

ANREGUNGEN ZUR UMSETZUNG DES LEHRPLANS EVANGELISCHE RELIGION in der Gymnasialen Oberstufe

Handreichung

EINFÜHRUNG IN DIE HANDREICHUNG

Die vorliegende Handreichung ist eine Hilfestellung, den neuen Lehrplan Evangelische Religion für die Gymnasiale Oberstufe umzusetzen. Es geht v.a. darum, das kompetenzorientierte Konzept durch konkrete Beispiele von Unterrichtsreihen zu verdeutlichen. Die Handreichung will Anregung sein, ersetzt jedoch weder Schulbücher, noch Materialsammlungen oder Methodenhandbücher.

Jeder der fünf Themenbereiche *Mensch, Jesus Christus, Gott, Ethik, Christsein in der pluralen Welt* (mit den Teilthemen *Kirche / Religion / Bibel / Theologie und Naturwissenschaft*) kommt in der Handreichung in der Regel mit einer ausgearbeiteten exemplarischen Unterrichtsreihe vor.

Zwei verschiedene Darstellungsformen der Unterrichtsreihen: tabellarisch und detailliert

Im Blick auf die heterogene Lehrerschaft enthält die Handreichung sowohl Beispiele *detailliert ausgearbeiteter Unterrichtsreihen* zu jeweils einer Konkretion als auch Beispiele für Unterrichtsreihen in kürzerer, *tabellarischer Form*.

Die Kurzformen eignen sich z.B. für Lehrkräfte, die sich schnell einen Überblick über eine mögliche Umsetzung einer Konkretion verschaffen wollen. In der Tabelle der Kurzform werden in vier Spalten die ungefähre Anzahl der angesetzten Unterrichtsstunden für den jeweiligen Teilschritt (Spalte 1), der Unterrichtsgegenstand (Spalte 2), Schritte zum Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler (Spalte 3) und Hinweise zu Medien, Materialien sowie methodische Anmerkungen (Spalte 4) gegeben. Die Spalte 3 verdeutlicht, wie die Kompetenzen mit den Inhalten verknüpft sind.

Die detaillierten Unterrichtsbeispiele enthalten ausführlichere Hinweise, Alternativen oder Materialanhänge als die Kurzformen sowie weiterführende Literaturangaben. Auch hier wird eine Kurzübersicht in Tabellenform zur schnelleren Orientierung gegeben.

Aufbau der Unterrichtsreihen

Alle dargestellten Unterrichtsreihen folgen dem Dreischritt *Erfassen der Lernausgangssituation – Erarbeitung – Evaluation des Kompetenzerwerbs*.

Sowohl die tabellarisch dargestellten als auch die ausführlichen Unterrichtsreihen enthalten

- Vorbemerkungen,
- ggf. einen Hinweis auf die Verbindung der Konkretion zu einem epochaltypischen Schlüsselproblem bzw. Querschnittsthema,
- Hinweise auf die vorrangig geförderten Kompetenzen der EPA, die im Lehrplan für die jeweilige Konkretion ausgewiesen sind,
- ggf. Hinweise auf fachübergreifende bzw. fächerverbindende Bezüge,
- einen Hinweis auf den möglichen Stundenansatz.

Der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragend enthalten die Handreichungen vielfältige Hinweise auf Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht.

Alle Unterrichtsreihen weisen unterschiedliche Zuspitzungen auf, z. B.:

- Behandlung von Querschnittsthemen wie Gender, Friedenserziehung, Bewahrung der Schöpfung, Nachhaltigkeit, Achtung vor der Überzeugung anderer
- Strukturierung einer Unterrichtsreihe an Hand von Schülerfragen
- selbstgesteuertes Lernen mit dem Advance Organizer
- prozessorientiertes Lernen mit dem Portfolio
- Projektarbeit im Religionsunterricht

- Dialogfähigkeit durch fächerverbindendes interreligiöses Lernen
- Feststellung des Kompetenzerwerbs an einem Kunstwerk
- Theologisieren mit Schülerinnen und Schülern
- empirisch-phänomenologisches Erforschen von Kirche und theologisches Urteilen
- unterschiedliche Formen der Texterschließung
- Ausrichtung der Unterrichtsreihe an einer Anforderungssituation
- flexible Verbindung von mehreren Konkretionen aus verschiedenen Themenbereichen

Anhang

Im Anhang befinden sich mehrere Beispiele für Kursfolgen, mit denen im Verlauf der Oberstufe sämtliche verpflichtende Konkretionen unterrichtlich umgesetzt werden können. So kann z. B. bei Bedarf dem besonderen Profil einer Schule Rechnung getragen werden. Ebenso enthält der Anhang Planungsformulare, die jeder Lehrkraft die individuelle Zusammenstellung aller Konkretionen bzw. ihre Zuordnung zu den Halbjahren der Oberstufe erleichtert. Schließlich ist eine Synopse der vorrangig geförderten Kompetenzen der EPA aufgenommen, die zeigt, dass die Erarbeitung der verbindlichen Konkretionen des Lehrplans einen umfassenden Kompetenzaufbau gewährleistet.

INHALT

1. UNTERRICHTSREIHEN, tabellarisch

1.1	Themenbereich <i>Mensch</i> , K2: „... und schuf sie als Mann und Frau.“ Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none">• Innere Differenzierung• Querschnittsthema „Gender“	11	1.6	Themenbereich <i>Christsein in der pluralen Welt</i> , Teilthema <i>Bibel</i> , K1: Bibel begegnet Koran Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none">• Dialogfähigkeit durch fächerverbindendes interreligiöses Lernen• Querschnittsthema „Achtung vor der Überzeugung anderer“	65
1.2	Themenbereich <i>Jesus Christus</i> , K1: Fragen an Jesus Christus Schwerpunkt: <ul style="list-style-type: none">• Strukturierung der Reihe durch das genaue Erkunden der Schülerfragen	23	1.7	Themenbereich <i>Christsein in der pluralen Welt</i> , Teilthema <i>Theologie und Naturwissenschaft</i> , K1: „Wenn wir die Natur auf das reduzieren, was wir verstanden haben, sind wir nicht überlebensfähig.“ Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none">• Individuelles Lernen durch Unterricht mit Portfolio• Querschnittsthema: „Bewahrung der Schöpfung“, „Nachhaltigkeit“	72
1.3	Themenbereich <i>Jesus Christus</i> , K2: Die Bergpredigt – eine Vision für die Zukunft der Welt? Schwerpunkt: <ul style="list-style-type: none">• Selbstgesteuertes Lernen mit dem Advance Organizer	30			
1.4	Themenbereich <i>Gott</i> , K2: Die Projektionstheorie als Bestreitung der Existenz Gottes Schwerpunkt: <ul style="list-style-type: none">• Unterschiedliche Formen der Texterschließung	39			
1.5	Themenbereiche <i>Ethik</i> , K4 und <i>Jesus Christus</i> , K2: „Selig, die Frieden stiften...“ – Friedenshandeln aus christlicher Perspektive Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none">• Projektarbeit• Querschnittsthema „Friedenserziehung“	52			

