitet und weitgehend bestimmt.

Das europäische Christentum ist aus der spätantiken Staatskirche hervorgegangen, organisiert sich dann aber in vielen kleinen und großen Landeskirchen der sich entwickelnden mittelalterlichen Staaten.³ Dem Papsttum gelingt es dabei, phasenweise zum Zentrum kirchlicher Macht zu werden, ist aber in ständiger Auseinandersetzung mit den weltlichen Herrschern. Gegen die zunehmende Verweltlichung und Verrechtlichung der Kirche protestieren Bewegungen innerhalb des Christentums.

Mit der Reformation in Deutschland kommt wieder Bewegung in das Gesamtgefüge von Staaten und Kirchen in Europa.⁴ Ähnlich wie das frühe Christentum keine neue Religion außerhalb des Judentums sein will, will auch Martin Luther keine Konfession gründen, sondern auf Missstände in seiner katholischen Kirche aufmerksam machen. Die Reformation kritisiert die Materialisierung der christlichen Religiosität, konzentriert den Schwerpunkt wieder auf die christliche Lehre und versucht damit, die Sorgen und Ängste der Glaubenden im Blick auf das Seelenheil aufzugreifen. In der Verinnerlichung⁵ des Glaubens hat Luther allerdings noch nicht die Individualisierung durch die Aufklärung vorweggenommen, sondern mittelalterliche Traditionen (Mystik, Humanismus) aufgenommen und weitergeführt.⁶ Als Bewegung vereinigt die Reformation sowohl Neuanfang als auch Kontinuität.⁷

Aus dieser zunächst an religiösen Inhalten orientierten Bewegung entstehen in Mitteleuropa unterschiedliche konfessionelle Mentalitäten⁸ mit unterschiedlichen medialen Präferenzen, die bis heute spürbar sind: Als typisch evangelisch gelten Schrift und Kirchenlied, während die katholische Kirche die bildende und darstellende Kunst bevorzugt. Der Protestantismus wird zu einer Bildungsbewegung,⁹ die tief im Bürgertum

¹ Zu Petrus und Paulus vgl. Böttrich, C.: Petrus. Fischer, Fels und Funktionär (BG 2), Leipzig 2001. Horn, F.W. (Hrg.): Paulus Handbuch, Tübingen 2013; Reinmuth, E.: Paulus. Gott neu denken (BG 9), Leipzig 2004; Schnelle, U.: Paulus. Leben und Denken, Berlin, New York 2003; Söding, T.: Die Biographie zweier Apostel: Petrus und Paulus, in: Graf / Wiegand, Die Anfänge des Christentums, 122-167; Wolter, M.: Paulus. Ein Grundriss seiner Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011.

² Vgl. Gemeinhardt, Die Kirche zwischen theologischem Anspruch und historischer Wirklichkeit 87; Frank, K.S.: Geschichte des christlichen Mönchtums, Darmstadt 2010.

³ Zur Kirchen- und Theologiegeschichte des europäischen Mittelalters vgl. Angenendt, A.: Geschichte der Religiosität im Mittelalter, Darmstadt 2009; Gemeinhardt, Die Kirche zwischen theologischem Anspruch und historischer Wirklichkeit 89-96; Jung, Kirchengeschichte 104-145; Leppin, V.: Geschichte des mittelalterlichen Christentums (NTG), Tübingen 2012.

⁴ Vgl. zur Geschichte der Reformation Dingel, I.: Reformation - Zentren - Akteure - Ereignisse, Göttingen 2016; Jung, M.H.: Reformation und Konfessionelles Zeitalter (1517-1648), Göttingen 2012; Jung, Kirchengeschichte 104-145; Kaufmann, T.: Erlöste und Verdammte. Eine Geschichte der Reformation, München 2017; Kaufmann, T.: Reformation. 100 Seiten, Stuttgart 2016; Leppin, V.: Martin Luther, Darmstadt 2017; Leppin, V.: Das Zeitalter der Reformation, Darmstadt 2009; Leppin, V.: Die Reformation, Darmstadt 2013; Roper, L.: Der Mensch Martin Luther. Die Biographie, Frankfurt/Main 2016; Schilling, H.: 1517. Weltgeschichte eines Jahres, München 2017; Schnyder, C.: Reformation, Stuttgart 2008; Schorn-Schütte, L.: Die Reformation. Vorgeschichte – Verlauf – Wirkung, München 2011.

⁵ Vgl. Assmann, J. / Sundermeier, T. (Hrg.): Die Erfindung des inneren Menschen. Studien zur religiösen Anthropologie, Gütersloh 1993; Flasch, K.: Wert der Innerlichkeit, in: Joas, H. / Wiegand, K. (Hrg.): Die kulturellen Werte Europas (Forum für Verantwortung), Frankfurt/Main 2005, 219-236.

⁶ Zum Verhältnis von mittelalterlicher Mystik und Reformation vgl. Leppin, V.: Die fremde Reformation. Luthers mystische Wurzeln, München 2016 sowie zur christlichen Mystik insgesamt Leppin, V.: Ruhen in Gott. Eine Geschichte der christlichen Mystik, München 2021.

⁷ Zur Bedeutung der Reformation für die Moderne und die Gegenwart vgl. die Beiträge in Di Fabio, U. / Schilling, J. (Hrg.): Weltwirkung der Reformation. Wie der Protestantismus unsere Welt verändert hat, München 2017 sowie Heckel, U. / Kampmann, J. / Leppin, V. / Schwöbel, C. (Hrg.): Luther heute. Ausstrahlungen der Wittenberger Reformation, Tübingen 2017. Ferner: Gräß-Schmidt, E.: Die Bedeutung reformatorischer Einsichten für die ethische Urteilsbildung der Gegenwart, in: ZThK 107 (2010), 479-504; Kaufmann, Erlöste und Verdammte 349-372; Lauster, J.: Der ewige Protest. Reformation als Prinzip, München 2017; Schäufele, W.-F.: Luther als Urheber der Freiheit. Die Zwei-Reiche-Lehre und die politischen Freiheitsideen der europäischen Moderne, in: Axt-Piscalar, C. / Lasogga, M. (Hrg.): Dimensionen christlicher Freiheit. Beiträge zur Gegenwartsbedeutung der Theologie Luthers, Leipzig 2015, 175-217; Schilling, H.: Das Christentum und die Entstehung des modernen Europa. Aufbruch in die Welt von heute, Freiburg, Basel, Wien 2022.

⁸ Vgl. Kaufmann, Erlöste und Verdammte 356-362.

⁹ Vgl. Gemeinhardt, P.: Bildung – Theologie – Bildungsreligion. Christentumsgeschichtliche Perspektiven, in: Schröder, B. (Hrg.): Bildung (TdT 14), Tübingen 2021, 65-103; 79-89; Schweitzer, F.: Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt, Herausforderungen, Zukunftsperspektiven, Gütersloh 2016. Schweitzer, F.: Die Reformation als Bildungsbewegung – nicht nur im schulischen Bereich. Ausgangspunkte, Wirkungsgeschichte, Zukunftsbedeutung, in: Heckel / Kampmann / Leppin / Schwöbel, Luther heute, 275-293.

verwurzelt ist. Als solche ist er ein wichtiger Motor in den europäischen Modernisierungsprozessen. Die Krise des Bürgertums wird aber zugleich zur Krise des Protestantismus. Auch wenn sich der Protestantismus früh der Aufklärung und damit auch der Moderne öffnet,¹ gelingt es ihm nicht, sich dem Sog der Ersatzreligionen des 19. Jahrhunderts (Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, Fortschrittsglaube und Wissenschaftspositivismus) zu entziehen. Zentrale emanzipatorische Inhalte und Themen (z.B. Menschenrechte, Religionsfreiheit, Gleichberechtigung) werden in demokratischen Prozessen oft gegen den Willen der staatstreuen Kirchen durchgesetzt.

Die Trennung von Staat und Kirche nach dem Ersten Weltkrieg verstärkt diesen Sog.² Die evangelischen Kirchen in Deutschland stehen der Demokratie ablehnend gegenüber und sehnen sich nach einer Rückkehr in das verlorene Staatskirchentum. Diese Sehnsucht machen sich die Nationalsozialisten zunutze. Hitler bekennt sich in der Frühzeit des Dritten Reiches demonstrativ zum „christlichen Staat“, inszeniert sich in seinen Reden mithilfe religiöser Motive und Gattungen und weist den Kirchen im totalitären Staat wichtige Funktionen zu. Das Ziel ist offensichtlich, die Institution Kirche in die Bewegung des Nationalsozialismus vollständig zu integrieren, wobei die Loyalität zum Führerstaat oberstes Gebot ist.

Institutionell reagieren die Kirchen unterschiedlich auf die Politik der Nationalsozialisten.³ Einige Kirchen beugen sich dem politischen Druck, andere schalten sich selbst gleich.⁴ Zu deutlichen Protesten der Kirchen gegen die unmenschliche Politik der Nazis kommt es nicht. In der Forschung wird daher kaum noch vom evangelischen Widerstand gesprochen.⁵ Auch die Bekennende Kirche wird nicht mehr als Widerstandsbewegung betrachtet, sondern eher als Netzwerk, dem es mehr um die Kirche geht als um die Opfer des Nationalsozialismus. Aber nicht nur die Institution Kirche versagt angesichts der Herausforderung durch den nationalsozialistischen Unrechtsstaat. Auch bedeutende Theologen lassen sich mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit in den Dienst nehmen und unterstützen theologisch damit die zunehmende Entmenschlichung der Opfer (Stellungnahmen zu Arierparagraphen, Arisierung Jesu).⁶

Dass einzelne herausragende Persönlichkeiten wie Dietrich Bonhoeffer und Martin Niemöller sich unter Einsatz ihres Lebens dem totalitären Anspruch des NS-Staates entziehen, ändert am Gesamtbefund wenig. Die Anknüpfung an die Bekennende Kirche in der Nachkriegszeit ist verständlich angesichts dieses Versagens. Der Einfluss von Mitgliedern der Bekennenden Kirche wird prägend für die Neugründung der EKD seit 1945.⁷ Die wichtigen Texte (Barmer Theologische Erklärung 1934; Stuttgarter Schuldbekennnis 1945; Darmstädter Wort 1947) sind in diesem Kontext zu betrachten. Heute gehört es zum kollektiven Gedächtnis der Evangelischen Kirche in Deutschland, dass ihre Neugründung und v.a. ihre synodale Verfasstheit mit Bekenntnis zum demokratischen Rechtsstaat als Antwort auf das Scheitern im Nationalsozialismus zu verstehen sind.

Das Verständnis des Christentums als Bewegung bleibt dem Protestantismus immanent. In diesem Sinne ist er mehr als eine Institution und mehr als Gestaltungsrahmen für Religion als Privatsache.⁸ Unter freiheitlichen und demokratischen Bedingungen agiert die Evangelische Kirche als gestaltende und verändernde Kraft in der Gesellschaft. Das Eintreten für gesamtgesellschaftliche Humanität und Freiheitsrechte über den Kirchturm hinaus wird immer mehr zum Kennzeichen der Kirche – auch in Zeiten deutlich sinkender Mitgliederzahlen.⁹ Dass die Kirche Jesu Christi auf der Seite der Schwachen und Entrechteten zu stehen hat (Mt 25,31–46), ist durch ihre Geschichte des Scheiterns und des Erinnerns

¹ Vgl. dazu Beutel, A.: Kirchengeschichte im Zeitalter der Aufklärung. Ein Kompendium, Göttingen 2009; Beutel, A.: Aufklärung und Protestantismus. Begriffs- und strukturgegeschichtliche Erkundungen zur Genese des neuzeitlichen Christentums, in: ZPT 63 (3/2011), 207-221.

² Zur Situation der Kirchen nach dem Ersten Weltkrieg vgl. dazu Blaschke, O.: Die Kirchen und der Nationalsozialismus, Stuttgart 2014, 41-87; Gemeinhardt, Die Kirche zwischen theologischem Anspruch und historischer Wirklichkeit 117-119.

³ Als Überblick vgl. dazu Blaschke, Die Kirchen und der Nationalsozialismus; Strohm, C.: Die Kirchen im Dritten Reich, München 2011.

⁴ Als Beispiel für die Aufarbeitung der eigenen kirchlichen Schuldgeschichte vgl. Picker, C. / Stüber, G. / Bümlein, K. und Hofmann, F.-M. (Hrsg.): Protestanten ohne Protest. Die evangelische Kirche der Pfalz im Nationalsozialismus, Bd. 1: Sachbeiträge; Bd. 2: Kurzbiographien und Anhang, Speyer, Leipzig 2016.

⁵ Vgl. dazu Blaschke, Die Kirchen und der Nationalsozialismus 244-248.

⁶ Vgl. u.a. Lubinetzki, V.: Von der Knechtsgestalt des Neuen Testaments. Beobachtungen zu seiner Verwendung und Auslegung in Deutschland vor dem sowie im Kontext des Dritten Reiches, Münster 2000; Schaller, B.: Christlich-akademische Judentumsforschung im Dienst der NS-Rassenideologie und -Politik. Der Fall des Karl Georg Kuhn (JRGK 31), Göttingen 2021; Theißen, G.: Neutestamentliche Wissenschaft vor und nach 1945. Karl Georg Kuhn und Günther Bornkamm, Heidelberg 2009.

⁷ Vgl. Gemeinhardt, Die Kirche zwischen theologischem Anspruch und historischer Wirklichkeit 120-122.

⁸ Vgl. aus unterschiedlichen Perspektiven Fechtner, K.: Späte Zeiten der Volkskirche, in: Albrecht, Kirche, 197-218; Karle, I.: Die Zukunft der Kirche: Perspektiven und Herausforderungen, in: Hofmann, B. / Karle, I. / Kleffmann, T. / Krüger, M.D. / Niemeck, A. (Hrsg.): Welche Zukunft hat Kirche? Aktuelle Perspektiven evangelischer Theologie, Tübingen, 2022, 81–108; Pickel, G.: Protestantische Identität in der Moderne. Individualisierte Gruppenzugehörigkeit jenseits von reiner Kollektivität und Individualismus, in: Christophersen, A. / Schröter, M. / Senkel, C. (Hrsg.): Protestantische Individualitätskulturen (Reformation heute III), Leipzig 2018, 185-218; Wohlrab-Sahr, M.: Kirche als Organisation, in: Albrecht, Kirche 171-195.

⁹ Vgl. dazu Anselm, R. / Albrecht, C.: Öffentlicher Protestantismus. Zur aktuellen Debatte um gesellschaftliche Präsenz und politische Aufgaben des evangelischen Christentums (ThSt NF 4), Zürich 2017.

immer mehr zur ethischen, politischen und ekklesiologischen Kernbotschaft geworden. Dies ist auch ein Maßstab, an dem sie sich in ihrem Handeln in der Welt zu messen hat. Gesellschaftliche Bewegungen, die deutliche Berührungen mit dieser Kernbotschaft aufweisen (Umgang mit den Folgen von Flucht und Migration, Klimagerechtigkeit, Eintreten gegen Antisemitismus, Globalisierungskritik) werden von der Kirche aufgenommen, begleitet und verstärkt.

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es darauf an, das Christentum als eine Bewegung zu verstehen, die über die Jahrhunderte unterschiedliche Ausdrucksformen und Strukturen sowie inhaltliche Präferenzen gezeigt hat und zeigt.

„I LIKE TO MOVE IT“ – VON DER BEWEGUNG ZUR KIRCHE

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von zentralen Persönlichkeiten wie Petrus und Paulus, aufzeigen, wie aus einer Bewegung von Nachfolgerinnen und Nachfolgern die „Kirche“ wurde, die im Laufe der Geschichte die Welt entscheidend gestaltet hat.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie kam das Christentum nach Deutschland? – Der Geschichte auf den Grund gehen ▪ Stell dir vor, du kannst eine „Kirche“ erfinden – Wie sieht sie aus?
<p>Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motive von Menschen untersuchen, die sich in einer Bewegung für eine Idee einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Dafür engagiere ich mich, weil...“ – Motive von aktuellen Bewegungen (z. B. Fridays For Future, Tierschutz, Veganismus) sammeln (Internetrecherche) und analysieren ▪ Bewegungen klassifizieren, z. B. in soziale, gesellschaftliche oder ökologische Bewegungen, Friedensbewegungen ▪ Bewegungen beurteilen, inwieweit sie christliche Vorstellungen und Ideale verfolgen ▪ über die Voraussetzung der Umsetzbarkeit der jeweiligen Ideen diskutieren ▪ Gründe für ein evtl. Scheitern einer Bewegung zusammentragen → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Informieren und Recherchieren“ aus dem Medienkomp@ss
<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die ersten Christinnen und Christen als eine Bewegung der damaligen Zeit kennenlernen, die Botschaft und Nachfolge Jesu realisieren wollte, und Voraussetzungen für den Erfolg dieser Bewegung erarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aus Gal 3,26–28 (Befreiung zur Gotteskindschaft) den Gedanken einer gleichen Gemeinschaft herausarbeiten, die offen ist für alle, insbesondere für Frauen (z.B. Junia, Priska, Maria Magdalena) ▪ in Anknüpfung an Konkretion 2 aus dem Themenbereich „Jesus“ 5/6 die Grundlagen einer Welt nach Gottes Willen zusammenstellen ▪ aus 1Joh 4,16–21 die grundsätzliche Haltung der Liebe zu den Mitmenschen herausarbeiten ▪ durch eine Inszenierung im Unterricht die Gemeinschaft eines gemeinsamen Essens erleben ▪ aus dem Abendmahlslied „Das sollt ihr, Jesu Jünger, nie vergessen“ den Zusammenhang von Gotteskindschaft und Gemeinschaft im Essen herstellen ▪ Internetrecherche zum Stichwort „Baumsarkophag“ auswerten und auf die Auferstehungshoffnung der ersten Christinnen und Christen hin auslegen ▪ aus dem Lied „Die Sache Jesu braucht Begeisterte“ die positiven Aspekte der christlichen Gemeinschaft auflisten und als Gründe für den Erfolg der Bewegung bewerten ▪ ein Werbeplakat oder ein kleines Video erstellen, das zum Beitritt in die Bewegung der ersten Christinnen und Christen auffordert

<p>Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erkennen, dass sich das Christentum mit den bestehenden Gemeinschaften auseinandersetzen musste, sich daraus einerseits Konflikte, andererseits auch Chancen ergaben 	<ul style="list-style-type: none"> ■ anhand geeigneter Beispiele (z. B. Speisegebote oder Beschneidungspraxis) verdeutlichen, dass der Verzicht auf diese Riten die Attraktivität des Christentums erhöht ■ aus Gal 5,1–6 (Freiheit in Christus) die Ablehnung von üblichen Konventionen als Ursache von Konflikten mit der bestehenden jüdischen Gemeinschaft herausarbeiten und in einem Rollenspiel darstellen ■ z.B. anhand der Geschichte der Lydia (Apg 16,14–15) die Möglichkeiten für Frauen im Christentum herausstellen (vgl. auch Junia, Priska, Maria Magdalena) ■ anhand Apg 15 (Apostelkonvent) erste Konflikte zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Christinnen und Christen über die Bedeutung der Tora kennenlernen ■ Internetrecherche zum Fisch-Symbol (ICHTHYS) der ersten Christinnen und Christen in Rom; Plakat zu den Lebens- und Glaubensbedingungen erstellen, auch unter dem Aspekt der Verfolgung ■ einen Sachtext zur Christenverfolgung auswerten, z. B. aus relilex („Christenverfolgung“) ■ ausgehend von einer Zeichnung („Alexámenos sébete theón“) Unterschiede zwischen dem Christentum und den im Römischen Reich vorherrschenden Kulturen herausarbeiten ■ Bekehrungsgeschichten (z. B. Hauptmann Cornelius in Apg 10; Hauptmann unter dem Kreuz Lk 23,47) als Mutmach- und Erfolgsgeschichten interpretieren ■ Antwortbrief an Plinius schreiben (vgl. sog. Pliniusbriefes – Plinius der Jüngere an Kaiser Trajan)
<p>Religiöse Motive und Elemente in Texten und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Paulus und Petrus als Schlüsselfiguren bei der Verbreitung des Christentums einordnen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ die Bedeutung des Begriffs „Apostel“ (Gesandter) klären, z. B. durch Zuordnung von Begriffen wie Sender, Sendung, Adressat ■ Gestaltung der Lebensläufe aus geeigneten Textvorlagen, z. B. als Personalbogen ■ fiktives Interview führen, z. B. zu „Vom Christenfeind zum Christenfreund“ (Apg 9,1–19; Damaskuserlebnis) ■ mit Hilfe einer Landkarte (digital) die Missionsreisen des Paulus lokalisieren ■ „Auch Christsein ist anstrengend“ – anhand geeigneter Konfliktlösungen in den Gemeinden durch Paulus erarbeiten, vor welche Herausforderungen die Gemeinden gestellt waren (z. B. 1Kor 11,17; 20–26; 33 oder 1Kor 6,12 in einen „Beratungsbrief“ umsetzen) ■ mittels eines fiktiven Dialogs zwischen einer jüdischen und nicht-jüdischen Christin die Mission des Apostels Paulus als endzeitlich motivierte Öffnung des Bundes Gottes für Nichtjüdinnen und Nichtjuden erkennen (z. B. Röm 3,21–31) ■ mit Hilfe des ökumenischen Heiligenlexikons im Internet eine Biografie des Petrus schreiben ■ fiktives Schreiben, z. B. zu: „Petrus schaut rückblickend auf sein Leben und sein Berufungserlebnis“

<p>Theologische Texte sachgemäß erschließen Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Von einer „Bewegung am Rand“ zu einer „Kirche in der Mitte“ – Die Folgen der Konstantinischen Wende bedenken 	<ul style="list-style-type: none"> ■ verschiedene Zitate zusammentragen, in denen der Begriff Kirche unterschiedlich benutzt wird und auf die ersten Christinnen und Christen übertragen: Kirche als Organisation/Institution, Glaubensgemeinschaft, Gebäude etc. ■ die Etymologie von „Kirche“ (vom gr. Wort <i>kŷriakós</i> = ‚dem Herrn gehörend‘) erhellen ■ die Aussage des Liedes „Ins Wasser fällt ein Stein“ mit Hilfe von Landkarten mit christlichen Gemeinden in der damaligen Zeit verdeutlichen ■ aufzeigen, wie christliche Werte die römische Gesellschaft veränderten, z. B. anhand der Beendigung der Gladiatorenkämpfe oder des Verbotes zum Aussetzen von Kindern (Internetrecherche) und entsprechende biblische Gebote zuordnen ■ anhand geeigneter Sachtexte eine Zeitungsreportage für die „Römischen Nachrichten“ über die Schlacht an der Milvischen Brücke (312) und/oder das sog. Mailänder Edikt (313) schreiben ■ die Begriffe „Konstantinische Wende“ und „Staatskirche“ klären (z. B. Internetrecherche in „spiegel geschichte“ – u.a. Artikel: „Die christliche Wende“) ■ anhand von Kurzreferaten sich die Missionsarbeit des Bonifatius vor Augen führen ■ Interview mit Pfarrer/in vor Ort über die Wurzeln des Christentums in der eigenen Region führen → fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Geschichte/Gesellschaftslehre
<p>Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Wenn ihr wirklich eine lebendige Kirche sein wollt, dann...“ – Möglichkeiten des Engagements für Jugendliche in der Kirche und für die Gesellschaft erkunden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ sich über das Engagement der Kirche in aktuellen Bewegungen informieren und die Informationen adressatengerecht präsentieren ■ Möglichkeiten des eigenen Engagements in der Kirche bedenken, z. B. Gemeindepraktikum in der Konfirmandenzeit ■ mit Bildern/Plakaten/Hinweisschildern aus dem Alltag arbeiten, die christliches Leben heute aufzeigen und mit den Vorstellungen der ersten Christinnen und Christen vergleichen ■ anhand eines aktuellen Gemeindebriefes oder des Internetauftritts der Kirchengemeinde herausfinden, was in der eigenen Kirchengemeinde „so alles läuft“ und mit der Bibelstelle „Viele Gaben – Ein Geist“ (1Kor 12,4–7) in Zusammenhang bringen ■ „Keinen beim Essen vergessen – die Tafel“ – eine Reportage oder einen Internetblog darüber verfassen, dass das Teilen von Nahrung auch heute noch eine wichtige Bedeutung hat → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme, Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Produzieren und Präsentieren“ aus dem Medienkomp@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Befreiung zur Gotteskindschaft (Gal 3,26–28)</p>	

„UND SIE BEWEGT SICH DOCH“ – MARTIN LUTHER UND DIE REFORMATION

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 8: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von Leben und Lehre Martin Luthers, aufzeigen, wie sich eine innerkirchliche Bewegung auf Kirche und Gesellschaft bis heute auswirkt.