2. UNTERRICHTSREIHEN, detailliert

- | | | |
|-----|--|-----|
| 2.1 | Themenbereich <i>Gott</i> , K1:
Die Farben Gottes
Schwerpunkt: <ul style="list-style-type: none">• Theologisieren mit Schülerinnen und Schülern | 83 |
| 2.2 | Themenbereich <i>Gott</i> , K3:
Wo war Gott in Auschwitz?
Schwerpunkt: <ul style="list-style-type: none">• Evaluation des Kompetenzerwerbs an einem Kunstwerk | 103 |
| 2.3 | Themenbereich <i>Christsein in der pluralen Welt</i> ,
Teilthema <i>Kirche</i> , K1:
Spurensuche – Kirche heute
Schwerpunkt: <ul style="list-style-type: none">• Empirisch-phänomenologisches Erforschen von Kirche und theologisches Urteilen | 121 |
| 2.3 | Themenbereich <i>Christsein in der pluralen Welt</i> ,
Teilthema <i>Religion</i> , K1:
Was trägt im Leben?
Schwerpunkt: <ul style="list-style-type: none">• Ausrichtung der Unterrichtsreihe an einer Anforderungssituation | 133 |

3. ANHANG

- | | | |
|-----|---|-----|
| I | Vier Beispiele für mögliche Kursfolgen | 160 |
| II | Formular zur Planung der Reihenfolge der 18 verbindlichen Konkretionen (Grundkurse) | 162 |
| III | Formular zur Planung der Halbjahre (Grundkurse) | 164 |
| IV | Synopse der Kompetenzen und verbindlichen themenbezogenen Konkretionen | 165 |

1. UNTERRICHTSREIHEN tabellarisch

„... und schuf sie als Mann und Frau.“

Themenbereich: Mensch

Teilthema: „Ich habe mich nicht selbst gemacht“ – Geschöpf und Ebenbild Gottes

Konkretion1: Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage von Genesis 1 und 2 aufzeigen, dass das biblische Verständnis des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes ihn als Beziehungswesen definiert und ihm eine unantastbare Würde zuspricht.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten:

- Der Mensch als Beziehungswesen
- Menschenbild und Schöpfungsauftrag in den biblischen Schöpfungserzählungen

Schwerpunktsetzung: innere Differenzierung

Querschnittsthema: Gender

Zeit: 8 Stunden (12 Stunden mit Ausstellung)

Vorbemerkungen

Im Leben junger Erwachsener in unserem Land ist der Begriff *Gender* bei weitem nicht so omnipräsent wie z. B. in Politik und Gesellschaft (vgl. das internationale Konzept des *gender mainstreaming*). Schülerinnen der Gymnasialen Oberstufe fühlen sich heute in der Regel emanzipiert und gleichberechtigt. Aber auch wenn sie neueren Studien zufolge – v. a. was Schulerfolg und Schulabschluss angeht – sogar an ihren männlichen Schulkameraden vorbeigezogen sind, finden sich doch auch hierzulande Beispiele für Benachteiligung und Geschlechterungerechtigkeit gerade im späteren Berufsleben (z. B. Frauen in Führungspositionen / *glass ceiling*; Institutionalisierte Sackgassen nach Schulabschluss; Bezahlung; typische Frauenberufe; „Heimlicher Lehrplan“ in Lehrbüchern und Unterricht). Besonders der Blick über die Grenzen Europas hinweg liefert genügend Beispiele für die Benachteiligung bzw. auch Unterdrückung bzw. Minderbewertung von Frauen in patriarchalisch geprägten Gesellschaften. Der Trend zum schlechteren Schulabschluss von Jungen und das Stichwort „Jungs, die Verlierer des Bildungssystems“ als Bildungsversager nach PISA 2000 machen jedoch deutlich, dass man, wenn man über die Genderfrage spricht, auch die Jungen und Männer im Blick haben muss (vgl. empirische Studie des BMFSFJ von R. Voltz / P. Zulehner: 10 Jahre Männerentwicklung, 2009) Eine Umkehrung der Rollen (so z. B. Die Prinzen, *Frauen sind die neuen Männer*) wäre genauso wenig angemessen.

Vor diesem Hintergrund muss das Thema *Gender* Schülerinnen und Schüler präsent gemacht werden, damit es letztlich aufhört, bestimmender Faktor in

Lebensentwürfen und Lebenslagen junger Menschen zu sein (vgl. www.phfreiburg/defileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/genderundschule.pdf).

Das Verhältnis von Mann und Frau kann im Religionsunterricht im Rahmen der Beschäftigung mit dem Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes eine große Rolle spielen. Diese Wesensbestimmung des Menschen manifestiert sich in Genesis 1,1- 2,4a (P = Priesterschrift, die jüngere Geschichte, entstanden im 6. Jh. v. Chr.; von nun ab genannt Gen 1) und Genesis 2,4b -25 (J = Jahwist, die ältere Geschichte, entstanden um 1000 v. Chr. von nun ab genannt Gen 2). Die Fokussierung der Behandlung der Schöpfungserzählungen auf den Aspekt *Gender* sollte man auf Grund der Nähe der Thematik zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler im jungen Erwachsenenalter ergreifen (s. o.). Hier gilt es zum Beispiel, mit jahrhunderte langen Vorurteilen – auch ggf. seitens der jungen Männer – aufzuräumen. Gerade die unsachgemäße Auslegung von Gen 1,27 bzw. Gen 2,22 (z. B. Kirchenvater Tertullian um 200 n. Chr. oder Max Funke „Sind die Weiber Menschen?“ 1910) und Missverständnisse im Hinblick auf die biblischen Schöpfungstexte allgemein haben diese Vorurteile und ihre Entstehung zumindest im christlichen Abendland begünstigt. Das Zustandekommen von frauenfeindlichen bzw. abwertenden Einstellungen soll erklärt und nachvollzogen werden können.

Um Interpretationen als unsachgemäß erkennen zu können, müssen u.a. Hintergrundinformationen über die Texte vorliegen, die den Schülerinnen und Schülern deutlich machen, dass die Erzählungen der Bibel von Autoren in einer bestimmten Kultur, Gesellschaft und Umwelt mit einer bestimmten Intention verfasst worden sind. Das Nebeneinander der beiden Schöpfungserzählungen verhindert, dass eine Sichtweise absolut gesetzt bzw. dass die Schöpfungserzählungen als Tatsachenbericht gesehen werden, die erklären sollen, wie die Welt tatsächlich entstanden ist. Beide Geschichten wollen zunächst aufzeigen, dass Gott der Ursprung allen Lebens und des Universums ist und wozu der Mensch erschaffen wurde und somit bestimmt ist (Sinnfrage)¹.

Gen 1 entstand höchstwahrscheinlich in Priesterkreisen des Volkes Israel zur Zeit des babylonischen Exils: Um den Stellenwert des Sabbat im polytheistischen Umfeld des Exils zu stärken, ließen die Verfasser die Vielzahl der Schöpfungswerke im siebten Tag gipfeln, die Werke wurden genau auf 7 Tage „verteilt“. Hier kann im Unterricht ein Hauptvorurteil der Schülerinnen und Schüler („Die Bibel will erklären, dass und wie die Welt in sieben Tagen erschaffen worden ist“) aufgelöst werden. Dieses Vorurteil behindert oft die unvoreingenommene Beschäftigung mit wichtigen Themen der Bibel wie z. B. auch dem Thema Mann und Frau.

In Gen 1 ist der Mensch – als Mann und Frau – am 6. Tag der vorläufige Höhepunkt der Schöpfungswerke, bevor der Sabbat am 7. Tag als absoluter Klimax eingesetzt wird. Alles ist so von Gott gewollt: Alle Menschen, d.h. Männer und Frauen, besitzen - als Ebenbilder Gottes mit Würde ausgestattet – positives, schöpferisch-gestalterisches Potential. „Unsere Ebenbildlichkeit mit Gott bedeutet, dass wir dazu erschaffen worden sind, Liebende zu werden.“ (D. Sölle, S. 171.) Entscheidend ist in Gen 1 auch die besondere Gottesbeziehung des Menschen. Mann und Frau sind beide sein Gegenüber, sie sind ihm ähnlich. Dies ist eben relational und funktional und keineswegs substantiell gemeint. Der Mensch wird damit keineswegs „vergöttlicht“, sondern er ist ein Geschöpf, ein Lebewesen (Gen 1,26), das nicht aus sich heraus lebt. Ein weiterer Schwerpunkt dieser Schöpfungserzählung ist der Herrschaftsauftrag an Mann und Frau. In Verantwortung vor ihrem Gegenüber dürfen sie die Welt „nutzen“, beherrschen (Gen 1,28) wie ein guter König bzw. eine gute Regentin.

Gen 2 (und Gen 3 – Das Paradies) kann im Lichte von Gen 1 gelesen werden. Diese sind als umfassende Ätiologie zu verstehen, d.h. sie sind „erklärende“ Geschichten, die Missstände bzw. Zustände zur Zeit der

Entstehung beobachten und aufgreifen; z. B. war die Gesellschaft zur Zeit der Entstehung stark patriarchalisch geprägt und die Frau litt – wie heute – starke Schmerzen bei der Geburt. Sie hatten bzw. haben das Ziel, Grundfragen der Menschen in ihrem Kulturkreis in einer ätiologischen Sage zu beantworten: Warum besteht zwischen Mensch und Schlange eine natürliche Feindschaft? Warum ist das Verhältnis des Menschen zu seiner Arbeit oft gestört? Warum muss die Frau die Mutterschaft durch Schmerzen erwerben und sich ihrem Ehemann unterwerfen?

Gen 2 stellt mehr noch als Gen 1 insbesondere den Menschen als Beziehungswesen in den Vordergrund (v.a. Gen 2,18-24), und das Verhältnis von Mann und Frau erfährt im Vergleich zu Gen 1 eine Veranschaulichung.

Gott bildet Menschen aus Lehm wie ein Töpfer seine einzigartigen Gefäße als Unikate. Der Wert (die Würde) solcher Gefäße (aller Menschen) wird manifestiert durch den Atem (*ruach*) Gottes: Er „blies ihm den Odem des Lebens ein“ (Gen 2,7). *Ruach* ist das, was die Seele des Menschen ausmacht, der Geist, der Materie zum Leben erweckt. In Gen 2,22-23 erschafft Gott die Frau aus der Rippe bzw. Seite des Menschen. Luther übersetzt das hebräische Wort *zela* mit „Rippe“. Wörtlich übersetzt heißt es jedoch „Seite“, was auch besser passt zu V. 23 „Bein (= Knochen) von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch.“ Aus dem ungeschlechtlichen *adam* (Mensch, aus Erde gemacht, also Erdling) werden *isch* (Mann) und *ischah* (Frau), d.h. Mann und Frau sind gleichrangig. Hier liegen mytho-poetische Aussagen über die Einzigartigkeit des Verhältnisses von Mann und Frau vor.

In diesem Augenblick enthält das Geschöpf aus Erde auch eine sexuelle Identität. Die Daseinsberechtigung von Mann und Frau erschöpft sich nicht allein darin, fruchtbar zu sein und sich zu mehren. In Gen 2,25 („Und sie waren beide nackt...und sie schämten sich nicht“) wird deutlich, dass auch die Sexualität zum biblischen Bild des Menschen dazu gehört. Es wird eine intime, vertrauensvolle und gestaltungsfähige Beziehung zwischen beiden Geschlechtern ermöglicht (Schüle, S.43).

Die Erschaffung der Frau aus der Rippe bzw. Seite hat ebenfalls eine starke metaphorische Bedeutung: Es ist weder eine Unterordnung (Erschaffung der Frau z.B. aus dem Fuß) noch eine Überordnung der Frau (Erschaffung z. B. aus dem Kopf) intendiert.

Mann und Frau sind zu einem Leben im Einklang mit der Mitwelt und miteinander bestimmt (D. Sölle, S. 176).

¹ vgl. Unterrichtsreihe zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie (1.7) in dieser Handreichung

Bei aller Unterschiedlichkeit der beiden Schöpfungserzählungen finden sich wichtige Gemeinsamkeiten, die konstituierend für das biblische Menschenbild sind:

- Die Erschaffung des Menschen ist nur als Erschaffung von Mann und Frau komplett.
- In beiden Erzählungen wird allen Menschen unermesslicher Wert (einzigartiges Geschöpf / Unikat; Gen 2) bzw. Würde (Gottesebenbildlichkeit von Mann und Frau; Gen 1,1-2.4a) zugesprochen.
- Der Mensch hat als Mann und Frau eine besondere Stellung innerhalb der Schöpfung inne: Er stellt Höhepunkt (P) bzw. Mittelpunkt (J) der Schöpfung dar.
- Mann und Frau werden als Welt gestaltende Wesen dargestellt, die auch zu einer positiven Gemeinschaft mit Gott fähig sind.
- Dadurch lernt er, in der Bezogenheit auf das Du, zum einen zu sich als Geschöpf „Ja“ zu sagen, er lernt aber auch, zu seinen Mitmenschen „Ja“ zu sagen.
- Alle Menschen, Frauen und Männer, haben die Aufgabe, die (in J für sie erschaffene) Welt (sorgsam) zu entwickeln und zu verändern, ohne zu zerstören bzw. in ihr zu herrschen (P), wie ein guter König, eine gute Königin.

- Die Beziehung von Mann und Frau ist vor dem Hintergrund von Gen 1 und 2 idealtypisch eine gleichberechtigte, ganzheitliche, engagierte Beziehung.

Die enge Verbundenheit, das Aufeinander-Angewiesen-Sein bzw. Gleichberechtigung der beiden Geschlechter als Grundaussagen stehen jedoch im Widerspruch zu jahrhundertelanger frauenfeindlicher Auslegung. In der Auslegungsgeschichte von Gen 1 und 2 findet sich oft der Hinweis auf eine hierarchische Konnotation. Ansatzpunkt für die unsachgemäße, frauenfeindliche Interpretation von Gen 2 waren lange Zeit: Der Mann wird zuerst geschaffen (Gen 2,7), d.h. die Frau ist zweitrangig; die Frau wird als „Gehilfin“ bezeichnet, d.h. sie ist untergeordnet; sie wird aus der Rippe erschaffen, d.h. sie wird für ihn geschaffen, ist abhängig und minderwertig.