Fachspezifische Kompetenzen der EPA	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Film „Luther“ (2003) hat als Untertitel: „Er veränderte die Welt“. Erkläre! ▪ „Ist der Mensch das, was er leistet? – Eine Pro-Contra-Diskussion führen ▪ Einem katholischen Mitschüler / einer Mitschülerin erklären, warum es die evangelische Kirche gibt <p>Einige audiovisuelle bzw. digitale Medien zu Martin Luther, die eingesetzt werden können:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luther – Der Film (2003) – als DVD erhältlich • Lern-App zum Spielfilm „Luther“ - auf learningapps.org (dort auch andere Apps zu Themen rund um die Reformation) • Video der EKHN: „Reformation in 90 Sekunden“ • Video des ZDF: „Strafsache Luther“ (2014) • Video der Ev. Jugend in Bayern: „Reformation reloaded“
<p>Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p> <p>Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterschiedliche Erfahrungen von Angst und Wege zur Bewältigung wahrnehmen <ul style="list-style-type: none"> • in der heutigen Zeit • im Mittelalter 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fantasiereise, z.B. „Den Weg durch den Tunnel gehen“ ▪ Arbeiten mit den Symbolen „Mauer“, „Weg“ oder „Licht“ ▪ Thematisierung von Ängsten im eigenen Leben und im Leben von anderen Menschen heute, z.B. Angst vor Klimawandel und Umweltkatastrophen ▪ Brainstorming zu den Begriffen Himmel und Hölle ▪ Arbeiten mit Bildern zu Hölle und Teufel ▪ Sachtexte zu mittelalterlichem Lebensgefühl und Frömmigkeit auswerten ▪ sich über die Funktion des Ablasses im Mittelalter informieren, schreiben einer eigenen These gegen den Ablass ▪ Johannes Tetzels Ablasspredigt auswerten, z. B. mit dem Film „Luther“, ▪ die Bedeutung von Vorreformatoren wie John Wyclif, Jan Hus, Petrus Valdes herausarbeiten und einen eigenen Sachtext hierüber schreiben

	<ul style="list-style-type: none"> • im Leben Luthers 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sich anhand von biografischen Texten oder Filmausschnitten mit Luthers Angst vor dem Jüngsten Gericht und dem Fegefeuer auseinandersetzen ▪ Luthers Gründe für seinen Eintritt ins Kloster und seine Erwartungen nachempfinden, z.B. ein fiktives Interview gestalten oder einen fiktiven Brief an seinen Vater schreiben, z.B. auf der Grundlage von Sachtexten
<p>Theologische Texte sachgemäß erschließen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Allein durch Glaube gerecht (sola fide)“: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Luthers reformatorische Antwort auf die Frage nach dem gnädigen Gott (sola gratia) verstehen ▪ Luthers Kritik an der Kirche nachvollziehen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ anhand des Liedes „Nun freut euch, liebe Christen g'mein“ den Wandel in Luthers Gottesbild durch Übertragung in die eigene Sprache herausarbeiten, ▪ Standbilder zu den einzelnen Strophen des Liedes erstellen ▪ Bibelarbeit zu Röm 1,16–17 (Das Evangelium als Kraft Gottes), 1Johannesbrief 4,8–1 (Die Liebe Gottes), Röm 3,28 (Die Rechtfertigung allein durch Glauben) ▪ Texte aus Religionsbüchern oder aus Lutherbiografien zu „Allein aus Glauben gerecht“ bzw. zu Luthers reformatorischer Entdeckung auswerten ▪ Gespräch zu Luthers Entdeckung führen, z.B. unter dem Titel „Liebe kann man sich nicht verdienen“ ▪ Schreibmeditation, z. B. zu „Ich bin frei...“ ▪ Ganzschrift, z. B. „Widerrufen kann ich nicht“ (A. Zitelmann) zu „sola fide“ auswerten ▪ anhand von Lebensgeschichten von Zeitgenossen Luthers die Auswirkungen der Freiheit des Glaubens aufspüren, z.B. die Neugestaltung von Schule und Universität (Ph. Melanchthon) oder die Veränderung des Rollenbildes der Frau (Katharina von Bora) ▪ sich über den Bauernaufstand informieren, die Positionen der Bauern und Luthers Reaktion darauf erklären <ul style="list-style-type: none"> → Querverweis zum Themenbereich „Gott“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 8: Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott ▪ geeignete Thesen aus den 95 Thesen Luthers (z.B. 1, 2, 3, 21, 32, 37 – Übertragung in heutiges Deutsch; entsprechende Stichwortsuche im Internet) suchen, um eine Position zum Ablass mit eigenen Worten zu erklären und einen Zeitungsartikel zu erstellen ▪ eigene Thesen formulieren, die auf aktuelle Probleme der Kirche aufmerksam machen ▪ anhand geeigneter Textauszüge aus den Schriften Luthers (z.B. „Die babylonische Gefangenschaft der Kirche“, „An den christlichen Adel deutscher Nation“, „Von der Freiheit eines Christenmenschen“) Fragen beantworten, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Wer hat das letzte Wort bei der Auslegung der Bibel? • Müssen wir Gutes tun, um Gott zu gefallen? • Wodurch wird ein Mensch frei? • Sind Geistliche (Bischöfe, Priester, Mönche) bessere Christen? • Brauchen wir Geistliche oder Heilige, um mit Gott in Verbindung kommen zu können? • Wer darf am Abendmahl teilnehmen? • Wem muss ein gläubiger Mensch gehorchen? Dem Papst? Dem Bischof? Dem Kaiser? Den Fürsten?

- Von der innerkirchlichen Bewegung zur dauerhaften Entstehung verschiedener Konfessionen: Die Folge von Luthers Entdeckung für ihn selbst, für die Kirche und die Gesellschaft bedenken
- z.B. anhand des Luther-Films die weiteren Stationen in Luthers Leben und seinen unbedingten Einsatz für seine Ideen kennenlernen (z.B. Reichstag zu Worms)
- eine Reportage oder eine „Gerichtsshow“ über den Reichstag zu Worms erstellen und durchführen
- aus geeigneten Quellen die Anklagepunkte gegen Luther auf dem Reichstag zu Worms zusammenstellen
- Luthers Verteidigungsrede im Blick auf seine Kirchenkritik auswerten, dabei mit eigenen Worten das Prinzip „sola scriptura“ – die zentrale Bedeutung der Bibel – erklären und nachvollziehen, wie er begründet, dass er nicht widerrufen kann
- die Bibelübersetzung Luthers aus den Ursprachen als Folge des Prinzips „sola scriptura“ bewerten
 - Anknüpfen an den Themenbereich „Kirche und Christentum“ aus Klasse 5/6, Konkretion 1: Begegnungen mit der Heiligen Schrift
- Frage nach der Bedeutung beantworten, die eine ins Deutsche übersetzte Bibel in der damaligen Zeit hatte: Jeder Mensch kann die Bibel lesen und verstehen
- anhand geeigneter Sachtexte den Zusammenhang zwischen der Verbreitung des Buchdruckes mit beweglichen Lettern und der Ausbreitung der reformatorischen Bewegung herausarbeiten
- herausarbeiten, dass Luthers Ideen zur Alphabetisierung des gemeinen Volkes und später zu einer allgemeinen Schulpflicht führte – ggf. regionale Schulgeschichte auswerten
- die Folgen für Luthers Leben nach dem Wormser Edikt bedenken und z.B. eine „Brisant“-Nachrichtensendung erstellen, einen Blog oder eine Kurznachricht schreiben
- Menschen folgen Luther nach: Gründe für die Attraktivität Luthers Ideen damals und heute finden und auf Plakate schreiben
- regionalgeschichtliches Arbeiten, gebunden an Orte, z.B. anhand der Ebernburg, des Reformationsdenkmals in Worms, der Gedächtniskirche in Speyer oder des Bauernkriegsmuseums in Landau-Nußdorf bzw. des Gutenbergmuseums in Mainz
- Internetrecherche zu weiteren Reformatorinnen (z.B. Argula von Grumbach, Katharina Zell) und Reformatoren (z.B. Calvin, Zwingli, Melanchthon, Bucer)
- anhand historischer Karten die Ausbreitung der reformatorischen Bewegung kennen lernen
- einen Baum der Kirchen auf ein großes Plakat im Klassenraum malen (Trennung der Kirche / Kennzeichen der Konfessionen)
 - Anknüpfen an den Themenbereich „Kirche und Christentum“ aus Klasse 5/6, Konkretion 2: Christliche Konfessionen

<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Rechtfertigungsbotschaft in Beziehung zu gegenwärtigen Lebensbedingungen setzen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgreifen von Ängsten und Zweifeln aus dem Einstieg und einen alternativen Umgang damit nach Luthers Entdeckung bedenken ■ „Bin ich, was ich leiste?“ – eine Entgegnung schreiben ■ „Was ist, wenn ich Fehler mache?“ - Eine Lebensberatung schreiben, die die reformatorische Erkenntnis umsetzt ■ Internetrecherche zum 500-jährigen Reformationsjubiläum 2017 durchführen und nach aktuellen Auslegungen der Rechtfertigungsbotschaft suchen ■ „Immerwährende Reformation“ – Eine Collage erstellen, wo Kirche heute reformiert werden sollte ■ Kreatives Schreiben, z.B. „Wir träumen eine Jugendkirche“, „Christlicher Religionsunterricht für alle Konfessionen?!“ oder „Der Reformationstag als bundesweiter Feiertag?!“ → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Über die Gerechtigkeit Gottes (Röm 1,17)</p>	

„WER SCHWEIGT, STIMMT ZU“ – KIRCHE UND CHRISTENTUM IM NATIONALSOZIALISMUS

Konkretion 3, empfohlen für Klasse 9: Die Schülerinnen und Schüler können anhand des Spannungsverhältnisses von Anpassung und Widerstand am Beispiel von Christinnen und Christen während der Zeit des Nationalsozialismus Konsequenzen für das Handeln des Einzelnen und der Kirche heute ziehen, das sich an den Glaubensgrundlagen orientiert.

Fachspezifische Kompetenzen der EPA	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Nur wer für die Juden schreit, darf auch gregorianisch singen“ – Brainstorming oder Collage erstellen ▪ In einem Computerspiel gibt sich ein befreundeter Mitspieler / eine Mitspielerin den Nick-Name „Judentöter“ – Was tust du?
<p>Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konflikt- und Entscheidungssituationen zusammentragen und analysieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collage erstellen, z.B. zu „Da hätte ich etwas sagen / machen sollen...“, „Das würde ich mir nicht gefallen lassen“ ▪ Anklageschrift verfassen, z.B. zu „Das ist ungerecht in meinem Land“ ▪ christliche Werte oder biblische Beispielgeschichten im Zusammenhang von Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit zusammenstellen ▪ Situationen zusammentragen, in denen es ein Dilemma gibt hinsichtlich Mitmachen, Schweigen oder Widerstand leisten
<p>Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Untersuchen, wie Menschen auf Unrechtssituationen in der Zeit des Nationalsozialismus reagiert haben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sich anhand von Bildern die Geschichte der Judenfeindschaft vergegenwärtigen und die gängigsten Vorurteile herausarbeiten (Hinweise und Filmmaterial auch unter www.planetenschule.de) → Anknüpfen an den Themenbereich „Religionen und Weltanschauungen“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 8: Judentum und jüdisches Leben in Deutschland ▪ vielfältige Materialien auch beim Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin (www.tu-berlin.de) oder „Themenblätter im Unterricht Nr. 93 – Antisemitismus“ bei der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) ▪ Zusammenstellung: Stufen der schleichenden Entrechtung im Nationalsozialismus ▪ lokale Spurensuche: jüdisches Leben am Schulstandort ▪ Sachtexte und Fotos zu der „Glaubensbewegung Deutsche Christen“ (z.B. Parteiprogramm, Sportpalastkundgebung) im Blick auf ihre Rolle als Mitläufer/Mittäter auswerten ▪ anhand des „Erlanger Gutachten zum Arierparagraph“ (P. Althaus / W. Elert) die rassistische Haltung deutscher Theologen herausarbeiten und mit dem „Marburger Gutachten zum Arierparagraph“ vergleichen

		<ul style="list-style-type: none"> ■ Ganzschrift oder Film zu einzelnen Menschen des Widerstandes in der Zeit des Nationalsozialismus auswerten, z.B. über D. Bonhoeffer, M. Niemöller, E. Schmitz, P. Schneider, Geschwister Scholl, E. von Thadden; vielfältige Anregungen und Materialien finden sich auf der Seite der Gedenkstätte Deutscher Widerstand (www.gdw-berlin.de; www.was-konnten-sie-tun.de) ■ virtueller Ausstellungsbesuch der Online-Ausstellung „Evangelische Christinnen und Christen im Nationalsozialismus“ (www.evangelischer-widerstand.de) ■ kreative Textarbeit, z.B. zu M. Niemöller „Als die Nazis die Kommunisten holten...“ <ul style="list-style-type: none"> → exemplarisches Arbeiten und lokales Arbeiten nötig; Projektarbeit oder Gruppenpuzzle sinnvoll (z.B. auch zu weiteren Opfergruppen wie Sinti und Roma, Homosexuelle, Kranke / sog. Euthanasie) → außerschulischer Lernort: Besuch eines ehemaligen Konzentrationslagers oder Gedenkstätte mit Informationszentrum
<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Gründe für das Verhalten der Menschen herausarbeiten <ul style="list-style-type: none"> • Anpassung, z.B. aufgrund von Obrigkeitshörigkeit oder rassischem Denken • Widerstand auf der Grundlage des Glaubens und des Gewissens 	<ul style="list-style-type: none"> ■ kreative Bibelarbeit (z.B. Umsetzung in eine Wortwolke, performatives Lesen, Umsetzen in ein Streitgespräch) zur Instrumentalisierung von Bibelstellen wie Röm 13,1–7 (Wer sich der Obrigkeit widersetzt, der widerstrebt Gottes Anordnung) oder Lk 20,25 (Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist und Gott, was Gottes ist) ■ aus den Richtlinien der „Glaubensbewegung Deutsche Christen“ (26. Mai 1932) Motive für deren Anpassung herausarbeiten und einem angemessenen Verständnis von Röm 13 gegenüberstellen ■ die Embleme der „Glaubensbewegung Deutsche Christen“ untersuchen und deren Veränderung und Symbolik herausarbeiten <ul style="list-style-type: none"> → fächerverbindende Zusammenarbeit mit Geschichte/Gesellschaftslehre, insbesondere Auswirkungen des Versailler Vertrages, Scheitern der Weimarer Republik ■ kreative Bibelarbeit (z.B. Umsetzung in eine Wortwolke, performatives Lesen, Umsetzen in ein Streitgespräch) zu Apg 5,29 (Man muss Gott mehr gehorchen als den Menschen) ■ Selbstverpflichtungen und Stellungnahmen des Pfarrernotbundes zusammenstellen und den Protestanlass recherchieren ■ „Das willst du doch nicht unterschreiben!“ – Streitgespräch zwischen einem Pfarrer, der dem Pfarrernotbund beitreten will, und seiner Frau führen ■ aus Sachtexten die Rolle der Bekennenden Kirche im Nationalsozialismus zusammenstellen ■ Überlegungen anstellen, warum die Gestapo Mitglieder der Bekennenden Kirche verfolgt, und mit einem realen Telegramm anlässlich einer Verhaftung vergleichen ■ die Barmer Theologische Erklärung (in Auszügen) im Blick auf die Glaubensgrundlagen und Kritikpunkte am nationalsozialistischen System auswerten

		<ul style="list-style-type: none"> ■ Motive von Widerstandskämpfern analysieren und mit christlichen Werten vergleichen ■ „Dem Rad in die Speichen fallen“ (aus D. Bonhoeffer: Die Kirche vor der Judenfrage) – die Metaphorik z.B. mit einer Collage, einer Podiumsdiskussion etc. erschließen ■ an ausgewählten Biografien die Beteiligung von Christinnen und Christen am Attentat auf Hitler herausarbeiten, z.B. Hans von Dohnanyi, General Oster (evtl. nach dem Film: „Bonhoeffer – Die letzte Stufe“) oder Ewald von Kleist-Schmenzin <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Jesus Christus“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7 oder 8: Nachfolge als Zuwendung über Grenzen hinweg → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Menschliche Freiheit als Gottes Wille
<p>Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Lernen aus der Geschichte“: Konsequenzen für das Handeln des Einzelnen und der Kirche heute ziehen, das sich an den Glaubensgrundlagen orientiert 	<ul style="list-style-type: none"> ■ die „Stuttgarter Schulderklärung“ (1945) mit dem „Darmstädter Wort“ (1947) vergleichen und daraus Folgerungen ziehen für die Rolle der Kirche in einer demokratischen Gesellschaft ■ „Die Jungen sind nicht verantwortlich für das, was damals geschah, aber sie sind verantwortlich für das, was in der Geschichte daraus wird“ (Richard von Weizsäcker, 8. Mai 1985) anhand von konkreten Beispielen aus Kirche und Politik veranschaulichen ■ „Das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung“ (Richard von Weizsäcker, 8. Mai 1985) – Mitgestaltung einer Gedenkfeier ■ „Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist“ (D. Bonhoeffer) – einen Beitrag für die Homepage der Schule erstellen mit Beispielen, wo Kirche ihren Aufgaben im Blick auf die Orientierung an den Schwachen und dem Schutz von Minderheiten besonders nachkommt ■ „Wir setzen uns ein für ... in der Klasse, in der Schule, in der Gemeinde“ – Eingriffs- und Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche überlegen ■ sich über die Aktion „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ informieren und deren Aktionen unterstützen <ul style="list-style-type: none"> → Querverbindung zum Themenbereich „Ethik“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: In Freiheit verantwortlich handeln → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Solidarität und Mitverantwortung, Partizipation und Mitgestaltung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>„Man muss Gott mehr gehorchen als den Menschen“ (Apg 5,29); „Wer sich der Obrigkeit widersetzt, der widerstrebt Gottes Anordnung“ (Röm 13,1–7); „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist und Gott, was Gottes ist“ (Lk 20,25)</p>	

„GLAUBE ALS OPTION“ – KIRCHE, KIRCHEN UND CHRISTLICHE BEWEGUNGEN

Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler können Struktur, Selbstverständnis und Handeln von Kirche in Deutschland beleuchten und mit anderen Kirchen und christlichen Bewegungen vergleichen.

Fachspezifische Kompetenzen der EPA	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Warum gibt es das „Wort zum Sonntag“ im Fernsehen? ▪ Darf jede Lehrkraft Religion unterrichten? ▪ Darf ein Kreuz im Klassenraum hängen?
<p>Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Struktur sowie das Selbstverständnis der Evangelischen Kirche in Deutschland und die rechtliche Stellung beschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse eines Flyers der EKD (z.B. unter dem Titel „Wer wir sind und was wir tun“) zur Struktur; Selbstverständnis und Organisationsform (einschl. Landkarte) ▪ „Ich gehe wählen?!“ – Eine Pro-Contra-Diskussion zur eigenen Beteiligung an der Presbyteriumswahl durchführen ▪ den synodalen Aufbau der EKD in ein Schaubild übertragen und mit dem Aufbau der Katholischen Kirche vergleichen ▪ anhand des Grundgesetzes die rechtliche Stellung der Kirchen in Deutschland herausarbeiten ▪ Talkshow zu den Privilegien einer ‚Körperschaft des öffentlichen Rechts‘ (z.B. Zugang zu Medien, Kirchensteuer, Arbeitsrecht bei kirchlichen Arbeitgebern) veranstalten ▪ Wo fließt unser Geld hin? – Sich über die Verwendung der Kirchensteuern informieren (gesamtgesellschaftliche Aufgaben) ▪ Warum Religionsunterricht in einem weltanschaulich neutralen Staat? – Ein Erklärvideo erstellen ▪ mit Hilfe des Internets aktuelle Konflikte zum Thema ‚Religionsfreiheit‘ recherchieren und dazu eine Wandzeitung erarbeiten ▪ anhand verschiedener Staaten und Regionen mit großen christlichen Bevölkerungsanteilen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit verschiedene Grundmodelle des Verhältnisses von Kirche und Staat erarbeiten und grafisch veranschaulichen (Modell der Trennung, der Kooperation, der Einheit) ▪ zentrale Kategorien wie Laizismus, Säkularismus, Staatskirchentum, Symphonia, Theokratie und Cäsaropapismus auf „Spickzetteln“ erklären und in Beziehung setzen zu den Modellen <ul style="list-style-type: none"> → fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Sozialkunde/Gesellschaftslehre → Querschnittsthema „Demokratieerziehung“ → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Kommunizieren und Kooperieren“ sowie „Produzieren und Präsentieren“ aus dem MedienkomP@ss

<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sich mit den Handlungsfeldern der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie ihren Positionen zu gesellschaftlichen Themen und ihren theologischen Begründungen auseinandersetzen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analyse eines Flyers der EKD (z.B. unter dem Titel „Wer wir sind und was wir tun“) zu Handlungsfeldern der Kirche ■ Internetrecherche zu Stellungnahmen der EKD zu gesellschaftlich relevanten Fragestellungen, z.B. Klimawandel, Flucht und Asyl, Krieg und Frieden, Globalisierung ■ die Rolle der Kirchen im Vorfeld der deutschen Wiedervereinigung (z.B. Montagsdemonstrationen) auf Beweggründe und Ziele untersuchen ■ Rückbezug der o.a. Fragestellungen zur Bibel herstellen und beurteilen, ob die EKD ihrem eigenen Anspruch in konkreten Projekten gerecht wird ■ „Ein Chat mit der Kirchenpräsidentin bzw. dem Kirchenpräsidenten oder der/dem Präses“ – Positionen der Kirche in sozialen Medien wahrnehmen und kommentieren ■ aus Mt 25,31–46 (Zuwendung zu den Geringsten) die gesellschaftliche Verantwortung der Kirche herleiten ■ biblische Werte zusammentragen und anhand von Beispielen für die heutige Zeit aktualisieren, z.B. in einer Collage: Nächstenliebe → Solidarität, Schöpfung → Klimagerechtigkeit, Feindesliebe → Gewaltlosigkeit etc. ■ „Religion ist keine Privatsache!“ – Die These diskutieren (z.B. in einer Podiumsdiskussion oder Fishbowl), dabei die öffentliche Aufgabe der Religion reflektieren und mit dem Reich-Gottes-Gedanken in Verbindung bringen → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenz „Analysieren und Reflektieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kirchen neben/außerhalb der „Kirche“: Die Attraktivität von christlichen Bewegungen oder Freikirchen beurteilen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Internetrecherche (Lexikon der Ev. Zentralstelle für Weltanschauungsfragen www.ezw.de) zu unterschiedlichen Freikirchen – auch vor Ort (z.B. Baptisten, Mennoniten, SELK, Adventisten, Methodisten) und hinsichtlich ihrer Attraktivität auswerten (z.B. keine Ämterhierarchie, Selbstständigkeit der Ortsgemeinden, Spenden statt Steuern) und kritisch beleuchten ■ anhand von Filmaufnahmen von Gottesdiensten von Mega-Churches die Besonderheit dieser Strömungen herausarbeiten (z.B. Eventcharakter, Regelfreiheit, Emotionalität, Spiritualität, Enthusiasmus) und kritisch beleuchten ■ anhand von Interviews oder Sachtexten die Ambivalenz der Attraktivität aufzeigen, insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit Sexualität, fundamentalistischem Schriftverständnis (Biblizismus), Rolle der Frau oder dem Umgang mit Pluralität etc. ■ „Weltweiter Siegeszug der Pfingstbewegung“ – sich über Merkmale und Einflüsse der Pfingstbewegung informieren und im Blick auf biblische Werte auswerten, z.B. anhand der Ablehnung der Trauung homosexueller Paare den Dissens zu Positionen der EKD herausarbeiten und dazu begründet Stellung nehmen → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Informieren und Recherchieren“ sowie „Analysieren und Reflektieren“ aus dem MedienkomP@ss

<p>Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Impulse bedenken, die die Attraktivität der Evangelischen Kirche als spirituelle, gestaltende und verändernde Kraft erfahrbar machen, mit der sich Menschen identifizieren können 	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Wofür sollte sich Kirche weiterhin bzw. verstärkt einsetzen?“ – Eine To-Do-Liste erstellen und Möglichkeiten des eigenen Engagements bedenken, dabei zu existierenden Projekten recherchieren, z.B. EZW (Berlin) oder GAW (Leipzig) ■ Visionen entwickeln für ansprechende, gemeinschaftsfördernde Gottesdienste und ggf. in einem Schulgottesdienst erproben ■ Internetrecherche zu zukunftsweisenden Modellen in der EKD, z.B. zu dem Stichwort „Wegweiser in die Zukunft“ ■ Brainstorming zu: „Krisen als Chancen erkennen – anhand von Wendepunkten in der Geschichte der Kirchen für die Zukunft lernen“ ■ „Kirchensteuer – ein fairer Beitrag?!“ – Diskussion von (Alternativ-)Modellen (vgl. auch www.ekd.de/kirche-und-geld.htm) <ul style="list-style-type: none"> → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt, Partizipation und Mitgestaltung → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Informieren und Recherchieren“ sowie „Produzieren und Präsentieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Zuwendung zu den Geringsten (Mt 25,31–46)</p>	

THEMENBEREICH „RELIGIONEN UND WELTANSCHAUUNGEN“

SITUATION UND HERAUSFORDERUNGEN

„Wenn du nicht 1000 Meilen in den Mokassins des anderen gegangen bist, hast du kein Recht, über ihn zu urteilen.“ – so wird ein indigenes Sprichwort aus Nordamerika überliefert. Diese Erfahrung kann der Religionsunterricht in diesem Umfang nicht leisten. Aber er kann durch das Vermitteln von Kompetenzen und das Initiieren von Begegnungen zu einer Orientierung, einer Beurteilung und einer Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen beitragen. Dies ist in einer Welt von zunehmend unübersichtlich werdenden Informationen zentral und für eine Dialogfähigkeit auf Augenhöhe unerlässlich.

Die meisten Jugendlichen wachsen in einem Umfeld auf, in dem sie von anderen Religionen und Weltanschauungen umgeben sind. Dazu kommen die Medien, in denen verschiedenste Ansichten geäußert und publiziert werden. All diese Informationen sollen die Jugendlichen nun bewerten, falsche Aussagen aussortieren und sich eine eigene, vorurteilsfreie Meinung bilden sowie bisher aufgenommene Aussagen gegebenenfalls revidieren. Dazu brauchen sie neben ihren Erfahrungen und Erlebnissen ein Grundwissen über Religionen und Weltanschauungen. Nur so können sie sich ihr eigenes Bild verschaffen und sich sicher in einem konstruktiven und respektvollen Dialog mit anderen Positionen bewegen.

Gleichzeitig bietet die Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ den Jugendlichen die Chance, sich vertiefend mit ihrer eigenen Religion, ihrer eigenen Sicht der Dinge zu beschäftigen – und so den eigenen Glauben weiterzuentwickeln. Und sie zeigt Möglichkeiten auf, wie trotz aller Unterschiede zwischen den Religionen und Weltanschauungen eine konstruktive gesamtgesellschaftliche Kooperation gelingen kann – oder zumindest eine friedvolle und respektvolle Koexistenz.

Dabei stellt es eine große Herausforderung für Jugendliche dar, dass es weder „das“ Judentum, „den“ Islam, „den“ Buddhismus noch „das“ Christentum gibt. In allen Religionen und Weltanschauungen gibt es Strömungen, die für den Dialog förderlich oder hinderlich sind. Die jeweiligen Einstellungen gilt es zu erkennen, besonders wenn diese innerhalb des eigenen sozialen Umfelds auftauchen.

THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

THEOLOGISCHE HERAUSFORDERUNGEN

Die Begriffe „Religiöse Toleranz“¹ und „Interreligiöser Dialog“² prägen heute den erwünschten Umgang mit anderen Religionen. Der Begriff „Religion“ wird dabei möglichst offen und wertfrei verwendet.³ Es gilt grundsätzlich zu bedenken, dass der Religionsbegriff über Jahrhunderte ausschließlich christlich verwendet wurde und andere Religionen als falsche Religionen der eigenen wahren Religion des Christentums gegenübergestellt wurden.⁴ Im heutigen Sinne wird der Religionsbegriff erst seit dem 19. Jahrhundert verwendet. Das Interesse an anderen Religionen gilt in der Frühzeit des Christentums zunächst nicht diesen

¹ Vgl. Mühlhng, M.: Systematische Theologie: Ethik. Eine christliche Theorie vorzuziehenden Handelns (Basiswissen Theologie und Religionswissenschaft), Göttingen 2012, 272-288 („Toleranz und die Religionen“); Schwöbel, C. / Tippelskirch, D. (Hrg.): Die religiösen Wurzeln der Toleranz, Freiburg 2002.

² Vgl. zum Interreligiösen Dialog und seinen theologischen Begründungen aus evangelischer und katholischer Sicht Barth, H.-M.: Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen, Gütersloh 2008; Bernhardt, R.: Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion (BThR 2), Zürich 2006; Bernhardt, R.: Inter-Religio. Das Christentum in Beziehung zu anderen Religionen (BThR 16), Zürich 2019; Bernhardt, R. / Von Stosch, K. (Hrg.): Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie (BThR 7), Zürich 2009; Bernhardt, R. / Schmidt-Leukel, P. (Hrg.), Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme (BThR 11), Zürich 2013; Danz, C. / Körtner, U.H.J.: Theologie der Religionen. Positionen und Perspektiven evangelischer Theologie, Neukirchen-Vluyn 2005; Küster, V.: Einführung in die Interkulturelle Theologie, Göttingen 2011; Sundermeier, T.: Religion – Was ist das? Religionswissenschaft im theologischen Kontext. Ein Studienbuch, Frankfurt/Main 2007, 187-272; von Stosch, K.: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012; von Stosch, K.: Einführung in die komparative Theologie, Paderborn 2021; Wrogemann, H.: Theologie Interreligiöser Beziehungen. Religionstheologische Denkwege, kulturwissenschaftliche Anfragen und ein methodischer Neuanfang, Gütersloh 2015; Wrogemann, H.: Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie (LETh 10), Leipzig 2020, 515-544.

³ Zum Religionsbegriff und seiner Verwendung in unterschiedlichen Kontexten vgl. die entsprechenden Beiträge in Stausberg, M. (Hrg.): Religionswissenschaft, Berlin, Boston 2012, sowie Bergunder, M.: Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft, in: ZfR 19 (2011), 3-55; Pollack, D.: Was ist Religion? Probleme einer Definition, in: ZfR 3 (1995), 163-190; Schlieter, J. (Hrg.): Was ist Religion. Texte von Cicero bis Luhmann, Stuttgart 2010; Seubert, H.: Religion, Paderborn 2009; Sundermeier, T.: Religion – Was ist das? Zur europäischen und globalen Religionsgeschichte vgl. Kippenberg, H.G. / Rüpke, J. / von Stuckrad, K. (Hrg.): Europäische Religionsgeschichte. Ein mehrfacher Pluralismus (2 Bde), Göttingen 2009; Maier, B.: Die Ordnung des Himmels. Eine Geschichte der Religionen von der Steinzeit bis heute, München 2018; Stausberg, M. Die Heilsbringer. Eine Globalgeschichte der Religionen im 20. Jahrhundert, München 2020; Zander, H.: »Europäische« Religionsgeschichte. Religiöse Zugehörigkeit durch Entscheidung – Konsequenzen im interkulturellen Vergleich, Berlin, Boston 2016. Zur Situation der Religion in der Moderne vgl. Pollack, D. / Rosta G.: Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt/Main 2015/2022.

⁴ Dies gilt für das Judentum seit der spätantiken Religionsgesetzgebung im Codex Theodosianum. Vgl. dazu Boyarin, D.: Abgrenzungen. Die Aufspaltung des Jüdisch-Christentums (ANTZ 10 / ABU 1), Berlin, Dortmund 2009, 305-319.

selbst, sondern der Frage nach Anknüpfungspunkten für die Missionierung. Solange sich der Verbreitungsschwerpunkt noch im östlichen Mittelmeerraum befindet, bestehen notwendigerweise Kontakte zu anderen Religionen. Dies ändert sich nach der Verlagerung des Verbreitungsschwerpunkts nach Mitteleuropa. Das lateinsprachige Christentum des europäischen Mittelalters befindet sich in einer religiös weitgehend homogenen Situation.¹ Das Judentum ist als gesicherte, aber theologisch und politisch unterdrückte Religion die einzige geduldete religiöse Minderheit. Kontakte zum Islam bestehen entweder in kriegerischen Konflikten oder in den einer wissenschaftlichen Elite vorbehaltenen Religionsgesprächen. Erst gegen Ende des Mittelalters ändert sich die Situation. Durch die Entdeckung und Erforschung neuer Kontinente und durch die Missionierung indigener Völker steigt das wissenschaftliche Interesse an fremden Kulturen und deren Religionen. Fremde Religionen werden zum Gegenstand einer allgemeinen Weltkunde. Erst seit der Aufklärung kommt es dann verstärkt zu einem Interesse an anderen Religionen als solchen. Verbreitet ist in aufgeklärten Diskursen die Ansicht, dass konkrete Religionen nur Ausdrucksformen einer ursprünglichen Religion (*religio naturalis*) sind. Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ist zufällig und kann keine Haltung der Überlegenheit gegenüber anderen begründen.

Weder das Judentum noch der Islam haben den europäischen Religionsbegriff als Selbstbezeichnung übernommen.² Wenn im Religionsunterricht von Religionen gesprochen wird, geschieht dies also von einem christlichen Standpunkt aus, der sich der Problematik des Begriffs und seiner Verwendungsgeschichte bewusst sein sollte. Gegenüber anderen Themenbereichen sind im Themenbereich „Religionen und Weltanschauungen“ Besonderheiten zu formulieren, die erheblichen Einfluss auf die Unterrichtsvorbereitung haben:

- Die Lehrkräfte verlassen zwangsläufig den Bereich der eigenen Fachkompetenz. Auch wenn im Theologiestudium interreligiöse Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden, macht das die Lehrkräfte nicht zu Expertinnen und Experten für andere Religionen. Als Referenzwissenschaft könnte hier die vergleichende Religionswissenschaft dienen, die die notwendigen Begriffe bereitstellt, um das Phänomen der Religion unabhängig von dem Standpunkt der Zugehörigkeit zu einer konkreten Religionsgemeinschaft zu untersuchen.³ Des Weiteren sind Erkenntnisse der Sozialwissenschaft und der Politikwissenschaft hinzuzuziehen. Es bestehen erhebliche Überschneidungen zu Themen und Methoden der politischen Bildung.⁴ Diese ergeben sich besonders dann, wenn Wahrnehmungen von und Begegnungen mit fremden Religionen mit Migration verbunden sind. Dies gilt in Deutschland für den Islam (angeworbene Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter, Flucht aus Kriegsgebieten) und das Judentum (Einwanderung aus Osteuropa).
- Die Lehrkräfte sind zu Perspektivwechseln gezwungen.⁵ Sie sind der Innenperspektive der christlichen Religion in Gestalt der Evangelischen Kirche verpflichtet (Art. 7 GG), sind aber gleichzeitig gehalten, ein Grundwissen über andere Religionen zu vermitteln, das dem Selbstverständnis der konkreten Religionsgemeinschaften entsprechen sollte, soweit dies angesichts der Vielfalt religiöser Milieus überhaupt möglich ist. Ansonsten wäre ein Dialog nicht denkbar. Erschwerend kommt hinzu, dass die Mehrzahl der anderen Religionen keine akademische Theologie im christlichen Sinne ausgebildet hat, die die jeweils eigenen Glaubensinhalte und die Geschichte der Gemeinschaft darstellt und kritisch bewertet.
- Sich für die Sinnangebote anderer Religionen zu interessieren, ist keineswegs selbstverständlich. Es kommt dabei zu einer Konfrontation mit der Forderung der einzelnen Religionen nach deren Verbindlichkeit. Die theologische Wissenschaft hat sich (nach ersten Ansätzen bei Ernst Troeltsch und Paul Tillich zu Beginn des 20. Jahrhunderts) in den letzten Jahrzehnten zunehmend einer wertschätzenden Begegnung mit fremden religiösen Positionen geöffnet. Eine offene Frage bleibt aber weiterhin, welchen Grad an Wahrheit man der jeweils anderen Religion im Verhältnis zur eigenen Religion zugesteht: Wirkt der eigene Gott auch in anderen Religionen? Gibt es das Heil auch in anderen

¹ Auch wenn man damals im Alltag die religiöse Situation als homogen erfahren hat, bedeutet dies nicht, dass man nicht von anderen Religionen wusste. Allerdings war die Kompetenz des interreligiösen Zusammenlebens meist geringer ausgebildet als in den multireligiösen Gesellschaften des Nahen und Mittleren Ostens.

² Vgl. dazu aus jüdischer Sicht Brocke, E.: Judentum ist mehr als Religion, in: Oeming, M. (Hrg.): Das Alte Testament und die Kultur der Moderne. Beiträge des Symposiums „Das Alte Testament und die Kultur der Moderne“ anlässlich des 100. Geburtstags Gerhard von Rads (1901-1971) in Heidelberg, 18.-21. Oktober 2001, Münster 2004, 139-145.

³ Vgl. zu den Gegenständen und Methoden der Religionswissenschaft mit unterschiedlichen Schwerpunkten Berner, U.: Religionswissenschaft (historisch orientiert), Göttingen 2020; Hock, K.: Einführung in die Religionswissenschaft, Darmstadt 2014; Kippenberg, H.G. / von Stuckrad, K. (Hrg.): Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe, München 2003; Stausberg, Religionswissenschaft; Zinser, H.: Grundfragen der Religionswissenschaft, Paderborn 2010.

⁴ Vgl. Graf, F.W. / Meier, H.: Politik und Religion. Zur Diagnose der Gegenwart, München 2013; Liedhegener, A. / Werkner, I.-J. (Hrg.): Religion zwischen Zivilgesellschaft und politischem System. Befunde – Positionen – Perspektiven. Wiesbaden 2011.

⁵ Theologisch kann man diese Perspektivwechsel mit dem Begriff „Interkulturelle Theologie“ zum Ausdruck bringen. Vgl. dazu Küster, Einführung in die Interkulturelle Theologie; Schmidt-Leukel, P.: Interkulturelle Theologie als interreligiöse Theologie, in: EvTh 71 (1/2011), 4-16.

religiösen Gemeinschaften? Entscheidend ist also die vorausgesetzte Grundhaltung, die vor jeder Begegnung steht.¹ Hilfreich dafür ist das Doppelgebot des Interreligiösen Dialogs von Volker Küster: „Erstens, den anderen und seinen Glauben so verstehen zu lernen, dass er sich in unserer Darstellung wiedererkennen kann, und zweitens einander Zeugnis ablegen vom je eigenen Glauben. Dazu gehört auch, dass nicht das Ideal der eigenen mit der Realität der fremden Religion verglichen wird.“²

- Der Beschäftigung mit Judentum und Islam hat für das Christentum gegenüber anderen Religionen eine besondere Bedeutung.³ Die drei monotheistischen Religionen, die ihren Ursprung in Vorderasien haben, teilen eine gemeinsame Traditionsbasis, die sich im Alten Testament, in der hebräischen Bibel und im Koran manifestiert. Es ist aber auch auf die Differenz hinzuweisen, dass die christliche Bibel aus der Hebräischen Bibel hervorgeht und diese inkorporiert hat, was eine große Nähe zwischen den beiden Religionen schafft. Der Koran geht zwar punktuell auf die beiden vorangehenden Texte ein, setzt sich aber als Offenbarungszeugnis explizit vom Vorangehenden ab.
- Bei der Vermittlung von religiösen Grundüberzeugungen ist es nicht zielführend, sich an der jeweils traditionellsten Gestalt religiöser Gemeinschaften zu orientieren. Die Gleichsetzung von traditionell und authentisch ist ebenso zu hinterfragen wie das Bedürfnis nach Eindeutigkeit bei der Darstellung fremder religiöser Positionen. Religiöse Pflichten und Haltungen beziehen sich immer auf konkrete Gemeinschaften, die sich einer bestimmten Richtung zugehörig fühlen, die mehr oder weniger offen mit anderen kulturellen Einflüssen und Sinnangeboten umgeht.⁴ Die Haltung zur Mehrheitsgesellschaft sowie das Einhalten von traditionellen Lebensregeln werden in der Realität des Alltags unterschiedlich praktiziert. Die Frage nach der eher traditionellen oder pluralitäts- und dialogorientierten Ausrichtung einer Religion kann auch religionsvergleichend im Unterricht gestellt werden. Dazu eignen sich als Beispiele neben den spezifischen religiösen Pflichten (Speisevorschriften, Festtage) die Frage nach der Gleichberechtigung von Frau und Mann (Gottesdienst, Familienbild, Zugang zur Bildung), der Umgang mit Heiligen Schriften oder die Verwendung einer heiligen Sprache im Gottesdienst.
- Für alle größeren Religionsgemeinschaften (Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Shintoismus, Taoismus, Konfuzianismus etc.) ist zu unterscheiden, ob sie sich in einer Mehrheits- oder Minderheitssituation befinden bzw. ob Staat und Religion getrennt oder verbunden sind.⁵ Auch ist bei einigen fernöstlichen Religionen je nach Staat zu unterscheiden, ob sie den Status einer Religion besitzen oder als Philosophie verstanden werden.
- Der Religionsbegriff kann nicht zur normativen Klassifizierung verwendet werden. Es gibt keine allgemein anerkannten Kriterien, um eine Weltanschauung bzw. Gemeinschaft als Religion bezeichnen zu können – in Abgrenzung zu anderen Weltanschauungen und Gemeinschaften.
- Religionen beanspruchen Verbindlichkeit – sowohl in Fragen der Weltwahrnehmung als auch in Fragen der Weltgestaltung.⁶ So wie die kritische Reflexion der eigenen Religionskultur eine zentrale theologische Kompetenz ist, gilt dies auch für den Umgang mit den Verbindlichkeitsansprüchen anderer Religionen. Deren politische Machtansprüche sind wie die der eigenen Religion zu problematisieren.