Im Blick auf die Umsetzung der Genderthematik anhand der Schöpfungserzählungen ist eine innere Differenzierung im Unterricht zwingend erforderlich: Entwicklungspsychologisch ist mit einer starken Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu rechnen, dies insbesondere auch bezogen auf die beiden Geschlechter. Daher ist es empfehlenswert, phasenweise in geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten.

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA:

- biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen;
- theologische Texte sachgemäß erschließen;
- die Menschenwürde theologisch begründen.

Fachübergreifende / fächerverbindende Bezüge

- Sozialkunde: Thema „Gesellschaft“ (11/1), Teilthema 2: Gesellschaft im Wandel (z. B.: Selbstverständnis und Rolle der Frau im Wandel)
- Bildende Kunst : Die Zusammenarbeit ist jeweils an Epochen und Motive gebunden (z.B. Barock, Expressionismus)
- Englisch/ Deutsch etc: Lektüre von Romanen (z.B. K. Hosseini: *A Thousand Splendid Suns*) bzw. Sachtextreihe, Thema: *Gender Roles*

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Schritte zum Kompetenzerwerb Die Schülerinnen und Schüler...	Medien / Material / Anmerkungen
1.	<p>Lernausgangssituation erfassen: Ludwig Henfflin: Die Erschaffung Evas aus der Rippe des Adam (1477)</p> <p>Alternativ: Schöpfungsbild der Kölner Bibel, 1478</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identifizieren religiöse Motive und Elemente in dem Schöpfungsbild • ordnen das Bild in den biblischen Kontext Gen 1 und 2 ein und setzen es zu ihrem Vorwissen in Beziehung 	<ul style="list-style-type: none"> - Bildbefragung M 1 (Methode z.B. in F. Niehl / A.Thömmes: 212 Methoden) in zwei Stufen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Brainstorming mit Fragen zum Bild auf Karteikarten 2. Antworten auf die Fragen auf andersfarbige Karteikarten; anschließend Clustern: Die Schülerinnen und Schüler befestigen Ihre Fragekarten für alle sichtbar an einer Stellwand. Nach einer Art „Schaufensterbummel“ an den Fragen vorbei beantworten sie Fragen der Mitschülerinnen und Mitschüler in Stillarbeit auf andersfarbigen Karteikarten. Diese werden dann um die Fragen herum geclustert. 3. Auswertungsgespräch mit Festlegung der Schwerpunktsetzung der Unterrichtseinheit z. B. unter Nutzung der Metaplanmethode (vgl. W. Mattes, a.a.O., S.64 f.)
2. – 3.	<p>Erarbeitung I: Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit Gen 1 (P) und 2 (J) in der Lutherübersetzung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren, interpretieren und vergleichen in J und P religiöse Sprachformen und verstehen, dass beide Ausdruck existentieller Erfahrungen und keine Tatsachenberichte sind • legen Gen 1 und 2, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert aus • benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen P und J und kommunizieren diese, indem sie die in den Schöpfungstexten enthaltenen Beziehungen graphisieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Bearbeitung von M 2 mit der Methode des Split Reading (vgl. M 4) anhand von Leitfragen, die von der Lehrkraft vorgelesen werden können: <ol style="list-style-type: none"> 1. Erarbeiten Sie die Reihenfolge der Schöpfungswerke. 2. Beschreiben Sie den Prozess der Erschaffung des Menschen. 3. Bestimmen Sie Rang und Bedeutung der Erschaffung des Menschen (Mann / Frau) im Schöpfungsgeschehen. 4. Definieren Sie das Verhältnis des Menschen (Mann / Frau) zu Gott. 5. Erarbeiten Sie die Bestimmung des Menschen im Hinblick auf Mitgeschöpfe sowie auf die Erde bzw. das Universum 6. Versuchen Sie eine graphische Darstellung aller am Schöpfungsprozess Beteiligten. - Auswertung der Textarbeit durch Graphisierung der Texte: z.B. Textsoziogramm (Methode in F. Niehl / A. Thömmes: 212 Methoden) auf Folie oder Smartboard (Ideen zur Arbeit mit dem Smartboard z.B. C. Kohls: Mein Smartboard)

		<ul style="list-style-type: none"> • können auf der Grundlage der Analyse von Gen 1 und 2 die Menschenwürde sowie die Gleichstellung und engen Verbundenheit von Mann und Frau theologisch begründen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung und Vergleich der Ergebnisse führen zu einem kognitiven Konflikt: Diese Dissonanzen führen zur erhöhten Aktivität des Denkens. z.B. durch Auslösung von Zweifeln, Ungewissheit, Überraschung, Inkongruenz, Widerspruch oder Mehrdeutigkeit, z.B. in Bezug auf das Vorwissen - Zusammenführung der beiden Textsoziogramme in ein einziges, in dem ein komplexes Bild des Menschen als Mann und Frau in seiner Beziehung zu Gott und der Schöpfung enthalten ist
4. – 6.	<p>Erarbeitung II: Fokussierung von Gen 1 und 2 auf das Verhältnis Mann / Frau – Fehlinterpretationen bzw. interessengeleitete Bibelauslegungen im Laufe der Geschichte und heute im Vergleich mit einer adäquaten Interpretation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identifizieren und vergleichen religiöse Motive und Elemente in einer von ihnen frei wählbaren Auswahl von Bibelübersetzungen, theologischen Texten oder ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen, erklären ihre Bedeutung und Funktion und setzen ihre Ergebnisse in Beziehung zu der adäquaten Auslegung von Gen 1 und 2 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausgehend von dem Zitat des Theologen Funke (1910): „Sind Weiber Menschen?“ werden Ansatzpunkte im Bibeltext gesammelt, die der Jahrhunderte langen patriarchalischen Auslegung Vorschub geleistet haben (wie z. B. die Erschaffung der Frau aus der Rippe oder die Erschaffung der Frau nach dem Mann) - Ihre Hintergründe bzw. ihre Berechtigung werden durch unterschiedliche Übersetzungen, Umsetzungen, Auslegungen und theologische Texte untersucht. Methode der Erarbeitung: Gruppenpuzzle <ul style="list-style-type: none"> ○ verschieden Bibelausgaben, z.B. Bibel in gerechter Sprache, Die Gute Nachricht ○ theologische Texte zur Auslegung von Gen 1 und 2 (Hinweise vgl. M 5a) ○ künstlerische Darstellungen zum Verhältnis Mann / Frau (Hinweise vgl. M 5b)
7. – 8.	<p>Vertiefung Arbeit mit Auszügen einer Ganzschrift: Dorothee Sölle: lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen Auszüge aus der theologischen Ganzschrift D. Sölles: <i>lieben und arbeiten</i> sachgemäß und setzen sie zum biblischen Menschenbild in Beziehung • präsentieren religiös relevante Inhalte und Positionen aus den Texten D. Sölles und Gen 1 und 2 medial und adressatengerecht 	<ul style="list-style-type: none"> - gruppenteilige Erarbeitung der Kapitel 10, 11 und 12 („Sexualität und Entfremdung“; „Ekstase und Vertrauen“; „Ganzheit und Solidarität“) mit dem Auftrag, ihr Kapitel hinsichtlich des Verhältnisses der Geschlechter zueinander, der Ebenen und Aspekte von Liebe, denen Sölle große Bedeutung beimisst, und den Bezug zum biblischen Text zu untersuchen; Darstellung z.B. als Mindmap oder Concept-Map. In Verbindung setzen lassen sich z.B. die Dimensionen der Liebe (Ganzheit / Ekstase / Vertrauen / Solidarität) und ihre genaueren Beschreibungen (vgl. D. Sölle, a.a.O., S. 186) zur Bibel (z.B. Gen 1,27f.; Gen 2, 18; Gen 2,25) - Die graphischen Darstellungen werden präsentiert und im Plenum z.B. am Smartboard zu einer „Gesamtanalyse“ zusammengefügt. Für einige interaktive whiteboards gibt es bereits mindmap- bzw. concept-mapping software - Alternativ kann der Text „Der Mensch – Bild Gottes“ von Jürgen Ebach (Religionsbuch Oberstufe Cornelsen, S.226f.) eingesetzt werden