Vermittelt werden sollte neben Inhalten und für den Dialog dienlichen Kompetenzen eine Haltung gegenüber fremden Religionen, die sich in Anerkennung und Wertschätzung ausdrückt.⁷ Wer sich für das universale Recht auf eine individuelle Identität ausspricht, anerkennt den Fremden in seiner durch Religion und Kultur geprägten Identität. Voraussetzung dafür ist eine Theologie der Fremdheit, die den Fremden nicht als Bedrohung wahrnimmt, sondern als Gelegenheit, die eigene Weltwahrnehmung und Weltgestaltung in der Begegnung weiterzuentwickeln.⁸ Damit ist notwendig die Fähigkeit verbunden, Gegensätzlichkeit,

¹ Zu den klassischen Konzepten (Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus) sowie der neuen Forschungsrichtung der Komparativen Theologie und deren Kritik vgl. Körtner, U.H.J.: Dogmatik (LETh 5), Leipzig 2018, 94-101; Küster, Einführung in die Interkulturelle Theologie 134-137; 285-292. Zur Theologie interreligiöser Begegnungen vgl. auch Wrogemann, Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie 545-609.

² Küster, Einführung in die Interkulturelle Theologie 137.

³ Zu den Gesprächen zwischen Juden, Christen und Muslimen vgl. Schröder, B. / Behr, H.H. / Boehme, K. / Krochmalnik, D. (Hrg.): Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Berlin 2009f. (bislang 8 Bände).

⁴ Vgl. Küster, Einführung in die Interkulturelle Theologie 137f.

⁵ Dies gilt selbstverständlich auch für christliche Kirchen, die sich in einer Minderheitssituation in einem nichtchristlichen Staat befinden.

⁶ Vgl. dazu Schlieter, J.: Religion, Religionswissenschaft und Normativität, in: Stausberg, Religionswissenschaft, 227-240; Wrogemann, Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie 499-515. Dies gilt in besonderer Weise für den Umgang mit als heilig verstandenen Schriften. Vgl. dazu von Stosch, K. / Tietz, C. (Hrg.): Normativität Heiliger Schriften in Judentum, Christentum und Islam (HUTh 87), Tübingen 2022.

⁷ Vgl. Küster, Einführung in die Interkulturelle Theologie 123.

⁸ Zur Begegnung mit dem Fremden vgl. Küster, Einführung in die Interkulturelle Theologie 118-128; Sundermeier, T.: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996. Zum Umgang mit Fremdheit in biblischen Texten vgl. Alkier, S.: Fremde Welten verstehen lernen. Semiotische Bausteine einer interkulturellen Hermeneutik für die religionsgeschichtliche und religionsdialogische Arbeit, in: ZNT 5 (2000), 49-55.

Verschiedenheit und Mehrdeutigkeit aushalten zu können.¹ Die grundlegende Gemeinsamkeit im Gespräch besteht im Bekenntnis zur Sinnhaftigkeit des Lebens und in der damit verbundenen Sinnsuche. Dies betrifft die Suche nach dem persönlichen Glück wie die globalen Herausforderungen im mitmenschlichen Zusammenleben. In diese Haltung lassen sich daher auch dezidiert nichtreligiöse Sinnangebote integrieren.

ISLAM

Als Religionsgemeinschaft, die sich in unterschiedlichen Richtungen und Traditionen äußert, gehört der Islam zum Spektrum der in Deutschland öffentlich wahrnehmbaren Religionskulturen.²

- Die Wahrnehmung des Islam als Religion ist durch klischeehafte Darstellungen in den Medien sowie durch populistische Stellungnahmen belastet. In der Vergangenheit wurde der Islam vielfach als das Fremde und Bedrohliche wahrgenommen. Er erschien als Antithese zur Entwicklung einer gesamteuropäischen Identität. Auch die gegenwärtige Rede vom „christlichen Abendland“ oder den jüdisch-christlichen Wurzeln Europas im Sinne einer Wertegemeinschaft erfolgt häufig auf Kosten des Islam. Dass es überhaupt zu einer Debatte um die Frage „Gehört der Islam zu Deutschland?“ kommen konnte, zeigt die bleibende Wirkmächtigkeit vergangener Deutungszuschreibungen.³ Auch bleibt der Blick auf den Islam meist auf die Länder des Nahen und Mittleren Ostens sowie Nordafrikas beschränkt. Islamische Staaten im Fernen Osten wie Indonesien und Malaysia, aber auch Pakistan als Teil des ehemals multireligiösen Indiens befinden sich meist außerhalb der mitteleuropäischen Perspektive. Auch sind machtpolitische Konflikte, die vordergründig religiös begründet werden, nicht nur im arabischen Terrorismus zu entdecken, sondern auch in der Unterdrückung muslimischer Minderheiten in fernöstlichen Staaten.
- Der Islam ist in seiner Vielfalt zu betrachten. Man kann ihn nicht auf seine Entstehungszeit und seine Entstehungsregion reduzieren. Dies gilt trotz, aber auch wegen der besonderen Hochschätzung für den Propheten Mohammed, der anders als im Judentum und im Christentum als endgültiger Prophet auch die Rolle eines menschlichen Vorbilds hat.⁴ Der Geschichtsbezug des Islam, der sich in Koranlektüre, Moscheebau, Vorschriften und Wallfahrt in besonderer Weise auf die Biografie des Propheten bezieht, zielt gleichzeitig auf die Gestaltung religiöser Praxis angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen. Aus dem islamischen Monotheismus, der zunächst auf die arabische Kultur beschränkt war und der sich durch die Funktion seines endgültigen Propheten vom jüdischen und christlichen Monotheismus unterscheidet, ist im Laufe der Jahrhunderte eine Weltreligion geworden, die sich mit vielen Kulturen in unterschiedlichen Regionen auseinandersetzen musste und sich entsprechend unterschiedlich entwickelt hat. Als Traditionsreligion kennt der Islam kein allgemeines Aufnahme ritual. Man wird als Muslim oder Muslima geboren. Das muslimische Selbstverständnis in der Moderne ist nicht zwingend mit der Zugehörigkeit zu einer Moscheegemeinde verbunden. Auch dient die Mitgliedschaft in einer Moscheegemeinde nicht ausschließlich religiösen Zwecken. Moscheen sind auch ein Ort der Traditionspflege. Daher haben die Gemeinden eine am jeweiligen Herkunftsland orientierte Ausrichtung. Hier zeichnet sich in Deutschland seit der Flüchtlingskrise 2015 eine besondere Entwicklung ab: Neben den türkischen Muslimas und Muslimen, die in Deutschland seit den 1960er Jahren die überwiegende Mehrheit der muslimischen Bevölkerung bilden und das Bild vom Islam in Deutschland geprägt haben, kommen immer mehr Muslimas und Muslime aus dem Nahen und Mittleren Osten nach Deutschland und gründen ihre eigenen Gemeinden. Innermuslimische Diversität zeigt sich auch im Umgang mit den jeweils anderen religiösen Richtungen. Neben dem sunnitischen und dem schiitischen Islam gibt es weitere Gruppen, die sich als Muslimas und Muslime verstehen, aber wegen inhaltlicher Differenzen nicht vom Mehrheitsislam anerkannt werden. Zudem ist wie bei jeder Religion zwischen den politischen Forderungen der Gemeinden und Verbände und dem tatsächlichen Leben von Muslimas und Muslimen zu differenzieren.

¹ Zur sog. Ambiguitätstoleranz vgl. Bauer, T.: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Stuttgart 2018 sowie für die Bedeutung für den Religionsunterricht Meyer-Blanck, M.: Ambiguitätstoleranz – eine Dimension religionspädagogischer Hermeneutik?, in: ZPT 72 (2/2022), 172-183.

² Vgl. als hilfreiche Einführungen, Gesamtdarstellungen und Nachschlagewerke zur muslimischen Religiosität und Geschichte Halm, H.: Der Islam. Geschichte und Gegenwart, München 2018; Griffel, F.: Den Islam denken: Versuch eine Religion zu verstehen, Stuttgart 2018; Krämer, G.: Geschichte des Islam, München 2005; Nagel, T.: Islam. Die Heilsbotschaft des Korans und ihre Konsequenzen, Westhofen 2001. Als Anregung vgl. auch Kermani, N.: Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näher kommen. Fragen nach Gott, München 2022.

³ Zur Situation der Muslime in Europa vgl. Göle, N.: Europäischer Islam. Muslime im Alltag, Berlin 2016; Redmer, H.: Der Islam und Westeuropa: Geschichte – Immigration – Integration, in: Gemein, G. (Hrsg.): Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen. Juden, Christen und Muslime in Geschichte und Gegenwart, Bonn 2011, 96-117.

⁴ Vgl. zur Geschichte und religiösen Funktion Mohammeds Bobzin, H.: Mohammed, München 2016.

- Die Wiederentdeckung des Islam als Gnadenreligion in der Islamwissenschaft¹ bietet wichtige Anknüpfungspunkte für ein interreligiöses Gespräch:² Muslimische Religiosität, die in eigener Weise und in spezifischen Ausdrucksformen den Alltag unterbricht und strukturiert, darf nicht auf Gehorsam und Unterwerfung reduziert werden.³ Kontroverse Themen in einem theologischen Gespräch zwischen Christentum und Islam sind weniger Ethik und Soteriologie, sondern die Bedeutung Jesu Christi, bei der sich der Islam gegen die Theologie der neutestamentlichen Schriften positioniert, sowie die nachbiblische Trinitätstheologie.⁴
- Beim Umgang mit den Texten des Koran⁵ ist es notwendig, sich nicht nur mit den Inhalten zu beschäftigen.⁶ Sein besonderes religiöses Profil erhält der Koran durch seine Verwendung im Gottesdienst und im religiös durchdrungenen Alltag.⁷ Ein Blick in die Entstehungssituation zeigt, dass der Koran selbst als dialogisch ausgerichteter Text aufgefasst werden kann, der sich mit den Herausforderungen seiner Zeit auseinandersetzt.⁸

JUDENTUM

Ohne eine inhaltliche Beschäftigung mit dem Judentum⁹ ist christlicher Religionsunterricht theologisch nicht zielführend. Das Judentum wird daher schon früh in der Sekundarstufe I thematisiert. Jesus und die Apostel sind ohne ihren jüdischen Hintergrund nicht zu verstehen.¹⁰ Die meisten Texte des Neuen Testaments beziehen sich auf die hebräische Bibel (Tenach) als Heilige Schrift des Frühjudentums. Die jüdische Religiosität ist schon immer Teil der christlichen Identität.¹¹ Grundkenntnisse der jüdischen Geschichte und Theologie gehören zur theologischen Fachkompetenz. Darin unterscheidet sich das Verhältnis des Christentums zum Judentum von dem zum Islam.

- Das religiöse Verhältnis des Judentums zum Christentum kann nicht ohne eine Beschäftigung mit den Entstehungsbedingungen bearbeitet werden. Das immer noch verbreitete Erklärungsmodell, das das Judentum als Mutterreligion des Christentums versteht, ist wissenschaftlich nicht mehr haltbar.¹² Das nachexilische Judentum ist stärker in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses geraten. Seit dem

¹ Vgl. Khorchide, M.: Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion, Freiburg 2016; Khorchide, M. / Karimi, M. / von Stosch, K. (Hrsg.): Theologie der Barmherzigkeit? Zeitgemäße Fragen und Antworten des Kalam (Schriftenreihe Graduiertenkolleg Islamische Theologie 1), Münster 2014.

² Zum Dialog mit dem Islam vgl. Affolderbach, M. / Meißner, V. / Mohagheghi, H. / Renz, A. (Hrsg.): Handbuch christlich-islamischer Dialog. Grundlagen – Themen – Praxis – Akteure (Schriftenreihe der Georges-Anawati-Stiftung 12), Freiburg, Basel, Wien 2014; Antes, P. / Thurner, M. / Selçuk, M. / Albayrak, H. (Hrsg.): Lexikon des Dialogs. Grundbegriffe aus Christentum und Islam, Freiburg, Basel, Wien 2013; Rohe, M. / Engin, H. / Khorchide, M. / Özsoy, O. / Schmid, H. (Hrsg.): Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens, Freiburg, Basel, Wien 2014. Vgl. dazu auch die Vorbemerkungen zum Thema im Rahmenlehrplan Islamische Religion 92-96.

³ Vgl. dazu auch die Beiträge in Kaddor, L. (Hrsg.): Muslim und liberal. Was einen zeitgemäßen Islam ausmacht, München 2020.

⁴ Vgl. dazu Nitsche, B. / von Stosch, K. / Tarari, M. (Hrsg.): Gott – jenseits von Monismus und Theismus (BKTh 23), Paderborn 2017; Khorchide, M. / von Stosch, K.: Der andere Prophet. Jesus im Koran, Darmstadt 2018; von Stosch, K.: Jesus im Koran. Ansatzpunkte und Stolpersteine einer koranischen Christologie, in: von Stosch, K. / Muna, T. (Hrsg.): Handeln Gottes – Antwort des Menschen (BKTh 11), Paderborn 2014, 109-133.

⁵ Vgl. zur Einführung Bobzin, H.: Der Koran: Eine Einführung, München 2018. Für die Praxis vgl. Reinbold, W.: Koran und Bibel: Ein synoptisches Textbuch für die Praxis, Göttingen 2022. Zu den verschiedenen Auslegungstraditionen vgl. Kurnaz, S.: Hermeneutische Modelle der islamischen Tradition – Moderne Lesarten – Tore zum interreligiösen Gespräch, in: Schröder, B. / Behr, H.H. / Boehme, K. / Krochmalnik, D. (Hrsg.): Buchstabe und Geist. Vom Umgang mit Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 6), Berlin 2017, 99-132.

⁶ Zum Problem vgl. Behr, H.H.: Streitfall Koran – Die Heilige Schrift des Islams als Gegenstand des pädagogischen Diskurses, in: Schröder, B. / Behr, H.H. / Boehme, K. / Krochmalnik, D. (Hrsg.): Buchstabe und Geist. Vom Umgang mit Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 6), Berlin 2017, 187-223.

⁷ Vgl. z.B. Kermani, N.: Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran, München 1999. Vgl. dazu auch die Vorbemerkungen zum Thema im Rahmenlehrplan Islamische Religion 25f.

⁸ Vgl. Neuwirth, A.: Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang, Berlin 2010; Neuwirth, A.: Koranforschung – eine politische Philologie? Bibel, Koran und Islamentstehung im Spiegel spätantiker Textpolitik und moderner Philologie, Berlin, Boston 2014; Neuwirth, A.: Die koranische Verzauberung der Welt und ihre Entzauberung in der Geschichte, Freiburg, Basel, Wien 2017.

⁹ Vgl. als hilfreiche Einführungen, Gesamtdarstellungen und Nachschlagewerke zur jüdischen Religiosität und Geschichte Brenner, M.: Kleine jüdische Geschichte, München 2008; Brumlik, M.: Kurze Geschichte Judentum, Berlin 2009; Goodman, M.: Die Geschichte des Judentums. Glaube, Kult, Gesellschaft, Stuttgart 2020; Lohrbächer, A. / Ruppel, H. / Schmidt, I. (Hrsg.): Was Christen vom Judentum lernen können. Anstöße, Materialien, Entwürfe, Stuttgart 2006; Magonet, J.: Einführung ins Judentum, Berlin 2004; Nachama, A. / Homolka, W. / Bomhoff, H.: Basiswissen Judentum, Freiburg 2015; Tilly, M.: Das Judentum, Wiesbaden 2007; Von Braun, C. / Brumlik, M. (Hrsg.): Handbuch Jüdische Studien, Wien, Köln, Weimar 2018.

¹⁰ Vgl. dazu exemplarisch die jüdischen Perspektiven auf die neutestamentlichen Texte in Kraus, W. / Tilly, M. / Töllner, A. (Hrsg.): Das Neue Testament jüdisch erklärt. Lutherübersetzung, Stuttgart 2021.

¹¹ Vgl. zum kirchlichen Dialog mit dem Judentum u.a. Ahrens, J.: Zum jüdisch-christlichen Dialog im deutschsprachigen Raum, in: Kraus / Tilly / Töllner, Das Neue Testament jüdisch erklärt, 849-853; Alter, D.: Jüdische Wegbereiter des Dialogs im deutschsprachigen Raum, in: Kraus / Tilly / Töllner, Das Neue Testament jüdisch erklärt, 853-856; Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Christen und Juden I-III. Die Studien der Evangelischen Kirche in Deutschland 1975-2000, Gütersloh 2002; Petschnigg, E. / Fischer, I. (Hrsg.): Der „jüdisch-christliche“ Dialog veränderte die Theologie. Ein Paradigmenwechsel aus ExpertInnenblick, Wien, Köln, Weimar 2016.

¹² Vgl. z.B. Nachama / Homolka / Bomhoff, Basiswissen Judentum 591f.

Neuanfang der jüdischen Kultgemeinschaft in Jerusalem im 6. Jahrhundert v.Chr. und der In-Geltungsetzung der Tora im 5. Jahrhundert v.Chr. spricht man vom Frühjudentum¹, das sich vom alten Israel der voralexandrischen Zeit dadurch unterscheidet, dass der Tempel nicht mehr unter der Aufsicht eines davidischen Königs steht und das jüdische Volk seinen Siedlungsschwerpunkt nicht mehr in Juda und Jerusalem hat, sondern in einer dauerhaften Diaspora. Charakteristisches Merkmal des Frühjudentums ist die Gleichzeitigkeit von Tempel und Tora. Während der Wallfahrtsfeste im Tempel versammelt sich das Volk Gottes um sein zentrales kultisches Heiligtum. Außerhalb der Feste versammelt es sich in den Synagogen um sein literarisches Heiligtum (Tora). Das Frühjudentum findet sein Ende in der militärischen Katastrophe des jüdischen Krieges mit der Zerstörung des Jerusalemer Tempels 70 n.Chr. Als erkennbare religiöse Gruppen überleben die Pharisäer, die christlichen Juden und die Samaritaner.² Nach dieser Sicht sind Judentum und Christentum Erben des untergegangenen Frühjudentums. Diese Sicht entspricht selbstverständlich nicht dem religiösen Selbstverständnis von Judentum und Christentum in der Gegenwart, sondern ist vielmehr eine historische Konstruktion, die sich aus den erhaltenen Quellen ergibt. Der wissenschaftlich etablierte Begriff Frühjudentum³ bezeichnet eine Epoche in der jüdischen Geschichte von der Perserzeit bis zur Zerstörung des Tempels (s.o.). Kennzeichnend für diese Zeit ist die Vielfalt des Judentums⁴, die sich in verschiedenen Schulrichtungen und Frömmigkeitsbewegungen äußert.⁵ Von einem Ende des Frühjudentums (nicht des Judentums) kann man sprechen, weil nach der Zerstörung Jerusalems die Gleichzeitigkeit von Tempel und Tora nicht mehr besteht. Die Trennungs- bzw. Abgrenzungsprozesse vollziehen sich dann über mehrere Jahrhunderte bis zur christlichen Spätantike.⁶ Beide Gruppen verändern sich dadurch, dass sie sich miteinander auseinandersetzen und

- ¹ Zur Geschichte und Theologie des Frühjudentums vgl. Boccaccini, G.: Wurzeln des rabbinischen Judentums. Eine Geistesgeschichte von Ezechiel bis Daniel (ANTZ 11 / ABU 3), Berlin, Dortmund 2014; Sasse, M.: Geschichte Israels in der Zeit des Zweiten Tempels. Historische Ereignisse, Archäologie, Sozialgeschichte, Religions- und Geistesgeschichte, Neukirchen-Vluyn ²2009; Schäfer, P.: Geschichte der Juden in der Antike. Die Juden Palästinas von Alexander dem Großen bis zur arabischen Eroberung, Tübingen ²2010; Schwartz, S.: Das Judentum in der Antike. Von Alexander dem Großen bis Mohammed, Stuttgart 2016; Tiwald, M.: Das Frühjudentum und die Anfänge des Christentums. Ein Studienbuch (BWANT 208), Stuttgart 2016; Tiwald, M. Frühjudentum und beginnendes Christentum. Gemeinsame Wurzeln und das Parting of the Ways (StTh 5), Stuttgart 2022.
- ² Die Trennungsprozesse zwischen dem nach Jerusalem als Zentrum ausgerichteten Judentum und der Gemeinschaft der Samaritaner haben bereits vor der Zerstörung des Jerusalemer Tempels begonnen – spätestens nach der Zerstörung des samaritanischen Heiligtums durch den Hasmonäer Johannes Hyrkan zu Beginn des zweiten vorchristlichen Jahrhunderts. Vgl. zur Bedeutung der Samaritaner in der Geschichte des Judentums Frevel, C.: Geschichte Israels (StTh 2), Stuttgart ²2018, 358-364; Heckl, R.: Die Rolle Samarias bei der Entstehung des Judentums. Auf dem Weg zu einer neuen Sicht der nachexilischen Geschichte Israels, in: BZ 62 (1/2018), 1-31; Hensel, B.: Von „Israeliten“ zu „Ausländern“: Zur Entwicklung anti-samaritanischer Polemik ab der hasmonäischen Zeit, ZAW 126 (4/2014), 475-493; Hensel, B.: Juda und Samaria. Zum Verhältnis zweier nachexilischen Jahwismen (FAT 110), Tübingen 2016; Hensel, B.: Die Bedeutung Samarias für die formative Periode der alttestamentlichen Theologie- und Literaturgeschichte, in: SJOT 32 (1/2018), 20-48; Zangenberg, J.K.: Die Samaritaner, in: NTAK 3 (2005), 47-50; Zangenberg, J.K.: Berg des Segens, Berg des Streits. Heiden, Juden, Christen und Samaritaner auf dem Garizim, in: ThZ 63 (4/2007), 289-309.
- ³ Andere Bezeichnungen mit derselben Bedeutung sind „Antikes Judentum“ und „Judentum des Zweiten Tempels“. Zur Terminologie vgl. Tiwald, Frühjudentum und beginnendes Christentum 17-25. Der Begriff Frühjudentum wendet sich auch gegen eine abwertende Bezeichnung des Judentums zur Zeit Jesu als „Spätjudentum“, welche in der älteren Forschung als Kontrastfolie zum entstehenden frühen Christentum verwendet wurde. Gegenüber dem hohen Niveau der Religiosität des alten Israels, das man v.a. in der Bevorzugung der Theologie der Prophetie zu erkennen glaubte, erscheint in dieser überwundenen Sicht das Judentum der Zeit Jesu als gesetzlich und erstarrt. Konfessionelle Gegensätze (Priestertum und Lehramt) wurden in das Bild des Judentums eingetragen. Die Rede vom Frühjudentum und den Erben des Frühjudentums hat v.a. für das Christentum eine herausragende Bedeutung. Sie weist dem Christentum seinen historisch begründeten Ort im Dialog zu. Die Gemeinsamkeiten in der Vielfalt des frühjüdischen Erbes bieten eine zielführende Grundlage für den Dialog.
- ⁴ Vgl. dazu Cohen, S.J.D.: Judentum und jüdische Identität, in: Kraus / Tilly / Töllner, Das Neue Testament jüdisch erklärt, 635-640; Schwartz, D.R.: Strömungen innerhalb des Judentums in neutestamentlicher Zeit, in: Kraus / Tilly / Töllner, Das Neue Testament jüdisch erklärt, 661-667; Tiwald, Frühjudentum und beginnendes Christentum 121-264; Vogel, M.: Modelle jüdischer Identitätsbildung in hellenistisch-römischer Zeit, in: Öhler, M. (Hrg.), Religionsgemeinschaft und Identität. Prozesse jüdischer und christlicher Identitätsbildung im Rahmen der Antike (BThSt 142), Neukirchen-Vluyn 2013, 43–68.
- ⁵ Überblicke zu den außerbiblischen Texten dieser Zeit bieten Siegfert, F.: Einleitung in die hellenistisch-jüdische Literatur. Apokrypha, Pseudepigrapha und Fragmente verlorener Autorenwerke, Berlin, Boston 2019, Tiwald, Frühjudentum und beginnendes Christentum 197-217. Speziell zu den Schriften von Qumran vgl. Kratz, R.G.: Qumran. Die Schriftrollen vom Toten Meer und die Entstehung des biblischen Judentums, München 2022.
- ⁶ Vgl. dazu mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Einschätzungen Boyarin, Abgrenzungen; Dunn, J.D.G.: Juden und Christen: Ein Dialog mit Tobias Nicklas, ZNT 37 (2016), 48-52; Ehrensperger K.: Gemeinsam oder einsam? Wegspuren religiöser Traditionen nach 70 u.Z., in: Kul 34 (2019), 108-121; Jung, M.H.: Christen und Juden. Die Geschichte ihrer Beziehungen, Darmstadt 2008; Nicklas, T.: Getrennte Wege oder verflochtene Linien? »Juden« und »Christen« vor der konstantinischen Wende, in: Kul 30 (2015), 35-48; Nicklas, T.: Juden und Christen? Sollen wir weiter von den Wegen sprechen, die sich trennten?, in: ZNT 37 (2016), 53-57; Nicklas, T.: Parting of the Ways? Probleme eines Konzepts, in: Alkier, S. / Leppin, H. (Hrg.): Juden – Christen – Heiden in Kleinasien (WUNT 400), Tübingen 2018, 21-41; Schnelle, U.: Die getrennten Wege von Römern, Juden und Christen. Religionspolitik im 1. Jahrhundert n. Chr., Tübingen 2019; Schnelle, U.: Römische Religionspolitik und die getrennten Wege von Juden und Christen, in: EvTh 80 (6/2020), 432-443; Talabardon, S.: Eine Zwillingengeburt – das frührabbinische Judentum und das werdende Christentum, in: Begegnungen. Zeitschrift für Kirche und Judentum 1/2013, 2-13; Tiwald, Frühjudentum und beginnendes Christentum; Vogel, M.: Jüdisch versus christlich? »Parting of the ways« als Problem der Terminologie in Quellen- und Beschreibungssprache, in: EvTh 80 (6/2020), 418-431. Einen Einblick in die Forschungslage bieten Krauter, S.: Vom »Parting of the Ways« zu »Ways that Never Parted«, in: VF 65 (1/2020), 17-25; Standhartinger, A.: »Parting of the Ways« Stationen einer Debatte, in: EvTh 80 (6/2020), 406-417.

voneinander abgrenzen.¹ Das Judentum formiert sich unter der theologischen Dominanz der Rabbinen neu und entwickelt in seiner Traditionsliteratur (Mischna, Gemara, Talmud) den frühjüdischen Gedanken des Gottesvolkes weiter, das sich um die Tora versammelt.² An die Stelle des Tempelgottesdienstes treten Frömmigkeitspraktiken, die bereits seit langem neben und in Ergänzung des Tempelkultes praktiziert wurden.³ Dazu zählen das Studium der Tora⁴ und die individuellen und gemeinschaftlichen Gebete in den Familien und in den Synagogengemeinden.⁵ Daher versteht sich das gegenwärtige Judentum in Kontinuität zu den jüdischen Richtungen und Traditionen der vorrabbinischen Zeit.

- Kenntnisse der Geschichte des Judentums in Deutschland sind notwendig, um dialogfähig zu werden: Jüdische Menschen leben seit mindestens 1700 Jahren auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands – auch wenn jüdische Gemeinden erst seit dem Mittelalter historisch nachweisbar sind.⁶ Als bedeutende Minderheit im Römischen Reich gehört das Judentum bereits seit der Antike zur gesamteuropäischen Identität. Jüdinnen und Juden lebten in allen romanisierten Regionen Europas.⁷ In der Geschichte des Judentums in Deutschland können verschiedene Phasen unterschieden werden: Stadtjudentum im Mittelalter; Landjudentum seit der frühen Neuzeit und Emanzipation in der Moderne; Zuzug osteuropäischer Jüdinnen und Juden nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs; Migration aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach dem Ende des Kalten Krieges. Jüdische Gemeinden am Rhein (Köln, Mainz, Worms, Speyer, Strasbourg) gab es seit dem 10. Jahrhundert.⁸ Diese städtischen Gemeinden wurden gezielt von den christlichen Herrschern gefördert, um von den jüdischen Netzwerken zu profitieren. Verfolgungen gingen meist vom Bürgertum und den unteren Schichten aus, die in den beförderten Gemeinden eine Bedrohung ihren eigenen Emanzipationsbestrebungen sahen. Nach Kreuzzugs- und Pestpogromen ging diese jüdische Stadtkultur unter, ist aber heute noch in den Welterbestätten in Mainz, Worms und Speyer durch beeindruckende Hinterlassenschaften sichtbar.⁹ Seit der frühen Neuzeit¹⁰ sind zunehmend jüdische Gemeinden im ländlichen Raum wahrnehmbar.¹¹ In den Dörfern wurden kleine Synagogen errichtet und jüdische Friedhöfe angelegt. In manchen Orten begegneten jüdische Gemeinden als dritte Konfession neben Katholiken und Protestanten. Dieses Landjudentum bestand bis zur Vernichtung der Gemeinden und der Ermordung und Vertreibung von Jüdinnen und Juden in der Zeit des Nationalsozialismus. Die im 19. Jahrhundert in der Gesamtbevölkerung einsetzende Verstädterung führte auch zu Gründungen von Gemeinden in Städten und Großstädten. Gleichzeitig nahmen jüdische Familien in manchen Regionen auch verstärkt an den Auswanderungswellen in die USA teil. Verstädterung und Auswanderung führten dazu, dass schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts Synagogen in ländlichen Regionen aufgegeben und verkauft wurden. Jüdinnen und Juden nutzten die Möglichkeiten zum sozialen Aufstieg. Die erkennbare Präsenz gesellschaftlich erfolgreicher Jüdinnen und Juden wurde während der sog. Gründerkrise in den 1880er

¹ Vgl. dazu Schäfer, P.: Die Geburt des Judentums aus dem Geist des Christentums. Fünf Vorlesungen zur Entstehung des rabbinischen Judentums (Tria Corda 6), Tübingen 2010; Schäfer, P.: Anziehung und Abstoßung. Juden und Christen in den ersten Jahrhunderten ihrer Begegnung, Tübingen 2015; Yuval, I.J.: Zwei Völker in deinem Leib. Gegenseitige Wahrnehmung von Juden und Christen in Spätantike und Mittelalter, Göttingen 2007; Yuval, I.J.: Was das Judentum dem Christentum verdankt, in: MThZ 69 (2018), 167-179.

² Vgl. dazu Agus, A.R.E. Das Judentum in seiner Entstehung – Grundzüge rabbinisch-biblicher Religiosität (Judentum und Christentum 4), Stuttgart 2001; Avemarie, F.: Die Formierung des rabbinischen Judentums, in: NTAk 1 (2004), 194-198.

³ Zu den religiösen Voraussetzungen für die jüdische Bewältigung der Katastrophe der Tempelzerstörung vgl. Sasse, M.: Stellte die Zerstörung Jerusalems für das antike Judentum eine tiefgreifende Krise dar?, in: ZNT 45 (2020), 79-88, mit Verweis auf Janowski, B.: Auf dem Weg zur Buchreligion. Transformationen des Kultischen im Psalter, in: F.–L. Hossfeld / J. Bremer / Steiner, T.M. (Hrsg.): Trägerkreise in den Psalmen, Göttingen 2017, 223–261: 241f.

⁴ Vgl. zu den jüdischen Auslegungstraditionen Dohmen, C. / Stemberger, G.: Hermeneutik der Jüdischen Bibel und des Alten Testaments (StTh 1,2), Stuttgart, Berlin, Köln 1996; Krochmalnik, D.: Ez Cajim – Rabbinische Auslegungsmethoden der Heiligen Schrift, in: Schröder, B. / Behr, H.H. / Boehme, K. / Krochmalnik, D. (Hrsg.): Buchstabe und Geist. Vom Umgang mit Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 6), Berlin 2017, 13-37; Schmid, K. / Schröder, J.: Die Entstehung der Bibel. Von den ersten Texten zu den heiligen Schriften, München 2019, 357-376.384-391.

⁵ Zur Betonung der liturgischen Kontinuität und der liturgischen Interpretation der Tora bei den Rabbinen vgl. Goodman, Die Geschichte des Judentums 333-345.

⁶ Zur Geschichte des Judentums in Deutschland vgl. Brenner, M. (Hrsg.): Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Politik, Kultur und Gesellschaft. München 2012; Brodersen, I. / Dammann, R.: Zerrissene Herzen. Die Geschichte der Juden in Deutschland, Frankfurt/Main 2006; Herzig, A.: Jüdische Geschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, München 1997; Herzig, A. / Rademacher, C.: Die Geschichte der Juden in Deutschland, Hamburg 2007.

⁷ Zur Geschichte des Judentums in Europa vgl. Battenberg, F.: Das europäische Zeitalter der Juden. Zur Entwicklung einer Minderheit in der nichtjüdischen Umwelt Europas, I: Von den Anfängen bis 1650; II: Von 1650-1945, Darmstadt 2000; Kotowski, E. / Schoeps, J.H. / Wallenborn, H. (Hrsg.): Handbuch zur Geschichte der Juden in Europa, Darmstadt 2012.

⁸ Vgl. dazu Toch, M.: Die Juden im mittelalterlichen Reich (EDG 44), München 2003.

⁹ Vgl. dazu Preißler, M.: Die SchUM-Städte am Rhein (GDKE Bildheft), Regensburg 2012.

¹⁰ Zu den historischen Entwicklungen vgl. Battenberg, J.F.: Die Juden in Deutschland vom 16. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts (EDG 60), München 2001.

¹¹ Vgl. dazu Landesamt für Denkmalpflege Rheinland-Pfalz (Hrsg.): „... und dies ist die Pforte des Himmels“ 1. Mos. 28,17. Synagogen Rheinland-Pfalz – Saarland (Gedenkbuch der Synagogen in Deutschland 2), Mainz 2005.

Jahren zum Anlass genommen, sie als gesellschaftliche Gruppe rassistisch zu diskriminieren. Der in dieser Zeit entstehende Rassenantisemitismus kam aus der Mitte der Gesellschaft und bildete einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Rassenideologie der Nationalsozialisten.¹ Mit der Shoa endet die bisherige Geschichte der jüdischen Gemeinden in Deutschland. Der Neuaufbau der jüdischen Gemeinden nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte unter anderen Bedingungen.² Die vertriebenen Opfer des Nationalsozialismus sind mehrheitlich nicht zurückgekehrt. Das Judentum in Deutschland ist seitdem stark mit dem Phänomen der Migration verbunden: Die Mehrheit der Jüdinnen und Juden in Deutschland sind Vertriebene aus Osteuropa. Diese Tendenz steigert sich noch mit den Auswanderungsbewegungen nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion seit 1990 bis 2005.³

- Für die Frage nach dem jüdischen Selbstverständnis⁴ hat die Einteilung in Phasen erhebliche Auswirkungen: So ist das Judentum vom Mittelalter bis zur Shoa integrativer Bestandteil der deutschen Kultur. Jüdische Menschen wurden zwar unterdrückt, waren aber nie Fremde. Die zunehmende Emanzipation und Assimilation⁵ seit dem 19. Jahrhundert führte zu einer Stärkung der nationalen Identität als Deutsche auf Kosten der religiösen Bindung.⁶ Die gegenwärtige Situation des Judentums in Deutschland ist davon zu unterscheiden.⁷
- Die als Reaktion auf die Herausforderungen der europäischen Aufklärung im 19. Jahrhundert entstandenen jüdischen Richtungen (Reformjudentum, orthodoxes Judentum, konservatives Judentum)⁸ spielen in Deutschland – anders als in den USA – kaum mehr eine Rolle.⁹ Seit dem Neuanfang nach dem Zweiten Weltkrieg sind jüdische Gottesdienstgemeinschaften in der Form der Einheitsgemeinde organisiert.¹⁰ Entgegen dem mehrheitlich liberalen Judentum der Vorkriegszeit prägt seitdem ein orthodoxes Gottesdienstverständnis das Gemeindeleben.
- Die Shoa bedeutet nicht nur historisch einen Abbruch jüdischer Geschichte in Deutschland, sondern v.a. eine theologische und politische Zäsur. Die bleibende Verantwortung für die Ermordung und Vertreibung jüdischer Menschen in Europa und den angrenzenden Regionen, die vom Zweiten Weltkrieg betroffen waren, prägt den Umgang mit dem Judentum.¹¹ Die Beschäftigung mit dem Judentum ist daher auch mit den Aspekten des Gedenkens und der Erinnerungsarbeit verbunden. Dies darf selbstverständlich nicht dazu führen, jüdische Menschen auf ihre Rolle als Opfer oder Nachfahren von Opfern zu reduzieren. Für einen Dialog mit dem Judentum ist es wichtig, es als lebendige Kultur wahrzunehmen.

¹ Zum Antisemitismus, seinen Entstehungsbedingungen und den aktuellen Herausforderungen vgl. zur Einführung Bergmann, W. / Wyrwa, U.: Antisemitismus in Zentraleuropa. Deutschland, Österreich und die Schweiz vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Darmstadt 2011; Brumlik, M.: Antisemitismus, Stuttgart 2020. Zur Vertiefung vgl. Benz, W. (Hrsg.): Handbuch des Antisemitismus, Darmstadt 2022; Heilbronn, C. / Rabinovici, D. / Sznajder, N. (Hrsg.): Neuer Antisemitismus Fortsetzung einer globalen Debatte, Berlin 2019; Longerich, P.: Antisemitismus: Eine deutsche Geschichte. Von der Aufklärung bis heute, München 2021; Nirenberg, D.: Anti-Judaismus. Eine andere Geschichte des westlichen Denkens, München 2015.

² Vgl. dazu Herzig, Jüdische Geschichte in Deutschland 270-279; Kugelmann, C.: Gemeindeleben in Deutschland nach 1945, in: Schoeps, J. (Hrsg.): Neues Lexikon des Judentums, Gütersloh 2000, 290-293; Nachama / Homolka / Bomhoff, Basiswissen Judentum 559-571; Richarz, M.: Leben in einem gezeichneten Land: Juden in Deutschland seit 1945, in: Herzig, A. / Rademacher, C.: Die Geschichte der Juden in Deutschland, Hamburg 2007, 236-249.

³ Vgl. dazu Nachama / Homolka / Bomhoff, Basiswissen Judentum 572.

⁴ Vgl. dazu Brenner, M.: Religiöse Erneuerung und Säkularisierung im jüdischen Leben Deutschlands. Ein Überblick, in: AfS 51 (2011), 225-235; Steiman, A.: Juden in Deutschland heute: Selbstbild und Außenwahrnehmung, in: Gemein, G. (Hrsg.): Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen. Juden, Christen und Muslime in Geschichte und Gegenwart, Bonn 2011, 28-58; Wolffsohn, M.: Identität, Identifizierung, Integration – Auflösung, »Endlösung«, Auferstehung. Zehn Thesen jenseits der Geschichte, diesseits der Gesellschaft, in: Bodemann, Y. M. / Brumlik, M. (Hrsg.): Juden in Deutschland – Deutschland in den Juden, Göttingen 2010, 225-240.

⁵ Vgl. dazu Herzig, Jüdische Geschichte in Deutschland 200-205; Lässig, S.: Anerkennungsdiskurse und Integrationsstrategien: Staat und Juden im 19. Jahrhundert, in: Gemein, G. (Hrsg.): Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen. Juden, Christen und Muslime in Geschichte und Gegenwart, Bonn 2011, 462-42; Toury, J.: Emanzipation und Assimilation, in: Schoeps, J. (Hrsg.): Neues Lexikon des Judentums, Gütersloh 2000, 228-232.

⁶ Vgl. Brenner, Religiöse Erneuerung und Säkularisierung im jüdischen Leben Deutschlands; Wolffsohn, Identität 225.

⁷ Vgl. dazu Steiman, Juden in Deutschland heute.

⁸ Vgl. dazu Meyer, M.A.: Religiöse Strömungen im Judentum, in: Von Braun / Brumlik, Handbuch Jüdische Studien, 277-288; Nachama / Homolka / Bomhoff, Basiswissen Judentum 113-124; Steiman, Juden in Deutschland heute 31-35.

⁹ Vgl. Brenner, M.: Einheit der Gemeinde oder Reinheit des Glaubens?, in: Bodemann, Y. M. / Brumlik, M. (Hrsg.): Juden in Deutschland – Deutschland in den Juden, Göttingen 2010, 102-105.

¹⁰ Zur Funktion der Einheitsgemeinde vgl. Steiman, Juden in Deutschland heute 35: „Nach dem Prinzip der Einheitsgemeinde ist jeweils eine Gemeinde am Ort für alle dort lebenden Juden die zuständige Körperschaft. Dieses Prinzip hat sich trotz gelegentlicher Konflikte insgesamt als praktikabel bewährt. Vor allem bietet sie der jüdischen Gemeinschaft und den staatlichen Stellen die Freiheit, miteinander Staatsverträge (ähnlich den Verträgen zwischen den Kirchen und dem Staat) abzuschließen.“

¹¹ Vgl. dazu Brumlik, M.: Holocaust und Vergangenheitsbewältigung, in: Schoeps, J. (Hrsg.): Neues Lexikon des Judentums, Gütersloh 2000, 835-838: 838: „Ein so ungeheures Ereignis, ein »Zivilisationsabbruch« (Dan Diner) wie die industrielle Massenvernichtung von Menschen, mußte zu einer kollektiven Disposition führen, die abzulösen vierzig, fünfzig, ja hundert Jahre eine kurze Zeit sind. Solange Juden bis ins dritte oder vierte Geschlecht an den Spätfolgen des Holocaust leiden, solange andere Nationen den Namen »Deutschland« mit der Geschichte des Nationalsozialismus verbinden und solange die Kinder und Enkel der Täter an deren Schweigen leiden, wird diese »Vergangenheit« nicht zu »bewältigen« sein. Ein geschichtsphilosophisches, ein theologisches Bedenken tritt hinzu. Heißt, die Vergangenheit zu bewältigen, nicht auch, den Opfern dadurch Gewalt anzutun, daß man sie vergessen will?“

Das Judentum ist allerdings mehr als eine Religion. Die Zugehörigkeit zum Judentum wird nicht primär durch Glauben und Bekenntnis begründet, sondern durch Sozialisation und Herkunft. Es ist daher nicht sinnvoll, das Judentum als eine Glaubensgemeinschaft zu bezeichnen bzw. Jüdinnen und Juden als Menschen jüdischen Glaubens. Jüdische Menschen können sich auch dezidiert als nichtreligiöse Angehörige des jüdischen Volkes verstehen. Diese säkularen Jüdinnen und Juden nehmen an der in den Traditionen bewahrten jüdischen Lebensform teil, verstehen dies aber nicht als Ausdruck religiöser Überzeugung.