<p>8 – 12.</p>	<p>Evaluation des Kompetenzerwerbs: Spurensuche zur Gleichberechtigung von Mann und Frau in der Gegenwart</p> <p>Provokation dazu: Die Prinzen: <i>Frauen sind die neuen Männer</i> (2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • interpretieren das Lied <i>Frauen sind die neuen Männer</i>, decken – indem sie eine Verbindung zu Gen 1 und 2 herstellen – die in ihm enthaltene religiöse Dimension auf • bringen die Menschenwürde als Grundwert in aktuellen ethischen Konflikten zum Ausdruck • verleihen Aspekten des christlichen Glaubens v. a. textbezogen Ausdruck und präsentieren religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen, indem sie eine Ausstellung oder ggf ein Event zum Thema „... und schuf sie als Mann und Frau – Eine Ausstellung zur Gottesebenbildlichkeit von Mann und Frau“ vorbereiten und durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> – Blitzlicht nach einmaligem Hören bzw. Ansehen des Musikvideos (Text s. Anhang M3 a; Song und Video im Internet verfügbar) und Erarbeitung der Hauptthese – Arbeitsauftrag zur Spurensuche in der Gegenwart und zur Präsentation: <ul style="list-style-type: none"> ○ Untersuchen Sie, inwiefern Beziehungen in Ihrer Umwelt bzw. in der Medienlandschaft (Film, Fernsehen, Werbung (vgl. auch RELIGION betrifft uns 5/2011), Statistiken...) dem Menschenbild bzw. dem Verhältnis von Mann und Frau, wie es in Gen 1 und 2 bei adäquater bzw. hierarchischer Auslegung enthalten ist, vorkommen. Liegt ggf. eine Umkehrung der Geschlechterrollen vor? ○ Sie können auch gestalterisch (kreatives Schreiben, Kunstfotografie im Sinne von z.B. Man Ray, Gestalten mit Ton, siehe z.B. „Torso - Adam und Eva“ von Renate Wandel www.renate-wandel.de. In: RELIGION betrifft uns 5/2011) tätig werden. ○ Verfassen Sie zu jedem der „Exponate“ einen erklärenden Text sowie einen Einladungstext für die Schulgemeinschaft bzw. für die Presse. ○ Bereiten Sie für das Foyer Ihrer Schule eine Ausstellung oder ein Event zu dem Thema Thema „... und schuf sie als Mann und Frau – Eine Ausstellung zur Gottesebenbildlichkeit von Mann und Frau“ vor.
-----------------------	---	---	--

Literaturhinweise:

- Kohls, Christian: Mein Smartboard. Das Praxishandbuch für den erfolgreichen Einsatz im Unterricht. KIDS interactive GmbH, Erfurt 2011
- Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht. Schöningh, Paderborn 2002
- Niehl, Franz / Thömmes, Arthur: 212 Methoden für den Religionsunterricht. München 2002
- RELIGION betrifft uns 5/2011: Biblische Menschenbilder. Wandlungen und Umwandlungen. Verlag Bergmoser + Höller, Aachen 2011
- Schüle, Andreas: Die Urgeschichte (Genesis 1 – 11). Züricher Bibelkommentare. Verlag TVZ, Zürich 2009
- Sölle, Dorothee: lieben und arbeiten: Eine Theologie der Schöpfung. Kreuz Verlag, Stuttgart 1985

M 1a Er schuf sie als Mann und Frau...



Werkstatt des Ludwig Henfflin: Die Erschaffung Evas aus der Rippe des Adam, Buchmalerei, 1477

Quelle: <http://www.heiligenlexikon.de/Fotos/Eva3.jpg>

M 1b (alternativ)



Schöpfungsbild der Kölner Bibel, 1478

Quelle: <http://www.payer.de/fundamentalismusfund0202.gif>

Arbeiten Sie alleine:

- Stellen Sie Fragen an das Bild (Thema, Herkunft, Bedeutung, Details etc.). Schreiben Sie sie auf weiße Karteikarten und befestigen Sie sie an der Stellwand / Tafel
- Schauen Sie sich alle Fragen an, die aus Ihrer Lerngruppe kommen. Nehmen Sie rote Karteikarten und versuchen Sie, möglichst viele der Fragen Ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu beantworten. Clustern Sie die Antworten zu den entsprechenden Fragen an die Stellwand / Tafel.

M 2,1 Arbeitsblatt zur Erarbeitung I:

DAS ERSTE BUCH MOSE (GENESIS)

Die Schöpfung

Kapitel 1

- 1 Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde.
- 2 Und die Erde war wüst und leer, und es war finster auf der Tiefe; und der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser.
- 3 Und Gott sprach: Es werde Licht! Und es ward Licht.
- 4 Und Gott sah, dass das Licht gut war. Da schied Gott das Licht von der Finsternis
- 5 und nannte das Licht Tag und die Finsternis Nacht. Da ward aus Abend und Morgen der erste Tag.
- 6 Und Gott sprach: Es werde eine Feste zwischen den Wassern, die da scheidet zwischen den Wassern.
- 7 Da machte Gott die Feste und schied das Wasser unter der Feste von dem Wasser über der Feste. Und es geschah so.
- 8 Und Gott nannte die Feste Himmel. Da ward aus Abend und Morgen der zweite Tag.
- 9 Und Gott sprach: Es sammle sich das Wasser unter dem Himmel an besondere Orte, dass man das Trockene sehe. Und es geschah so.
- 10 Und Gott nannte das Trockene Erde, und die Sammlung der Wasser nannte er Meer. Und Gott sah, dass es gut war.
- 11 Und Gott sprach: Es lasse die Erde aufgehen Gras und Kraut, das Samen bringe, und fruchtbare Bäume auf Erden, die ein jeder nach seiner Art Früchte tragen, in denen ihr Same ist. Und es geschah so.
- 12 Und die Erde ließ aufgehen Gras und Kraut, das Samen bringt, ein jedes nach seiner Art, und Bäume, die da Früchte tragen, in denen ihr Same ist, ein jeder nach seiner Art. Und Gott sah, dass es gut war.
- 13 Da ward aus Abend und Morgen der dritte Tag.
- 14 Und Gott sprach: Es werden Lichter an der Feste des Himmels, die da scheiden Tag und Nacht und geben Zeichen, Zeiten, Tage und Jahre und seien Lichter an der Feste des Himmels, dass sie scheinen auf die Erde. Und es geschah so.
- 16 Und Gott machte zwei große Lichter: ein großes Licht, das den Tag regiere, und ein kleines Licht, das die Nacht regiere, dazu auch die Sterne.
- 17 Und Gott setzte sie an die Feste des Himmels, dass sie schienen auf die Erde
- 18 und den Tag und die Nacht regierten und schieden Licht und Finsternis. Und Gott sah, dass es gut war.
- 19 Da ward aus Abend und Morgen der vierte Tag.

20 Und Gott sprach: Es wimmle das Wasser von lebendigem Getier, und Vögel sollen fliegen auf Erden unter der Feste des Himmels.

21 Und Gott schuf große Walfische und alles Getier, das da lebt und webt, davon das Wasser wimmelt, ein jedes nach seiner Art, und alle gefiederten Vögel, einen jeden nach seiner Art. Und Gott sah, dass es gut war.

22 Und Gott segnete sie und sprach: Seid fruchtbar und mehret euch und erfüllet das Wasser im Meer, und die Vögel sollen sich mehren auf Erden.

23 Da ward aus Abend und Morgen der fünfte Tag.

24 Und Gott sprach: Die Erde bringe hervor lebendiges Getier, ein jedes nach seiner Art: Vieh, Gewürm und Tiere des Feldes, ein jedes nach seiner Art. Und es geschah so.

25 Und Gott machte die Tiere des Feldes, ein jedes nach seiner Art, und das Vieh nach seiner Art und alles Gewürm des Erdbodens nach seiner Art. Und Gott sah, dass es gut war.

26 Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei, die da herrschen über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über alle Tiere des Feldes und über alles Gewürm, das auf Erden kriecht.

27 Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau.

28 Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch und füllet die Erde und machet sie euch untertan und herrschet über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über alles Getier, das auf Erden kriecht.

29 Und Gott sprach: Sehet da, ich habe euch gegeben alle Pflanzen, die Samen bringen, auf der ganzen Erde, und alle Bäume mit Früchten, die Samen bringen, zu eurer Speise.

30 Aber allen Tieren auf Erden und allen Vögeln unter dem Himmel und allem Gewürm, das auf Erden lebt, habe ich alles grüne Kraut zur Nahrung gegeben. Und es geschah so.

31 Und Gott sah an alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut. Da ward aus Abend und Morgen der sechste Tag.

Kapitel 2

1 So wurden vollendet Himmel und Erde mit ihrem ganzen Heer.

2 Und so vollendete Gott am siebenten Tage seine Werke, die er machte, und ruhte am siebenten Tage von allen seinen Werken, die er gemacht hatte.

3 Und Gott segnete den siebenten Tag und heiligte ihn, weil er an ihm ruhte von allen seinen Werken, die Gott geschaffen und gemacht hatte.

4 So sind Himmel und Erde geworden, als sie geschaffen wurden.

Text von: <http://www.die-bibel.de/online-bibel/luther-bibel-1984/bibeltext/bibel/text/lesen...>

Arbeitsaufträge für M 2,1 und M 2,2

(entweder auf Folie zu kopieren oder unter die jeweiligen Bibeltexte zu kopieren)

I. Lesen Sie den Text in Einzel- bzw. Partnerarbeit und beantworten Sie folgende

Leitfragen in Stichpunkten:

1. **Beschreiben Sie die Reihenfolge/den Rang/ die Bedeutung der Erschaffung des Menschen im Schöpfungsgeschehen.**
2. **Beschreiben Sie den Prozess der Erschaffung des Menschen.**
3. **Definieren Sie das Verhältnis Mensch (Mann-Frau) – Gott.**
4. **Erarbeiten Sie die Bestimmung des Menschen im Hinblick auf Mitgeschöpfe/ Erde/Universum.**

II. Versuchen Sie eine graphische Darstellung aller am Schöpfungsprozess Beteiligten.

M 2,2 Arbeitsblatt zur Erarbeitung I:

DAS ZWEITE BUCH MOSE (GENESIS)

Die Schöpfung

Kapitel 2

4b Es war zu der Zeit, da Gott der HERR Erde und Himmel machte.

5 Und alle die Sträucher auf dem Felde waren noch nicht auf Erden, und all das Kraut auf dem Felde war noch nicht gewachsen; denn Gott der HERR hatte noch nicht regnen lassen auf Erden, und kein Mensch war da, der das Land bebaute;

6 aber ein Nebel stieg auf von der Erde und feuchtete alles Land.

7 Da machte Gott der HERR den Menschen aus Erde vom Acker und blies ihm den Odem des Lebens in seine Nase. Und so ward der Mensch ein lebendiges Wesen.

8 Und Gott der HERR pflanzte einen Garten in Eden gegen Osten hin und setzte den Menschen hinein, den er gemacht hatte.

9 Und Gott der HERR ließ aufwachsen aus der Erde allerlei Bäume, verlockend anzusehen und gut zu essen, und den Baum des Lebens mitten im Garten und den Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen.

10 Und es ging aus von Eden ein Strom, den Garten zu bewässern, und teilte sich von da in vier Hauptarme.

11 Der erste heißt Pischon, der fließt um das ganze Land Hawila und dort findet man Gold;

12 und das Gold des Landes ist kostbar. Auch findet man da Bedolachharz und den Edelstein Schoham.

13 Der zweite Strom heißt Gihon, der fließt um das ganze Land Kusch.

14 Der dritte Strom heißt Tigris, der fließt östlich von Assyrien. Der vierte Strom ist der Euphrat.

15 Und Gott der HERR nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden, dass er ihn bebaute und bewahrte.

16 Und Gott der HERR gebot dem Menschen und sprach: Du darfst essen von allen Bäumen im Garten,

17 aber von dem Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen sollst du nicht essen; denn an dem Tage, da du von ihm isst, musst du des Todes sterben.

18 Und Gott der HERR sprach: Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei; ich will ihm eine Gehilfin machen, die um ihn sei.

19 Und Gott der HERR machte aus Erde alle die Tiere auf dem Felde und alle die Vögel unter dem Himmel und brachte sie zu dem Menschen, dass er sähe, wie er sie nannte; denn wie der Mensch jedes Tier nennen würde, so sollte es heißen.

20 Und der Mensch gab einem jeden Vieh und Vogel unter dem Himmel und Tier auf dem Felde seinen Namen; aber für den Menschen ward keine Gehilfin gefunden, die um ihn wäre.

21 Da ließ Gott der HERR einen tiefen Schlaf fallen auf den Menschen, und er schlief ein. Und er nahm eine seiner Rippen und schloss die Stelle mit Fleisch.

22 Und Gott der HERR baute eine Frau aus der Rippe, die er von dem Menschen nahm, und brachte sie zu ihm.

23 Da sprach der Mensch: Das ist doch Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch; man wird sie Männin nennen, weil sie vom Manne genommen ist.

24 Darum wird ein Mann seinen Vater und seine Mutter verlassen und seiner Frau anhangen, und sie werden sein *ein* Fleisch.