ERLÖSUNGSRELIGIONEN

Gemeinsam ist in allen Religionen, auf die der Erlösungsbegriff anwendbar ist, die Erlösungsbedürftigkeit des Menschen. Im Christentum werden darauf traditionell die Begriffe Sündhaftigkeit und Sterblichkeit angewendet. Der Umgang mit der Erfahrung von Unverfügbarkeit führt zum Wunsch nach Erlösung. Allerdings werden aus westlicher Sicht die fernöstlichen Religionen Hinduismus und Buddhismus als Erlösungsreligionen für das Individuum wahrgenommen.¹ Dies wird als Differenz zur christlichen Lehre gesehen, die traditionell Erlösung kollektiv verstand.

- Umgangssprachlich meint Erlösung die Überwindung eines als negativ erfahrenen Zustands. Der religiöse Erlösungsbegriff wendet dies auf die als problematisch gedeutete Existenz insgesamt an. Theologiegeschichtlich betrachtet ist der Erlösungsbegriff eine von vielen Möglichkeiten, um das Ziel christlichen Lebens zu formulieren. Dabei geht es nach biblischem Verständnis bei der Hoffnung auf Erlösung schwerpunktmäßig um die Gemeinschaft der Glaubenden. Seit der Aufklärung hat sich christliche Theologie zunehmend von den traditionellen, auf die Gemeinschaft aller Gläubigen gerichteten Erlösungslehren verabschiedet und Erlösung als Versöhnung des Einzelnen mit Gott und den Menschen verstanden.² Die Gründe für diese Akzentverschiebung im Christentum liegen v.a. in der Ethisierung der Theologie und der Ablehnung einer individuellen Vertröstung auf das Jenseits. Das Christsein vollzieht sich im Diesseits, gewinnt seine Kraft aus dem Jenseits.³ Dazu kommen theologische und philosophische Tendenzen, die eher die Suche nach Glück⁴ und Sinn in den Vordergrund stellen.
- Der umgangssprachliche Erlösungsbegriff und seine religiöse Erweiterung sind geeignet, um unterschiedliche Weltwahrnehmungen und Weltgestaltungen bei den jeweiligen Religionen zu thematisieren. Während das Christentum die Welt als Gabe Gottes versteht und Erlösung als Herstellung von Gerechtigkeit verstehen kann, die der Welt als Schöpfung Gottes zugutekommen kann, formulieren die indischen Religionen Hinduismus und Buddhismus ein Weltverständnis, das das Leben insgesamt als Leiden begreift. Christliche Erlösungshoffnung hat ein positives Lebensverständnis, während sich fernöstliche Erlösungsreligionen nach einer Überwindung des Lebens und den damit verbundenen Kreislauf der Wiedergeburten sehnen. Der Zusammenhang von individueller Erkenntnis und Erlösung ist im fernöstlichen Denken ausgeprägter. Während das Christentum Jesus Christus als Erlöser durch sein Leben und Sterben versteht, an dessen Geschick man durch den Glauben Anteil haben kann, ist z.B. Buddha kein Erlöser, sondern jemand, der den Weg zur Erlösung lehrt. Die Erkenntnis führt zum Erwachen und zur Erlösung.
- Wegen ihrer Orientierung an individueller Erlösungsbedürftigkeit begegnen Inhalte fernöstlicher Religionen und Philosophien auch in kommerzialisierter Gestalt. Therapiekonzepte, Meditationstechniken und Ernährungsalternativen bedienen sich der Aura alter Weisheiten und Traditionen. Die Begegnung findet also nicht auf einer persönlichen Ebene statt und auch nicht als alternative Welterfahrung mit religiösen Sinnangeboten. Ausgewählte Inhalte und Praktiken werden auf konkrete und persönliche

¹ Zum Erlösungsbegriff und seiner Verwendung vgl. Tietz, C.: Erlösung, in: TRT2 1 (2008), 306-311. Zum Begriff Erlösungsreligion und der Kritik an seiner Verwendung vgl. Colpe, C.: Erlösungsreligion, in: HrwG 2 (1990), 323-329.

² Karl Barth bezeichnet die bereits erfolgte Erlösung durch Jesus Christus als Versöhnung, während er den Erlösungsbegriff für das noch ausstehende Heilshandeln Gottes verwendet. Vgl. dazu Tietz, Erlösung 312. Nach Sundermeier, Religion – Was ist das? 48f., ist das Christentum eine Versöhnungsreligion. Zur Kritik vgl. Leonhardt, R.: Vollkommenheit und Vollendung. Theologiegeschichtliche Anmerkungen zum Verständnis des Christentums als Erlösungsreligion, in: ZThK 113 (1/2016), 29-58.

³ Vgl. dazu pointiert Lauster, J.: Das Christentum. Geschichte, Lebensformen, Kultur, München 2022 104f.: „Die Weltgestaltung ist ein fester Bestandteil des christlichen Lebensgefühls, sie zielt (...) darauf, das Jenseits als Kraft des Diesseits zu entfalten. Darin liegt jedoch auch die entscheidende Besonderheit christlicher Weltgestaltung. Die jenseitige Erfüllung leuchtet auf, ragt herein und bricht sich immer wieder Bahn in dieser Welt, doch das Ziel der Vollendung bleibt ein jenseitiges. (...) Der Jenseitsvorbehalt ist das, was die christliche Weltgestaltung im Eigentlichen ausmacht. Die Geschichte des Christentums lehrt allerdings, dass hier eine Gefahr lauert. (...) In Weltflucht und auch Weltverachtung, die es in allen Epochen gegeben hat und bis heute gibt, spricht sich eine tragische Seite des christlichen Weltgefühls aus. Die Hoffnung schreitet keineswegs in der Siegesgewissheit eines Triumphators durch die Weltgeschichte. Sie ist eine Haltung, die sich darauf beruft, dass in Jesus Christus allem Absurden und Widersinnigen der Welt zum Trotz sichtbar wurde, was mit dieser Welt gemeint ist und welche Rolle dabei den Menschen zukommt. Das Göttliche gelangt nicht nur, aber doch auch durch Menschen in die Welt. Gott wird gegenwärtig in der Art und Weise, wie Menschen seine Präsenz leben und so die Welt gestalten.“

⁴ Vgl. dazu aus philosophischer Sicht Fenner, D.: Selbstoptimierung und Enhancement. Ein ethischer Grundriss, Tübingen 2019, 62-77 („Glück oder gutes Leben als individualethischer Maßstab“).

Probleme bezogen. Diese mediale Inszenierung vollzieht sich weitgehend unabhängig von der religiösen Praxis in den Herkunftsländern und ist daher grundsätzlich kritisch zu hinterfragen. In den Ländern, in denen fernöstliche Religionen in einer Mehrheitsituation sind, darf man die Religion nicht auf eine individuelle Erlösungsreligion reduzieren. Hinduismus und Buddhismus sind dort Traditionsreligionen, die das öffentliche und private Leben prägen und zur nationalen Identität gehören.

Erlösungslehren gibt es auch in säkularisierter und dezidiert nichtreligiöser Gestalt, z.B. als politische und philosophisch begründete Weltanschauungen oder Sozialutopien. Sie beziehen sich meist auf Probleme von gesellschaftlicher Relevanz oder auf allgemeine menschliche Defizite und formulieren Sinnangebote in kommerzieller wie nichtkommerzieller Gestalt. Auch mit diesen gilt es sich kritisch auseinanderzusetzen, da sich das Christentum angesichts der gesellschaftlichen Pluralität mit diesen in einer Art Wettbewerbssituation befindet.

THEOLOGISCHE KOMPETENZEN: SYMBOLE, RITUALE, NARRATIVE

Die im interreligiösen wie auch im interkonfessionellen Kontext zu erwerbenden Kompetenzen orientieren sich an zentralen Ausdrucksformen der jeweiligen Religiosität. Wichtige Symbole, Rituale und Narrative gilt es zu kennen, um sich in der Begegnung mit fremden Religionen auf Augenhöhe bewegen und einen Dialog beginnen zu können. Dabei handelt es sich zunächst um die religiösen Kompetenzen, über die die Angehörigen der jeweils fremden Religionsgemeinschaften verfügen, deren Kenntnis dialogfähig macht. Es geht dabei darum, Erzählungen, Symbole und Rituale zu kennen und mit ihnen umgehen oder sich ihnen verweigern zu können. Damit ein Dialog aber zielführend geführt werden kann, ist es notwendig, als theologische Kompetenz die Inhalte des Dialogs kritisch und selbstkritisch zu reflektieren. Hier kann es v.a. um einen Vergleich der Funktionen von religiösen Symbolen, Ritualen und Narrativen für die persönliche, halböffentliche und öffentliche Religiosität gehen. Vor einer angestrebten Dialogkompetenz steht allerdings eine theologische Sprachkompetenz, diese im Sinne des zweiten Teils des oben zitierten Doppelgebots des interreligiösen Dialogs: „... einander Zeugnis ablegen vom je eigenen Glauben“.¹

- Symbole sind Bilder, die auf etwas anderes als sich selbst verweisen und das, worauf sie verweisen, in ihrer Verwendung gegenwärtig repräsentieren.² Bereits in der Frühzeit der Kirche haben sich Christinnen und Christen Symbolen bedient, um ihr Bekenntnis zu Jesus Christus auch bildlich zum Ausdruck zu bringen. Dazu zählen der Fisch (Jesus Christus, Sohn Gottes, Retter), der Siegeskranz (Auferstehung), Alpha und Omega (Schöpfung und Erlösung), Taube (Heiliger Geist). Religiöse Symbole gehören zu den Ausstattungsmerkmalen religiöser Gebäude und signalisieren dadurch die räumliche Unterbrechung des Alltags. Dies gilt auch für die Verwendung im persönlichen Bereich. Christinnen und Christen erkennt man an ihren Symbolen und wie sie mit ihnen umgehen. Der Umgang mit Symbolen kann ritualisiert werden (wie z.B. in den Elementen der Abendmahlsfeier), aber nicht jede Symbolhandlung ist zwangsläufig ein Ritual. Christliche Symbole sind eng mit biblischen Erzählungen verbunden, Manche Erzählungen bieten die Herkunftsgeschichte eines Symbols (z.B. Regenbogen, Steintafeln, Taube), andere werden durch die Verwendung von Symbolen inszeniert und ritualisiert (z.B. Kerze, Kreuz).
- Menschen benötigen Rituale, um ihren Alltag zu strukturieren. Dies gilt sowohl für den öffentlichen wie auch den privaten Bereich.³ Religiöse Rituale dienen dazu, die Unterbrechung des Alltags durch Handlungen, Formen, Gesten und Symbole zu begleiten und zu veranschaulichen. Sie bewegen sich je nach religiöser Situation im privaten, öffentlichen oder halböffentlichen Bereich. Ein Teil der traditionell christlichen Rituale wie Kreuzschlagen, Tischgebet und Segen ist zwar auch einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft noch bekannt, wird aber nicht von einer erkennbaren Mehrheit in der Öffentlichkeit praktiziert. Religiöse Dialogfähigkeit und Kultursensibilität führen auch zu einer gewissen Zurückhaltung bei christlich sozialisierten Menschen in religiös pluralen Kontexten. Rituale zu kennen und in den entsprechenden Kontexten praktizieren zu können, ist eine zentrale religiöse Kompetenz, die das Bewegen in religiösen Kontexten (Gottesdienst) erst ermöglicht. Diese Ritualsicherheit schafft spirituelle Freiräume, da man sich nicht primär auf das korrekte Praktizieren

¹ Küster, Einführung in die Interkulturelle Theologie 137.

² Vgl. dazu Gadamer, H.G.: Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest, Stuttgart 1977, 46: „Das Symbolische verweist nicht nur auf Bedeutung, sondern lässt sie gegenwärtig sein: es repräsentiert Bedeutung.“ Zum Symbol insgesamt vgl. Soeffner, H.-G.: Symbolische Formung. Eine Soziologie des Symbols und des Rituals, Weilerswist 2010; Todorov, T.: Symboltheorien (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 54), Tübingen 1995 (Reprint Berlin, Boston 2013). Zu den Symbolen des Christentums und ihrer Verwendung vgl. u.a. Bieger, E.: Das Bilderlexikon der christlichen Symbole, Leipzig 2016; Früchtel, U.: Mit der Bibel Symbole entdecken, Göttingen 1991; Halbfas, H.: Das dritte Auge, Düsseldorf ⁵1992; Lachmann, R.: Grundsymbole christlichen Glaubens. Eine Annäherung, Göttingen 1992.

³ Im Folgenden wird der geläufigere Begriff Ritual verwendet. Wissenschaftlich ist zwischen Ritus und Ritual zu unterscheiden. Zum Ritual/Ritus insgesamt vgl. Soeffner, H.-G.: Symbolische Formung. Eine Soziologie des Symbols und des Rituals, Weilerswist 2010; Uhl, F. / Boelderl, A. (Hrsg.): Rituale. Zugänge zu einem Phänomen, Düsseldorf 1999.

konzentrieren muss, sondern ermöglicht es, auf das zu achten, worauf das Ritual verweist. Ritualsicherheit in diesem Sinne zu vermitteln, ist zunächst eine Aufgabe der kirchlichen Bildungsarbeit. Die zunehmende Säkularisierung weicht Teile der Gesellschaft und auch die Tatsache, dass ein erheblicher Teil der Kirchenmitglieder außerhalb der hohen Feiertage kaum noch Gottesdienst erfahrung hat, macht sie zur Aufgabe auch des schulischen Religionsunterrichtes. Dies gilt v.a. für kirchliche Veranstaltungen, an denen in der Öffentlichkeit auch Nichtreligiöse, religiös Indifferente und Angehörige anderer Religionsgemeinschaften teilnehmen (Hochzeiten, Trauerfeiern). Eine wichtige theologische Kompetenz ist es, Rituale beurteilen zu können und sie nach ihrer Rolle für ein Gesamtverständnis der christlichen Religiosität zu befragen. Dazu ist es zunächst notwendig, den Ritualbegriff zu erläutern und seine Funktion für das menschliche Zusammenleben im religiösen wie außerrreligiösen Kontext zu verstehen und zu bewerten. Ritualdefinitionen gibt es in unüberschaubar großer Zahl. Dies liegt an der Ausdifferenzierung der modernen Lebenswirklichkeit. Rituale spielen in allen Lebensbereichen eine wichtige Rolle, unterscheiden sich aber in ihrer Funktion je nach Bereich. Den meisten christlichen Ritualen liegt ein vormodernes Ordnungsverständnis zugrunde, das dem Ritual eine absolute Verbindlichkeit beimisst. Man verhält sich entsprechend der von der göttlichen Ordnung vorgegebenen und wiederholbaren Art und Weise. In der Moderne ist es nicht mehr möglich, Gott in für alle Menschen in plausibler Weise sichtbar zu machen. Christliche Rituale werden langfristig zu einer internen Kommunikation, die man Außenstehenden in ihrer Funktion erklären muss.

- Auch Narrative sind religiöse Ausdrucksformen.¹ Auch wenn sie sich teilweise auf historische Ereignisse beziehen, sind sie keine Berichte von etwas Vergangenen, sondern besitzen grundsätzlich einen Verweischarakter, wodurch sich Christinnen und Christen als Erzählgemeinschaft mit den Ursprüngen ihres Glaubens verbinden.² Das bedeutet, dass sie nicht nur vergangene Glaubenserfahrungen zum Ausdruck bringen, sondern auch der Ort sind, an dem sich die christlichen Sinnangebote befinden. Nach christlichem Verständnis bietet die Bibel als Heilige Schrift Zugang zu den Inhalten des Glaubens. Erzählungen sind zwar nicht die einzige Textsorte in der Bibel. Sie bieten aber einen literarischen Rahmen durch die beiden Groß Erzählungen des Alten und des Neuen Testaments. Es genügt allerdings nicht, die Glaubensinhalte aus den Erzählungen zu extrahieren. Das Erzählen selbst ist ein spiritueller Vollzug, der die inhaltliche Ebene durch eine ästhetische Ebene erweitert. Biblische Narrative sollen inhaltlich verstanden, aber auch in ihrer literarisch vermittelten Dynamik erlebbar werden.³ Das Vermitteln von Identität durch Narrative ist allerdings kein Alleinstellungsmerkmal der Religion. Auch im politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Kontext finden Narrative Verwendung, um erwünschte oder unerwünschte Prozesse möglichst wirksam und überzeugend mit der Welt- und Wertwahrnehmung der Menschen zu verbinden. Der Kampf um Deutungshoheiten zeigt sich häufig als Konflikt zwischen konkurrierenden Narrativen. Problematisch wird es, wenn Narrative verwendet werden, um eine Zwangsläufigkeit bzw. Alternativlosigkeit in gegenwärtigen Entwicklungen zu begründen. Eine scheinbar objektiv erweisbare Entwicklung als Narrativ zu enttarnen, muss allerdings nicht destruktiv sein. Erzählungen wie die vom gesellschaftlichen Aufstieg durch Bildung oder der fortschreitenden Integration durch gesellschaftliche Teilhabe, werden nicht widerlegt, sondern auf ihren Ertrag hin überprüft. Es geht immer auch um das Weitererzählen einer als wertvoll empfundenen Geschichte. Das Christentum im westlichen Europa hat sich immer auch mit den Erzählungen der Moderne auseinanderzusetzen. Es gilt, sich in diesen Erzählungen zu verorten. Wirkmächtige Narrative wie die zwangsläufige Überwindung der Religion durch wissenschaftlichen Fortschritt und die Liberalisierung der Gesellschaft sind kritisch zu hinterfragen. Aus religiöser Sicht ist auch angesichts der Krisen der Moderne eine Erzählung zu formulieren, die die Forderung nach einer umfassenden Humanität mit der biblischen Groß Erzählung von der Zuwendung des gerechten und barmherzigen Gottes verbindet.

¹ Vgl. dazu mit unterschiedlichen Schwerpunkten Gärtner, J. / Schmitz, B. (Hrg.): Resilienz narrative im Alten Testament (FAT 156), Tübingen 2022; Huizing, K.: Lebenslehre. Eine Theologie für das 21. Jahrhundert, Gütersloh 2022; Müllner, I. / Schmitz, B. (Hrg.): Perspektiven. Biblische Texte und Narratologie (SBB 75), Stuttgart 2018; Sloterdijk, P.: Den Himmel zum Sprechen bringen. Über Theopoesie, Berlin 2020; Zimmermann, R.: ‚Deuten‘ heißt erzählen und übertragen. Narrativität und Metaphorik als zentrale Sprachformen historischer Sinnbildung zum Tod Jesu, in: Frey, J. / Schröter, J. (Hrg.): Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament, Tübingen 2005, 315-373. Zur Narratologie allgemein vgl. Koschorke, A.: Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie, Frankfurt/Main 2021.

² Vgl. Moxter, M.: Erzählung und Ereignis. Über den Spielraum historischer Repräsentation, in: Schröter, J. / Brucker, R. (Hrg.): Der historische Jesus. Tendenzen und Perspektiven der gegenwärtigen Forschung (BZNW 114), Berlin, New York 2002, 67-88.

³ Vgl. dazu Fischer, I.: Die Bibel als Welt erzeugende Erzählung, in: Strohmaier, A. (Hrg.), Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften, Bielefeld 2013, 381-397. Aus praktisch-theologischer Sicht vgl. Gennerich, C.: Bibel als Medium der Identitätsbildung, in: ZPT 66 (1/2014), 35-45; Karle, I.: Die Bibel als Medium der Identitätsbildung, in: ZPT 53 (1/2001), 6-22.

LEITGEDANKE

Im Unterricht kommt es darauf an, neben Inhalten und für den Dialog dienlichen Kompetenzen eine Haltung gegenüber fremden Religionen zu vermitteln, die sich in Anerkennung und Wertschätzung ausdrückt. Voraussetzung dafür ist eine Unterrichtsgestaltung, die den Fremden und das Fremde nicht als Bedrohung darstellt, sondern als Gelegenheit, die eigene Weltwahrnehmung und Weltgestaltung weiterzuentwickeln (Perspektivwechsel). Damit ist notwendigerweise die Fähigkeit verbunden, Gegensätzlichkeit, Verschiedenheit und Mehrdeutigkeit aushalten zu können (Ambiguitätstoleranz).

„MEINE BARMHERZIGKEIT UMFASST ALLE DINGE“ – GRUNDLAGEN DES ISLAM UND ISLAMISCHER LEBENSGESTALTUNG

Konkretion 1, empfohlen für Klasse 7: Die Schülerinnen und Schüler schulen ihre Dialogfähigkeit auf Augenhöhe, indem sie Allah, Mo-hammed und den Koran in ihrer zentralen Bedeutung für die muslimische Religiosität aufzeigen und sich der gemeinsamen Verantwortung von Christentum und Islam für die Welt bewusst werden.