25 Und sie waren beide nackt, der Mensch und seine Frau, und schämten sich nicht.

Text von: <http://www.die-bibel.de/online-bibel/luther-bibel-1984/bibeltext/bibel/text/lesen...>

M 3 Lyrics

Die Prinzen: *Frauen sind die neuen Männer* (2008)

Es hat sich viel in dieser Welt verändert
und mir wird klar woran das alles liegt
So viele Frauen sind heute so wie Männer
ich kenne kaum noch einen Unterschied

Sie haben Geld und fahren schnelle Autos
und nach dem Sex verschwindet manche lautlos
Sie führen Krieg und sie verkaufen Drogen
sie sind brutal auf ihrem Weg nach oben
Sie haben Macht und spielen besser Fußball
schreiben Geschichte und fliegen in das Weltall (In das Weltall)

Frauen sind die neuen Männer
ich kenne kaum noch einen Unterschied
Sie sind wie unsere schönen Doppelgänger
ich frage mich, warum es uns noch gibt

Sie haben uns unendlich oft belogen
viel öfter noch als umgekehrt betrogen
Sie gehen fremd, sie trennen Sex und Liebe
sind General und manche Meisterdiebe

Sie sind am Telefon kurz angebunden
sie kommen ganz allein über die Runden
Sie wollen uns allein für unser Aussehen
zahlen die Rechnungen, wenn sie mit uns ausgehen

Frauen sind die neuen Männer
ich kenne kaum noch einen Unterschied
Sie sind wie unsere schönen Doppelgänger
ich frage mich, warum es uns noch gibt

Hören Sie das Lied ein zweites Mal und beantworten Sie die folgenden Fragen:

- Analysieren Sie das Verhältnis Mann- Frau, das das Lyrische Ich in dem Lied darstellt.
- Vergleichen Sie dieses mit dem Verhältnis Mann – Frau in den biblischen Schöpfungsgeschichten und deren Rezeption in Geschichte und Gegenwart.
- Nehmen Sie Stellung zu der Genderproblematik vor dem Hintergrund dessen, was Sie in den letzten Wochen erarbeitet haben.

Frauen sind die neuen Männer
so ist es fast schon auf der ganzen Welt
Sie können alles und sie leben länger
ich frage mich, ob mir das so gefällt

Sie trinken viel, auch da sind sie uns überlegen
können allein in freier Wildbahn überleben
Haben keine Freude an Monogamie
und sogar im Bett...kommen sie manchmal zu früh

Frauen sind die neuen Männer
ich kenne kaum noch einen Unterschied
Sie sind wie unsere schönen Doppelgänger
ich frage mich, warum es uns noch gibt

Männer sind die neuen Frauen
sie weinen heimlich und lassen sich verhauen
Während die Frauen sich heute alles trauen

Frauen sind die neuen Männer
so ist es fast schon auf der ganzen Welt (auf der ganzen Welt)
Sie können alles und sie leben länger
ich frage mich, ob mir das so gefällt

Frauen sind die neuen Männer
ich kenne kaum noch einen Unterschied (einen Unterschied)
Sie sind wie unsere schönen Doppelgänger
ich frage mich warum's uns eigentlich noch gibt

Frauen sind die neuen Männer
und trotzdem hab ich mich wieder mal verliebt.

M 4 Methode des “Split Reading”

(vgl. Method Guide. Schüleraktivierende Methoden im Englischunterricht. Schöningh, Paderborn 2009, S.177.)

- Das Textmaterial wird in optisch ähnlich gestalteten Arbeitsblättern jeweils auf die Hälfte der Lerngruppe verteilt. Es bietet sich an, einen Text durch die vorderen Bänke, den zweiten durch die hinteren Bänke bearbeiten zu lassen. Dies ist der Grund für die Gestaltung der Bibeltexte in **M 2**.
- Schon bei der Beantwortung der 1. Leitfragen kann, abhängig von dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, ein kognitiver Konflikt entstehen.
Intention: Nachhaltiges, effektives Lernen durch kognitive Dissonanz. Diese Dissonanzen können im Allgemeinen ausgelöst werden durch Zweifel, Ungewissheit, Überraschung, Inkongruenz, Widerspruch oder Mehrdeutigkeit von Unterrichtsinhalten.
Zur Effektivität dieser Methode siehe z. B.
www.ods3.schule.de/aseminar/gestaltung/problemorientiert.htm

M 5a Theologische Texte zur Auslegung (sachgemäß / unsachgemäß) von Gen 1 und Gen 2

- Kirchenväter wie Tertullian (um 200 n. Chr): „Verursachte nicht ein Weib den Fall Adams?“ – De Cultu Feminarum, Sektion I.I, Teil 2
- Claus Westermann / Gerhard Gloege: Einführung in die Bibel. Kreuz Verlag, Stuttgart 1994, S.13 ff.
- Andreas Schüle: Die Urgeschichte. Zürcher Bibelkommentare. Theologischer Verlag Zürich 2009, S. 42 ff.
- Hans Schmoldt: Das Alte Testament. Eine Einführung. Reclam, Stuttgart 1993, S. 27 ff
- <http://www.womenpriests.org/de/scriptur/genesis.asp>
- Max Funke “Sind die Weiber Menschen?“ (1910); s. a. Leo Oellischek-Willsdorf: „Sind Weiber Menschen?“ Eine kritische Studie der gleichnamigen Broschüre von Max Funke. In: Mitteilungen der Vereinigung der arbeitenden Frauen. 82, 1911.
- Interview mit Margot Käßmann: Gott als Freundin und Mutter. Unterordnung ist nicht das Hauptthema der Bibel. In: Das Parlament 7/12.2.2007
- Wilfried Härle: Die Bestimmung des Menschen zu Gottes Ebenbild. In: Kursbuch Religion Oberstufe, S. 168.

M 5b Künstlerische Darstellungen zum Verhältnis Mann / Frau

- Erich Huber: Triptychon Schöpfung
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tryptichon_sch%C3%B6pfung.png
- Niki de Saint Phalle, Adam und Eva. o. J.
<http://arttattler.com/Images/Europe/England/Liverpool/Niki%20de%20Saint%20Phalle/Nikki-de-Saint-Phalle-Adam-and-Eve-Fontaine-Stravinsky.jpg>
- Sieger Köder: Schöpfung, o. J.
<http://www.versacrum.de/images/cover200/nr857d.jpg>
- Heinrich Campendonck: Der 6. Tag (1914)
http://www.artbible.net/1T/Gen0126_Animals_Manwoman/images/20%20HEINRICH%20CAMPENDONCK%20DER%20SECHSTE%20TAG.jpg
- Albrecht Dürer: Adam und Eva
http://www.artbible.info/images/durer_adam_eva_gravure_grt.jpg
- Lucas Cranach der Ältere: Paradies (1536)
<http://uploads7.wikipaintings.org/images/lucas-cranach-the-elder/paradise-1536.jpg>
- Hugo van der Goes: Sündenfall
http://ecx.images-amazon.com/images/I/512DryK5rwL._SL500_AA300_.jpg
- Darstellung der Schöpfungsgeschichten in der Kunst: Katakomben bis 19. Jh.: <http://www.eule-der-minerva.de/museum2/paradies/panorama.htm>
- Hans Baldung: Adam und Eva
https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSOos7AriV8__Z85bh2cj_CxmLXq2onXEz1DQnGPT_OU-Dm7H6c
- Adam Froeschl: Eva (Paradies)
http://reisserbilder.at/bildergross/Froeschl_Adam_Eva_Eve_Paradies_Garten_Eden_Sch1200_g.jpg
- Domenico Zampieri: Adam und Eva
<https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQX4IQ5k3StMgKehUu7N44XiikpkMv4t4M4rj8cJmJ6K0ctklZZCg>
- Schöpfungsbild aus der Kölner Bibel (1478)
<http://www.payer.de/fundamentalismusfund0202.gif>

Wie sehe ich Jesus Christus?