Fachspezifische Kompetenzen	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Eine muslimische Mitschülerin / ein muslimischer Mitschüler möchte am Wandertag nicht am Grillen teilnehmen. Suche Gründe und Lösungsmöglichkeiten ■ „Der Islam gehört zu Deutschland.“ – Recherchiere die Grundlage dieser Aussage und beziehe Stellung ■ Eine muslimische Mitschülerin / ein muslimischer Mitschüler erzählt, dass die Familie Weihnachten feiert. Du bist irritiert und fragst nach. <ul style="list-style-type: none"> → Zusammenarbeit mit dem islamischen Religionsunterricht¹ bzw. dem Ethikunterricht → Für die gesamte Konkretion: Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Informieren und Recherchieren“ sowie „Analysieren und Reflektieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ausdrucksformen muslimischen Lebens im eigenen Umfeld wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ eine Spurensuche im eigenen Umfeld / in der eigenen Stadt durchführen und dokumentieren ■ Interviews mit muslimischen Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrkräften hinsichtlich der Auffassungen zum Leben als Muslim / Muslima führen und auswerten ■ Internetauftritte von muslimischen Bloggerinnen oder Bloggern im Blick auf unterschiedliche Lebensentwürfe oder Meinungen zu bestimmten Themen auswerten
<p>Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen</p> <p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Islam und Lebensgestaltung – Ausdrucksformen des Glaubens auf ihren koranischen Ursprung untersuchen <ul style="list-style-type: none"> • Speisevorschriften 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analyse der Lernausgangssituation erforderlich; davon ausgehend Schwerpunktsetzung bei den aufgeführten Bausteinen ■ Rolle bzw. Funktion von religiösen Speisevorschriften erörtern und die wichtigsten Speisevorschriften im Islam zusammenstellen (Koran 5:3; zum Alkoholverbot vgl. Koran 2:219; 4:43; 5:90) ■ den Unterschied von halal und haram erläutern, z.B. anhand eines Videos auf https://www.bpb.de/mediathek/reihen/begriffswelten-islam/

¹ Vgl. auch Rahmenlehrplan Islamische Religion für die Sekundarstufe 1, abrufbar unter https://religion.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/religion.bildung-rp.de/Islamisch/LP_IRU_Februar_2020.pdf
 Alle folgenden Übersetzungen der Koranverse sind dem Rahmenlehrplan entnommen.

	<ul style="list-style-type: none"> • Gebetszeiten • Kleidervorschriften • Verhältnis der Geschlechter 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lebensregeln zum Essen und Trinken sowie Fasten im Islam zusammenstellen, z.B. mit Hilfe einer Internetrecherche auf www.religionen-entdecken.de ■ anhand von Koran 4:103; 5:6 die Bedeutung des rituellen Gebetes im Islam (zweite der fünf Säulen – „<i>salah</i>“) als Zeit der Besinnung auf Gott mitten im Alltag kennzeichnen ■ Erklärfilme zu Kleidervorschriften bzw. dem Kopftuch auswerten (z.B. auf relikthek.de) und mit koranischen Aussagen vergleichen, z.B. Koran 24:29-31 (Bedecken der Reize gleichermaßen für Männer und Frauen) oder Koran 7:26 (Kleidung zur Bedeckung der Scham für alle Kinder Adams) ■ Beispielerzählungen zu / Interviews mit Frauen und Mädchen auswerten, die Kopftuch tragen, z.B. auch auf kinderfunkkolleg-trialog.de ■ aus Koranversen, z.B. Koran 4:1 (Mensch geschaffen als Mann und Frau) und 49:13 (Beurteilung des Menschen nicht nach dem Geschlecht, sondern nach den Taten) die Gleichberechtigung von Mann und Frau herausarbeiten ^{1 2} ■ Internetrecherche zu Lebensbildern moderner muslimischer Frauen ■ anhand von Sachtexten oder Lexikonartikeln Frauen im Koran (z.B. die Frauen des Propheten Chadischa und Aisha) im Blick auf ihre Vorbildfunktion für Muslima heute untersuchen ■ Medien (filme bzw. Bücher) zu Rollenkonflikten analysieren, z.B. „Jamila“ (FWU 2009; „Das Mädchen Wadja: Aufstand auf zwei Rädern (Saudi-Arabien 2013); „Aminas Lied“ (Autorin S. Heuck, 2003) ■ ein Gespräch zu kontroversen Fragen im Islam, z.B. zu „Liebe, Ehe und Sexualität im Islam“ auswerten, abrufbar unter https://www.ufuq.de/publikation/wovon-traeumst-du-eigentlich-nachts/
<p>Texte auslegen, die für den Islam grundlegend sind Gemeinsamkeiten von religiösen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eckpfeiler muslimischer Religiosität als Grundlage für Lebensgestaltung kennenlernen ■ Bekenntnis zu Allah als einzigen Gott 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hinweis: Es empfiehlt sich, bei den unten aufgeführten Eckpfeilern jeweils Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Christentum herauszuarbeiten und z.B. unterrichtsbegleitend eine Wandzeitung zu erstellen zum Vergleich von Gott / Allah, Jesus / Mohammed, Bibel / Koran ■ als Abschluss kann auch ein interreligiöses Quiz erstellt oder z.B. ein Podcast „Was verbindet die Religionen?“ hergestellt oder ausgewertet werden (Beispielpodcast auf www.kinderfunkkolleg-trialog.de) ■ anhand von Koran 42:11³ oder Koran 112⁴ herausarbeiten, dass „Allah“ im Islam der Eigenname des einen Gottes ist, den er sich selbst gegeben hat ■ anhand eines Lexikonartikel die Wortbedeutung von „Islam“ klären, z.B. in https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/islam-lexikon/

¹ Zum Verhältnis der Geschlechter im Islam vgl. auch Rahmenlehrplan Islamische Religion, a.a.O., S. 136 f. sowie S. 158 ff.

² Allgemeine Hinweis zu einer zeitgemäßen, menschenwürdigen Deutung des Verhältnisses der Geschlechter findet sich auch bei: ZIF – Zentrum für Islamische Frauenforschung und -förderung unter <https://www.zif-koeln.de/index2.html>.

³ „Wahrlich, ich bin Allah. Es ist kein Gott außer mir; darum diene mir und verrichte das Gebet zu meinem Gedenken.“

⁴ „Sprich: Er ist Allah, ein Einziger, Allah, der Absolute; er zeugt nicht und ist nicht gezeugt worden, und ihm ebenbürtig ist keiner.“

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mohammed und seine Bedeutung im Islam ■ Der Koran als letzte Offenbarung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ anhand von Koran 7:54 und 41:9-12 Allah als Schöpfer der Welt und des Menschen kennenlernen ■ anhand von Koran 33:72 (und / oder Koran 20:115; 2:30; 6:165) die besondere Stellung des Menschen und seine Verantwortung für die Welt als Statthalter (<i>khalifa</i>) Gottes kennenlernen ■ aus Koran 42:11 (Nichts ist Allah gleich) die Bedeutung des Bilderverbotes im Islam herausarbeiten ■ Textarbeit zu verschiedenen Koranversen, die Allah als barmherzigen Gott, aber auch als gerechten Gott beschreiben, insbesondere wenn es um die Verantwortung des Menschen für eigenes Handeln geht, z.B. Koran 6:12¹, Koran 6:54², Koran 4:40³, Koran 53:39-41⁴ ■ anhand von Schülerinterviews die Bedeutung der 99 Namen Allahs (vgl. Koran 59:22-24) im Leben einer Muslima / eines Muslims herausarbeiten ■ Leben Mohammeds und seine Bedeutung erschließen, z.B. durch eine Internetrecherche (z.B. auf www.religionen-entdecken.de) ■ Zeitleiste erstellen, z.B. aus Sachtexten: Entstehung und Ausbreitung des Islam nach dem Tode Mohammeds ■ anhand von Sachtexten, einer Sortieraufgabe mit Begriffen zu den beiden Personen oder zweier Podcasts⁵ die unterschiedliche Rolle von Jesus und Mohammed beleuchten ■ Lexikonartikel auswerten zu den Strömungen im Islam, insbesondere Schiiten und Sunniten ■ anhand von Koran 96:1-5⁶ die Wortbedeutung von „Koran“ klären (von dem arabischen Verb <i>qara'a</i> = laut lesen, vorlesen, rezitieren) ■ anhand eines Videos (z.B. „Wie ist der Koran entstanden?“- erreichbar über das padlet für Lehrkräfte auf reliithek.de) die Bedeutung des Korans für Muslimas und Muslime herausarbeiten ■ anhand eines mitgebrachten Koran die Besonderheiten des heiligen Buches der Muslimas und Muslime erforschen (arabische Sprache) ■ Sachtext zum Aufbau des Koran auswerten z.B. in https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/islam-lexikon ■ die erste Sure des Koran (Al Fatiha) als wichtigstes Gebet des Islam kennen lernen ■ Regeln zum respektvollen Umgang mit dem „edlen Koran“ recherchieren, z.B. Ritualwaschung vor dem Lesen, Aufbewahrung an einem erhöhten Platz in der Moschee, Verwendung eines Lesestiftes
--	---	---

¹ „Sprich: ‚Wem gehört das, was im Himmel und auf Erden ist?‘ Sprich: ‚Allah.‘ Er hat sich selbst der Barmherzigkeit verschreiben.“

² „... Euer Herr Hat sich zur Barmherzigkeit verpflichtet. Wenn einer von euch in Unwissenheit Böses tut und dann später umkehrt und sich bessert, so ist Gott barmherzig und bereit zu vergeben.“

³ „Wahrlich, Gott fügt niemandem Unrecht zu, nicht einmal im Gewicht eines Stäubchens. Und wo Gutes getan worden ist, vervielfacht er den Lohn. Und er gewährt aus seiner Gnadenfülle einen großartigen Lohn.“

⁴ „...geschrieben steht, dass keine lasttragende Seele die Last einer anderen tragen soll, und dass dem Menschen nichts anderes zuteil wird als das, wonach er strebt, und dass sein Streben bald sichtbar wird. Dann wird er dafür zur Rechenschaft gezogen. Und es steht geschrieben, dass das Leben bei deinem Herren enden wird.“

⁵ Vgl. hr2 Funkkolleg für Kinder zu „Was glaubst du denn?“, Folge 4: Wer ist Jesus?, Folge 8: Wer ist Mohammed?

⁶ „Lies im Namen deines Herren... Lies! Denn dein Herr ist allgütig ...Der lehrt den Menschen, was er nicht wusste.“

		<ul style="list-style-type: none"> ■ Gemeinsame Vorbilder im Glauben in Judentum, Christentum und Islam kennenlernen und ihre Bedeutung in den jeweiligen Religionen herausstellen, z.B. Abraham, Moses, Noah, Jesus ■ Hadithe als zweite Quelle der Überlieferung im Islam kennen lernen, z.B. anhand eines Videos auf islam-ist.de → Anknüpfen an Themenbereich „Religionen und Weltanschauungen“ aus Klasse 5/6, Konkretion 2: Dialog der Religionen
<p>Gemeinsamkeiten von religiösen Überzeugungen benennen und im Blick auf unterschiedliche Dialogpartner kommunizieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Was wir teilen – Gemeinsamkeiten aus Islam und Christentum herausarbeiten und daraus verbindende ethische Impulse ableiten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ sich aus Sachtexen die Bedeutung verschiedener biblischer Personen im Koran erschließen, mit den entsprechenden Personen im Christentum vergleichen (z.B. Abraham, Sara, Isaak, Jakob, David, Jesus) und die Bedeutung für das Leben heute herausarbeiten ■ Regeln des Zusammenlebens im Islam mit entsprechenden christlichen Prinzipien vergleichen, z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Koran 49:10: „Die Gläubigen sind doch Brüder, darum stiftet Frieden zwischen euren (zerstrittenen) Brüdern...“ • Hadith, überliefert bei al-Buḥārī und Muslim: „Keiner von euch ist gläubig, bis er für seinen Bruder wünscht, was er für sich selbst wünscht.“ • Koran 28:77: „... vergiss deinen Teil an der Welt nicht; und tue Gutes, wie Allah dir Gutes getan hat, und begehre kein Unheil auf Erden; denn Allah liebt die Unheilstifter nicht.“ • Pflicht-Armenabgabe Zakat (eine der Säulen des Islam) und freiwillige Abgabe Sadaqa, z.B. als eine Aktion gegen den Hunger • Hadith at Tirmidhi Nr. 1924: „Erbarmt euch aller Geschöpfe auf Erden...“ – Barmherzigkeit als Grundprinzip menschlichen Verhaltens, auch gegenüber der Schöpfung • Koran 17:70: „Nun haben wir fürwahr den Kindern Adams Würde verliehen“ – besondere Würde (karama) für den Menschen • Koran 6:98: „Und er ist es, der euch aus einem einzigen Wesen hat entstehen lassen“ – Gleichwertigkeit aller Menschen ■ ein Plakat gestalten / einen Leserbrief schreiben, z.B. zu „Was verbindet Christinnen und Christen mit Muslimas und Muslimen in ihrem Handeln?“
<p>Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Initiativen vorstellen, bei denen die beiden Religionen gemeinsam Verantwortung für die Welt zeigen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ soziale Projekte / soziales Engagement / Projekte für Nachhaltigkeit / Einsatz für Menschenrechte etc. von Muslimas und Muslimen aufspüren und Möglichkeiten der Beteiligung auch für Christinnen und Christen bedenken ■ sich über das „House of One“ in Berlin informieren und die Informationen präsentieren ■ Ziele von verschiedenen Wettbewerben bzw. Aktionen recherchieren (z.B. „Fit for Peace“; „Wir sind Vielfalt“, „UNICEF-Tag“ / Weltkindertag) und eine Beteiligung planen ■ sich über Schulen informieren, die einen gemeinsamen Raum der Stille haben oder muslimisch-christliche(-jüdische) Feiern gestalten (z.B. zum Schuljahresbeginn) und Möglichkeiten der Umsetzung an der eigenen Schule bedenken

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ sich über Aktionen informieren bzw. an Aktionen teilnehmen, die den Dialog der Religionen zum Ziel haben, z.B. Tag der offenen Moschee am 3. Oktober, gemeinsames Fastenbrechen mit Muslimas und Muslimen ▪ sich über die Weltgebetstreffen von Assisi informieren und z.B. ein eigens Gebet für den Frieden der Religionen verfassen <p style="margin-left: 20px;">→ Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt, Verständigung und Konfliktlösung</p>
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Keine</p>	

„WHAT ABOUT JEW(S)?“ – JUDENTUM UND JÜDISCHES LEBEN IN DEUTSCHLAND

Konkretion 2, empfohlen für Klasse 8: Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Judentum und jüdischem Leben in Deutschland auseinander und erkennen ihre aus dem Verhältnis von Judentum und Christentum erwachsene Verantwortung

Fachspezifische Kompetenzen der EPA	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Spurensuche in der eigenen Gemeinde / Stadt nach Stolpersteinen, Gedenktafeln für zerstörte Synagogen ▪ Vorbereitung eines Besuches im Rahmen des Projektes „Meet a Jew“ ▪ 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland – der Frage nachgehen, warum es so wenig wahrnehmbar ist → Für die gesamte Konkretion: Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Informieren und Recherchieren“ sowie „Analysieren und Reflektieren“ aus dem MedienkomP@ss
Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jüdisches Leben in Deutschland heute wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eine Spurensuche im eigenen Umfeld / in der eigenen Stadt durchführen ▪ Bilder von jüdischen Lokalen (Aufschrift „koscher“) sammeln und auswerten ▪ Arbeit mit Erfahrungsberichten oder Statistiken, z.B. jüdische Sportlerinnen und Sportler, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Politikerinnen und Politiker
Sich mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Frage nachgehen, wie sich eine Jüdin bzw. ein Jude in Deutschland heute als Jüdin bzw. Jude versteht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ auf der Website des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge Besonderheiten für jüdische Zuwandernde zusammentragen ▪ privilegiertes städtisches Judentum im Mittelalter (Speyer, Worms, Mainz) mit dem Landjudentum seit der Neuzeit bis 1945 vergleichen, um die Vielfalt des Judentums zu entdecken und Klischees abzubauen ▪ filmische Selbstportraits jüdischer Menschen heute mit eigenen Vorstellungen vom Judentum vergleichen (z.B. unter https://leotrepp.org/de/ueber-uns/juedische-vielfalt) ▪ über die Website „Jewish Places“ (https://www.jewish-places.de) historische und aktuelle jüdische Orte aus der Region entdecken oder ggf. neue Eintragungen einpflegen ▪ Wer ist Jude/Jüdin? Wie „wird“ man Jude/Jüdin? Mit Erfahrungsberichten, Artikeln oder Podcasts herausarbeiten, wie sich jüdische Identität bestimmt ▪ Vor- und Nachteile der jüdischen (Anti-)Missionsbewegung diskutieren ▪ Anhand der Einwanderung jüdischer Mitbürgerinnen und Mitbürger in Deutschland nach der Shoah (Displaced Persons) und am Ende des 20. Jahrhunderts (Kontingentflüchtlinge) die verschiedenen Ausformungen des Judentums untersuchen und unterschiedliche Steckbriefe/Biografien rekonstruieren

<p>Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sich über verschiedene Bausteine einen Zugang zu den Traditionen des Judentums verschaffen <ul style="list-style-type: none"> ● Feste ● koscheres Essen ● Strömungen (ultraorthodoxes, orthodoxes, konservatives, liberales Judentum) ● Synagoge / Gottesdienst ● Tora, Talmud 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Klezmermusik und Ladino-Musik vorstellen und auf ihre Bedeutung für das Judentum hin untersuchen ■ historische Hintergründe und Begründungen für die Jahres- und Lebensfeste im Judentum recherchieren ■ sich mit der WDR-Reihe „Freitagnacht Jews“ beschäftigen und Briefe/E-Mails mit Fragen und Rückmeldungen an die Gäste verfassen ■ Begriffsdefinitionen zusammentragen zu Gottesdienst, Synagoge, Kippa etc. und ein Lexikon/Wiki erstellen ■ die Bedeutung der hebräischen Sprache für jüdische Religiosität (v.a. im orthodoxen Judentum) herausarbeiten ■ die Unterschiede zwischen Tora, Mischna und Talmud mit Hilfe von Lexikonartikeln herausstellen ■ die Strömungen im Judentum hinsichtlich ihres Schriftverständnisses und ihrer unterschiedlichen Akzentuierungen vergleichen ■ alltägliche Gerichte und Menüs auf ihre Tauglichkeit als koschere Mahlzeiten untersuchen ■ Besuch außerschulischer Lernorte (Synagoge, jüdischer Friedhof, Museum etc.) initiieren ■ den Davidstern als Symbol des Judentums erläutern → Anknüpfen an Themenbereich „Religionen und Weltanschauungen“ aus Klasse 5/6, Konkretion 2: Dialog der Religionen
<p>Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verantwortung für jüdische Menschen und jüdische Erinnerung angesichts der problematischen Geschichte des Judentums in der christlichen Mehrheitsgesellschaft begründen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ mit Hilfe von Bibelstellenpaaren (z.B. Lev 19,18.33f. & Mt 5,43–45; Dtn 6,4–9 & Mt 12,28–31; Mi 5,1–3 & Mt 26,63–64, etc.) Verknüpfungen zwischen Altem und Neuem Testament aufzeigen, um das Judentum Jesu als Wurzel des Christentums (vgl. Mt 5,17 und Röm 11,18) zu verdeutlichen ■ die Rolle des Judentums in der deutschen Gesellschaft des Mittelalters anhand eines Zeitstrahls oder einer (regionalen) Karte visualisieren ■ vorgeschobene Gründe für Verfolgung (z.B. Vorurteile wie „Christusmörder“, „Brunnenvergifter“ etc.), durch die im Laufe der Geschichte großes Leid durch Christinnen und Christen verursacht wurde, zusammentragen, auf ihre Herkunft untersuchen und widerlegen

<p>Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beispiele aufzeigen, inwieweit Christinnen und Christen sich heute dieser Verantwortung bewusst werden und danach handeln 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sich über das Projekt „Stolpersteine“ informieren und Stolpersteine in der eigenen Umgebung erkunden ▪ sich in den Medien über Gefährdungen für jüdische Menschen in Deutschland heute informieren ▪ (regionale) Aktionen und Bündnisse gegen Antisemitismus vorstellen ▪ über die Arbeit des Beauftragten für jüdisches Leben und Antisemitismusfragen in Rheinland-Pfalz informieren ▪ die Bedeutung des 9. November als nationaler Gedenktag (Reichspogromnacht) unter dem Aspekt sinnvoller Formen des Gedenkens und Erinnerns diskutieren ▪ Darstellung jüdischen Lebens in Fernsehserien auf Basis des Gelernten kritisch bewerten → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt, Verständigung und Konfliktlösung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE: Gebot der Nächsten- und Fremdenliebe (Lev 19,18.33f.); Sch'ma Jisrael (Dtn 6,4–9); Das Bild vom Ölbaum (Röm 11,18)</p>		

„SOS“ – WEGE ZUR ERLÖSUNG DES MENSCHEN

Konkretion 3: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Erlösungswegen auseinander.

Fachspezifische Kompetenzen der EPA	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Die Welt als Rad“ – Vermutungen über die Bedeutung dieses Bildes anstellen ▪ sich die Fragen stellen: „Was belastet mich?“ / „Wovon möchte ich erlöst werden?“
Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich dem Begriff „Erlösung“ annähern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brainstorming zum Begriff „Erlösung“ durchführen ▪ Begriffsdefinitionen aus Wörterbüchern oder Lexika zusammentragen ▪ zum Schlagwort „Erlösung“ (oder „salvation“/„redemption“) eine Bildersuche starten und auswerten
Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene religiöse und weltanschauliche Vorstellungen von Erlösung untersuchen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erlösung in Hinduismus und Buddhismus ▪ Nichtreligiöse Erlösungswege, z.B. Glücksforschung, Selbstoptimierung, Fortschrittsdenken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ den Kreislauf der Wiedergeburten (Samsara) als natürliches Lebensprinzip, in dem das Anhäufen von Karma zur nächsten Reinkarnationsstufe führt, verstehen und grafisch darstellen ▪ Begriffe, die den Kreislauf der Wiedergeburten bestimmen, klären (z.B. durch Gruppenpuzzle) und zueinander in Beziehung setzen: Dharma, Karma, Samsara, Atman, Brahman, Moksha, Nirwana, Chakren ▪ Diskussion der hinduistischen Sichtweise auf Leben (als Weg mit Gefahren und Hindernissen zum überirdischen Glück Moksha) und der buddhistischen Sichtweise auf Leben (Leben als Leiden) ▪ fernöstliche Meditationsformen erproben und reflektieren ▪ wenn möglich, Kontakt zu Buddhismuszentren vor Ort aufnehmen und Expertinnen oder Experten einladen ▪ optional: Thematisierung weiterer fernöstlichen Religionen wie z.B. Shintoismus, Konfuzianismus oder Zen-Buddhismus ▪ Ergebnisse der Glücksforschung recherchieren ▪ Pro-/Contra-Diskussion zur Einführung des Wahlpflichtfaches „Glück“ ▪ Diskussion der Frage, inwiefern die eigene Berufswahl von den Erwartungshaltungen innerhalb des persönlichen Umfeldes erlöst ▪ Folgen einer Loslösung von genderspezifischen Rollenerwartungen skizzieren

		<ul style="list-style-type: none"> ■ Motive hinter dem Drang nach Selbstoptimierung in Form von Fitness-Trackern, Ernährungsergänzungsmitteln, Selbsthilfebüchern, Life-Coaching, Videotutorials analysieren ■ Auswertung und kreative Gestaltung von Werbebotschaften zu Hilfsmitteln der Lebensoptimierung ■ Werbevideos von (Kranken-)Versicherungen, Banken, Energieversorger, High-Tech-Unternehmen auf die Frage hin untersuchen, wovon sie befreien und was sie ermöglichen wollen → Möglichkeit zur Schulung der Kompetenzen „Informieren und Recherchieren“ sowie „Analysieren und Reflektieren“ aus dem MedienkomP@ss
<p>Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verschiedene Erlösungswege und deren mögliche Relevanz bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Erlöse uns von dem Bösen“ – Erlösung im Christentum durch die Gnade Gottes wiederholen, z.B. anhand Luthers Rechtfertigungslehre oder des Endes der Jonageschichte ■ die Idee von Fremderlösung im Christentum mit Selbsterlösung vergleichen ■ das Lebensziel der abrahamitischen Religionen dem der fernöstlichen Religionen gegenüberstellen ■ die Einstiegsfragen („Was belastet mich?“ / „Wovon möchte ich erlöst werden?“) wieder aufnehmen und bewerten, welche der besprochenen Erlösungswege hilfreich sein könnten ■ beschreiben, wie eine „erlöste Gesellschaft“ (Jes 65,25: „Wolf und Lamm sollen beieinander weiden“; Gen 1,31: „Und siehe, es war sehr gut,“; Offb 21,5: „Siehe, ich mache alles neu!“) aussehen könnte und beurteilen, ob diese erreichbar und erstrebenswert ist → Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Erkennen von Vielfalt, Kritische Reflexion und Stellungnahme, Verständigung und Konfliktlösung
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	<p>Keine</p>	

„WAS KANN MAN, WENN MAN RELI KANN?“ – KOMPETENTER UMGANG MIT RELIGION¹

Themenbereichsübergreifende Konkretion für die 10. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler erlangen durch die Beschäftigung mit Symbolen, Ritualen und Narrativen einen sicheren und kritischen Umgang mit religiösen Erscheinungsformen und überprüfen Relevanz und Aktualität des Glaubensbekenntnisses.

Fachspezifische Kompetenzen der EPA	Schritte zum Kompetenzerwerb	Anregungen und Hinweise zur Differenzierung
Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken		<p>Mögliche Anforderungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schreibgespräch zur Frage: „Welche Rolle spielt das Christentum in unserer Gesellschaft heute?“ ▪ Brainstorming zur Frage: „Was hat der evangelische Religionsunterricht mir bisher gebracht?“ ▪ Blitzlicht zur Frage: „Was kann ich, wenn ich Reli kann?“ ▪ Ein französischer Austauschschüler / eine französische Austauschschülerin fragt dich: „Was lernst ihr im Religionsunterricht in der Schule?“ ▪ in einer Traueranzeige liest du: „Auf Wunsch der Verstorbenen bitten wir darum, auf Trauerkleidung zu verzichten“ – was ziehst du an? ▪ Konstantin Wecker – „So möchte ich nicht begraben sein“
Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Bedeutung symbolischer Sprache in Alltag und Religion als notwendiges Mittel der Kommunikation von Transzendenzerfahrungen verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ den Symbolbegriff etymologisch erklären (symbállein = Zusammenwerfen von Bild und Bedeutung) ▪ Symbole aus dem Alltag sammeln und clustern ▪ Alltagsgesten (Händeschütteln, Victory-/Peace-Zeichen, Faust, gefaltete Hände, Herzhände etc.) auf ihre symbolische Bedeutung hin untersuchen und dabei unterschiedliche kulturelle Ausprägungen gegenüberstellen ▪ überprüfen, ob Markenlogos als Symbole funktionieren, die über die Erkennbarkeit des Unternehmens hinaus eine Bedeutung vermitteln ▪ Geld als ein von einem System garantiertes Symbol verstehen (für Sicherheit, Unabhängigkeit, Macht, Anerkennung), das den Materialwert transzendiert ▪ den Charakter eines Menschen anhand eines Gegenstandes verdeutlichen ▪ symbolische Gegenstände oder Markenlogos (symbolische Kommunikation: Apfellogo + Schneewittchen) auf ihr Funktionieren innerhalb der Klassengemeinschaft untersuchen ▪ christliche Symbole, die etwas aus der Immanenz benutzen, um etwas aus der Transzendenz zu verdeutlichen (Dreieck für Trinität; Taube für den Heiligen Geist; Kreuz für Tod und Auferstehung; Joh 3,5: Taufe für geistliche Neugeburt; Wein für ein Leben in Fülle; Joh 8,12: Licht für Leben; Kerze als sich verzehrendes Licht; Regenbogen für den Bund Gottes mit der Schöpfung; Anker, Kreuz, Herz für Glaube, Hoffnung, Liebe; Lamm für Opferbereitschaft)

¹ Diese Konkretion verbindet Aspekte aus den Themenbereichen „Jesus Christus“, „Gott“ und „Religionen und Weltanschauungen“.

		<p>erklären, ihren jeweiligen Ursprung untersuchen und ihre Tauglichkeit als aktuelles Kommunikationsmittel überprüfen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ die Notwendigkeit von Symbolsprache für die Darstellung religiöser Inhalte am Beispiel von Trinität verdeutlichen <p>→ Aufgreifen der Ergebnisse des Themenbereichs „Religionen und Weltanschauungen“ Konkretion 1, empfohlen für Klasse 5: Zeiten für Gott in den monotheistischen Religionen</p>
<p>Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Am Beispiel vom Umgang mit Tod und Trauer nachvollziehen, dass Rituale Sinnangebote sein können, und einen sicheren und zugleich reflektierten Umgang mit Ritualen für das Leben anbahnen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ den Ritualbegriff erläutern, Rituale im Alltagsleben sammeln und die entlastende, sicherheitsgebende Funktion von Ritualen herausstellen ▪ über die Frage nachdenken, wann Rituale lebensfeindlich sind ▪ zu der Frage Stellung nehmen, ob man Rituale abschaffen kann, z.B. das Läuten von Kirchenglocken ▪ den pietätvollen Umgang mit dem Leichnam begründen (waschen, anziehen, kämmen, aufbahren, Abschied nehmen, rituelle Reinigung) und bewerten ▪ Bestattungsrituale in verschiedenen Religionen und Kulturen (Grabschmuck, Sand/Blüten auf den Sarg werfen, Leichenrede, Schiv'a sitzen, Leichenzug, Totengebet, Verbrennung) auf die Frage hin untersuchen, worin das Sinnangebot dieser nicht lebensnotwendigen Rituale besteht ▪ Besuch in einem Bestattungsunternehmen, auf einem Friedhof oder in einem Krematorium mit Expertenbefragung zu Bestattungs- und Trauer Ritualen sowie deren gesellschaftlicher Veränderung ▪ Symbole für Tod und Auferstehung in Todesanzeigen oder auf Grabsteinen sammeln und deuten ▪ „Wie gut, dass es Rituale gibt!“ – nach Gründen für einen religiösen Umgang mit Verstorbenen und Hinterbliebenen suchen und das Sinnangebot für die Hinterbliebenen (Trauerverarbeitung, Gedenken, Hoffnung über den Tod hinaus) herausstellen ▪ Trauerforen im Internet im Blick auf darin enthaltene Rituale und ihre sinngebende Funktion untersuchen ▪ religiöse Rituale auch abseits von Tod und Trauer recherchieren (z.B. Taufe, Abendmahl, Segen, Trauung) und untersuchen, wie und warum sie sich in einer säkularen Gesellschaft verändern ▪ in einem Rollenspiel mögliche Problemsituationen darstellen, die aus der Unkenntnis von religiösen Ritualen entstehen können <p>→ Anknüpfen an Themenbereich „Jesus Christus“ Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Jesu Kreuz und Auferstehung</p>

<p>Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Narrative in ihren Funktionen und Wirkweisen erklären und auf ihre Lebensdienlichkeit hin überprüfen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ anhand von Begriffspaaren wie Narrativ und Bericht, Geschichten und Geschichte, Story und History den Unterschied zwischen Erzählung und Ereignis aufzeigen ■ ein gemeinsam erlebtes Ereignis aus dem Schulalltag mit unterschiedlichen zielgerichteten Absichten nacherzählen, die Versionen vergleichen und die Wirkungsweisen der Erzählungen reflektieren ■ eigene bzw. familiäre Narrative („Mein Opa hat immer gesagt...“ oder „Euch soll’s mal besser gehen als uns“) aufspüren, auf seine sinnstiftende Funktion für das eigene Leben überprüfen und den situativen Gebrauch kritisch bewerten ■ die identitätsstiftende Funktion im persönlichen wie im gesellschaftlichen Bereich von Narrativen anhand der Exoduserzählung oder anderer nichtbiblischer Erzählungen wie dem American Dream oder dem Fortschrittsmythos aufzeigen ■ Ambivalenz von Narrativen und die Möglichkeit, dass sie durch populistische Bewegungen instrumentalisiert werden, herausarbeiten („Wir sind das Volk!“, christliches Abendland; Widerstand gegen „die da oben“) ■ die Bedeutung religiös gefüllter Narrative für die Wertevermittlung einer Gesellschaft (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Zehn Gebote) erarbeiten ■ biblische Narrative aus dem bisherigen Religionsunterricht (z.B. Auferstehung als hoffnungsstiftendes Narrativ; Versuchungsgeschichten in der Bibel; Lev 19,33–34 als Impuls für eine Migrationsethik; Bewahrung der Schöpfung als Leitlinie in der Klimakrise) als erzählte und weitergegebene Erinnerung wahrnehmen und ihr Potential beurteilen, z.B. für die eigene Lebensgestaltung oder für aktuelle ethische Fragen <ul style="list-style-type: none"> → Anknüpfen an Themenbereich „Mensch“, Konkretion 1, empfohlen für Klasse 8: Menschliche Freiheit als Gottes Wille → Anknüpfen an Themenbereich „Jesus Christus“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Jesu Kreuz und Auferstehung → Anknüpfen an Themenbereich „Gott“, Konkretion 2, empfohlen für Klasse 9: Eine Beziehung zwischen Versuchung und Treue
<p>Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Überprüfen, inwiefern das Glaubensbekenntnis mit seinen Symbolen und seinem Narrativ heute noch tragfähig ist, um den christlichen Glauben zu bekennen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ die Entstehung des apostolischen Glaubensbekenntnisses recherchieren ■ die Glaubensbekenntnisse unterschiedlicher christlicher Gemeinschaften mit dem apostolischen Glaubensbekenntnis vergleichen ■ zusammentragen, zu welchen Anlässen das apostolische Glaubensbekenntnis als identitätstiftendes Ritual einer Gemeinschaft gesprochen wird ■ „Du und das Glaubensbekenntnis“ – persönlich Wichtiges, Unverständliches, nicht Zustimmungsfähiges aus dem apostolischen Glaubensbekenntnis herausarbeiten ■ das apostolische Glaubensbekenntnis auf seine Symbole und die zugrundeliegenden Narrative analysieren ■ herausarbeiten, welche Inhalte des Glaubensbekenntnisses sich nicht mehr mit Hilfe der klassischen Symbole transportieren lassen und deshalb einer Überarbeitung bedürfen

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ein eigenes Glaubensbekenntnis verfassen, das auf der Basis des christlichen Glaubens / der Kernaussagen des Christentums heutige Symbole oder Narrative aufgreift ▪ alternative Glaubensbekenntnisse reflektieren und mit dem christlichen Glaubensbekenntnis vergleichen ▪ diskutieren, ob persönliche Glaubensbekenntnisse als Ritual für eine Gemeinschaft von Christinnen und Christen geeignet sind <p style="margin-left: 20px;">→ Möglichkeit zur Schulung folgender Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung: Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Verständigung und Konfliktlösung, Partizipation und Mitgestaltung</p>
<p>BIBLISCHE BASISTEXTE:</p>	keine	



ANHANG

UNTERSTÜTZUNG DER UMSETZUNG DER 17 NACHHALTIGKEITZIELE DER VEREINTEN NATIONEN (SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS – SDGS) DURCH THEMENBEREICHE BZW. KONKRETIONEN IN DEN MODULEN FÜR DIE ORIENTIERUNGSSTUFE

 <p>1 KEINE ARMUT</p>	<p>Armut in jeder Form und überall beenden²</p>	<p><i>Jesus Christus,</i> Konkretion 2</p>
 <p>2 KEIN HUNGER</p>	<p>Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern</p>	<p><i>Jesus Christus,</i> Konkretion 2 <i>Ethik,</i> Konkretionen 1 und 2</p>
 <p>3 GESUNDHEIT UND WOHLERGEHEN</p>	<p>Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern</p>	<p><i>Mensch,</i> Konkretionen 1 und 2 <i>Ethik,</i> Konkretion 2</p>
 <p>4 HOCHWERTIGE BILDUNG</p>	<p>Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern*</p>	<p><i>Mensch,</i> Konkretion 2 <i>Ethik,</i> Konkretion 2</p>
 <p>5 GESCHLECHTERGLEICHHEIT</p>	<p>Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung für alle Frauen und Mädchen erreichen</p>	<p><i>Ethik,</i> Konkretion 2</p>
 <p>6 SAUBERES WASSER UND SANITÄREINRICHTUNGEN</p>	<p>Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten</p>	<p><i>Gott,</i> Konkretion 2 <i>Ethik,</i> Konkretion 1</p>
 <p>7 BEZAHLBARE UND SAUBERE ENERGIE</p>	<p>Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und zeitgemäßer Energie für alle sichern</p>	<p><i>Gott,</i> Konkretion 2 <i>Ethik,</i> Konkretion 1</p>
 <p>8 MENSCHENWÜRDIGE ARBEIT UND WIRTSCHAFTSWACHSTUM</p>	<p>Dauerhaftes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern</p>	<p><i>Ethik,</i> Konkretion 2</p>

¹ Symbole der SDGs entnommen aus: <https://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/bne-in-schule.html>

² Formulierung der Ziele entnommen aus: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung; 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016; S. 49 f.

	<p>Eine belastbare Infrastruktur aufbauen, inklusive und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen</p>	
	<p>Ungleichheit innerhalb von und zwischen Staaten verringern</p>	<p><i>Ethik, Konkretion 2</i></p>
	<p>Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig machen</p>	
	<p>Für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sorgen</p>	<p><i>Gott, Konkretion 2 Ethik, Konkretion 1</i></p>
	<p>Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen</p>	<p><i>Gott, Konkretion 2 Ethik, Konkretion 1</i></p>
	<p>Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen</p>	<p><i>Gott, Konkretion 2 Ethik, Konkretion 1</i></p>
	<p>Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodenverschlechterung stoppen und umkehren und dem Biodiversitätsverlust Einhalt gebieten</p>	<p><i>Gott, Konkretion 2 Ethik, Konkretion 1</i></p>
	<p>Friedliche und inklusive Gesellschaften im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und effektive, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen</p>	<p><i>Mensch, Konkretion 2 Jesus, Konkretion 2</i></p>
	<p>Umsetzungsmittel stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben ausstatten.</p>	

* Anm.: Es handelt sich um Teilziel 4.7: bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, global citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung;

4.7 ist Teilziel der sieben Targets von SDG 4. Insgesamt wurden zu den 17 Zielen (Goals) 169 konkrete Teilziel Insgesamt wurden zu den 17 Zielen (Goals) 169 konkrete Teilziele (Targets) von der OWG vorgeschlagen und vom UN-Generalsekretär Ende 2014 der Staatengemeinschaft als Grundlage für einen Beschluss der UN-Generalversammlung im September 2015 vorgelegt.

UNTERSTÜTZUNG DER UMSETZUNG DER 17 NACHHALTIGKEITZIELE DER VEREINTEN NATIONEN (SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS – SDGS) DURCH THEMENBEREICHE BZW. KONKRETIONEN IN DEN MODULEN FÜR DIE KLASSEN 7 BIS 10

 <p>1 KEINE ARMUT</p>	<p>Armut in jeder Form und überall beenden²</p>	<p><i>Jesus Christus,</i> Konkretion 1</p>
 <p>2 KEIN HUNGER</p>	<p>Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern</p>	<p><i>Gott,</i> Konkretion 2 <i>Ethik,</i> Konkretionen 1 <i>Kirche & Christentum,</i> Konkretion 1</p>
 <p>3 GESUNDHEIT UND WOHLERGEHEN</p>	<p>Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern</p>	<p><i>Mensch,</i> Konkretionen 1 und 2 <i>Ethik,</i> Konkretion 1</p>
 <p>4 HOCHWERTIGE BILDUNG</p>	<p>Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern*</p>	<p><i>Mensch,</i> Konkretion 2</p>
 <p>5 GESCHLECHTERGLEICHHEIT</p>	<p>Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung für alle Frauen und Mädchen erreichen</p>	<p><i>Mensch,</i> Konkretion 3</p>
 <p>6 SAUBERES WASSER UND SANITÄREINRICHTUNGEN</p>	<p>Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten</p>	<p><i>Ethik,</i> Konkretion 2 und 3</p>
 <p>7 BEZAHLBARE UND SAUBERE ENERGIE</p>	<p>Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und zeitgemäßer Energie für alle sichern</p>	<p><i>Ethik,</i> Konkretion 2 und 3</p>
 <p>8 MENSCHENWÜRDIGE ARBEIT UND WIRTSCHAFTSWACHSTUM</p>	<p>Dauerhaftes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern</p>	<p><i>Ethik,</i> Konkretion 2 und 3</p>

¹ Symbole der SDGs entnommen aus: <https://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/bne-in-schule.html>

² Formulierung der Ziele entnommen aus: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung; 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016; S. 49 f.

	<p>Eine belastbare Infrastruktur aufbauen, inklusive und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen</p>	
	<p>Ungleichheit innerhalb von und zwischen Staaten verringern</p>	<p><i>Ethik</i>, Konkretion 1</p>
	<p>Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig machen</p>	<p><i>Ethik</i>, Konkretion 2 und 3</p>
	<p>Für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sorgen</p>	<p><i>Ethik</i>, Konkretion 1</p>
	<p>Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen</p>	<p><i>Ethik</i>, Konkretion 2 und 3</p>
	<p>Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen</p>	<p><i>Ethik</i>, Konkretion 2 und 3</p>
	<p>Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodenverschlechterung stoppen und umkehren und dem Biodiversitätsverlust Einhalt gebieten</p>	<p><i>Ethik</i>, Konkretion 2 und 3</p>
	<p>Friedliche und inklusive Gesellschaften im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und effektive, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen</p>	<p><i>Ethik</i>, Konkretion 1 und 3 <i>Kirche und Christentum</i>, Konkretion 3</p>
	<p>Umsetzungsmittel stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben ausstatten.</p>	

* Anm.: Es handelt sich um Teilziel 4.7: bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, global citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung;

4.7 ist Teilziel der sieben Targets von SDG 4. Insgesamt wurden zu den 17 Zielen (Goals) 169 konkrete Teilziele (Targets) von der OWG vorgeschlagen und vom UN-Generalsekretär Ende 2014 der Staatengemeinschaft als Grundlage für einen Beschluss der UN-Generalversammlung im September 2015 vorgelegt.

MITGLIEDER DER FACHDIDAKTISCHEN KOMMISSION

Karin Ding	Ev. Religionslehrerin, Schulleiterin am Gymnasium am Kurfürstlichen Schloss, Mainz
Silke Hagemann	Ev. Religionslehrerin, Fachleiterin am Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Mainz
Jana Lambur	Ev. Religionslehrerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der RPTU Kaiserslautern-Landau
Dr. Stefan Meißner	Pfarrer im Schuldienst am Alfred-Grosser-Schulzentrum in Bad Bergzabern, Religionspädagogischer Berater der Ev. Kirche der Pfalz
Dr. Markus Sasse	Pfarrer im Schuldienst am Werner-Heisenberg-Gymnasium Bad Dürkheim, regionaler Fachberater Evangelische Religion
Timo Schäfer	Ev. Religionslehrer, IGS Ludwigshafen Gartenstadt
Christian Seydel	Ev. Religionslehrer, Konrektor an der RS+ Carmen-Sylva, Neuwied

IMPRESSUM

Herausgeber:

Ministerium für Bildung
Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

Telefon: 06131 16-0 (zentraler Telefondienst)

Telefax: 06131 16-2997

E-Mail: poststelle@bm.rlp.de

Web: www.bm.rlp.de | religion.bildung-rp.de/evangelischer-religionsunterricht.html

Redaktion:

Verantwortlich: Ludwig Hoffmann, Ministerium für Bildung

Gestaltung:

WORDWIDE Gesellschaft für Kommunikation mbH
und PaCE Graphic GbR

Titelfoto:

Archiv Ministerium für Bildung

Erscheinungstermin: 2023

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Rheinland-Pfalz herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch Wahlbewerberinnen und -bewerbern oder Wahlhelferinnen und -helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Kommunal-, Landtags-, Bundestags- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zweck der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

poststelle@bm.rlp.de
www.bm.rlp.de