Mit Bildern und Schülerfragen den Themenbereich Jesus Christus eröffnen

Themenbereich: Jesus Christus

Teilthema: „Jesus Christus, wer ist das?“ – Deutungen und Bedeutungen Jesu Christi

Konkretion1: Die Schülerinnen und Schüler können sich vor dem Hintergrund der Darstellungen Jesu Christi in den Evangelien und signifikanten Darstellungen in Kunst oder Literatur einen eigenen Zugang zu seiner Bedeutung erschließen.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten:

- Bilder von Jesus im Wandel der Zeit
- Jesus in außerbiblischen Quellen und im Neuen Testament

Schwerpunktsetzung: Strukturierung der Reihe durch das genaue Erkunden der Schülerfragen

Zeit: ca. 5 Stunden

Vorbemerkungen

Viele Schülerinnen und Schüler sind an der Person Jesus Christus interessiert. Sie wollen wissen, wie er wirklich war. Sie fragen sich, ob die Überlieferungen über Jesus zuverlässig sind, oder ob die ersten Christen nur versucht haben, sie als glaubhaft darzustellen. Die Frage nach der Wahrheit der Quellen und nach möglichen Zuschreibungen stellt sich für andere Personen der Geschichte bis heute auf die gleiche Weise. Die älteste Überlieferung über Alexander den Großen wurde erst 400 Jahre nach seinem Tod geschrieben, die ersten Zeugnisse über Jesus hingegen von Zeitgenossen. Mit den Paulusbriefen, den vier Evangelien und außerbiblischen Texten besteht zu Jesus eine sehr gute Quellenlage.

Als Leitgedanke für den Unterricht formuliert der Lehrplan nachdrücklich, dass es im Unterricht darauf ankommt, die Fragen und Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Jesus Christus aufzunehmen und vor dem Hintergrund biblisch-christlicher Überlieferung zu reflektieren. Während junge Menschen beim Wort „Gott“ sehr unterschiedliche bildliche und nicht-bildliche Assoziationen haben, müssen irgendwelche Bilder von Jesus „ins Gehirn eingepflanzt“ worden sein: die Kees de Kort Bilder im Kindergottesdienst, die Ausmalvorlagen in der Grundschule, die Abbildungen in der Kinderbibel und in Religionsbüchern, die Kreuzesdarstellungen, der Christus Pantokrator der Ostkirche, die Bilder aus Jesus-Filmen und so weiter. Dabei muss den Schülerinnen und Schülern nun aber vermittelt werden, dass es keine historischen Abbildungen von Jesus gibt. Sogar in den Evangelien ist keine Beschreibung von seinem Aussehen vorhanden. Jedes gemalte oder geschriebene Bild von Jesus enthält eine Interpretation.

Jedes Jesusbild sagt etwas über die Zeit des Entstehens und über die Absichten des Malers aus. Immer schwingt im Bild eine Bedeutung mit und erzählt, inwiefern er als Heilsbringer, der der Christus genannt wird, gesehen werden muss.

Zur Untersuchung der Lernausgangslage empfiehlt sich, dass die Schülerinnen und Schüler sich zunächst an ihre frühesten Jesusbilder erinnern und durch die Konfrontation mit signifikanten Darstellungen von Jesus Christus in der Kunst ihr eigenes momentanes Jesusbild entdecken. In der Unterrichtsreihe geht es somit um zwei „Momentaufnahmen“: Wie war mein Jesusbild als Kind, wie sehe ich Jesus Christus jetzt? Vor diesem Hintergrund sind die Schülerinnen und Schüler imstande, gezielt die Fragen zu formulieren, die sie durch die Beschäftigung mit dem Thema Jesus Christus beantwortet haben möchten. Diese Fragen werden dann von der Lehrkraft gesammelt und in das Curriculum der weiteren Unterrichtsreihe eingebettet und den anderen Konkretionen (Jesus Christus K2 – K4) zugeordnet.

Der erste Schritt der Erarbeitung ist dann in der Regel die Behandlung der (spärlichen) außerbiblischen historischen Quellen über die Person Jesus („... der den Christos genannt wird“): Flavius Josephus, Tacitus, Plinius. Die Debatte über die Entwicklung der historischen Jesusforschung und über die „eigentlichen Jesusworte“ sprengt den unterrichtlichen Rahmen, ist für die Lehrkraft als Hintergrundinformation sinnvoll: siehe Literatur. Um einen ersten Eindruck der vier wichtigsten biblischen Quellen über Jesus Christus und deren unterschiedlichen Akzentsetzungen zu bekommen, ist es

hilfreicher, elementarisiert die vier Evangelienanfänge synoptisch zu vergleichen. Auch kann in diesem ersten Schritt der Bearbeitung auf die vielen „kleinen Schülerfragen“ zu Jesus (z. B. Hatte Jesus Geschwister? Was hatte er mit Maria Magdalena?) eingegangen werden.

Diese hier ausgearbeiteten fünf Unterrichtsstunden zu Konkretion 1 beschreiben aber nur einen ersten Zugang zum ganzen Themenbereich

Jesus Christus. Erst die Auseinandersetzung mit den Konkretionen 2 bis 4 ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine Position zu seiner Bedeutung und Relevanz (für sich und für die Gesellschaft) zu entwickeln.

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA:

- religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren;
- religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken.

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Schritte zum Kompetenzerwerb Die Schülerinnen und Schüler...	Medien / Material / Anmerkungen
1. – 2.	Erfassen der Lernausgangssituation: Erinnerung an das eigene Jesusbild, das sie als Erstklässler hatten	<ul style="list-style-type: none"> • decken ihre eigenen Jesusbilder als religiöse Spuren in ihrer Lebenswelt auf und reflektieren Jesus-Darstellungen in der Kunst 	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeitsblatt M 1 wird ausgeteilt und in drei Abschnitte gefaltet, damit die drei Fragen nacheinander aufgedeckt werden können. – Für die Erinnerung an das eigene Jesusbild als Erstklässler wird eine kleine „Phantasiereise“ gemacht: „Stellen Sie sich selbst vor als Schüler/-in der ersten Klasse der Grundschule. Sie sitzen in einem großen Klassenraum. Die Stühle sind noch zu groß um richtig mit den Füßen auf den Boden zu kommen. Die ersten Buchstaben werden geschrieben, das 1x1 wird geübt. Im Religionsunterricht wird über Jesus erzählt...“ Nun werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert die Frage 1 auf Blatt M 1 zu beantworten: die Erinnerung an ihre ältesten Jesusbilder. – Es findet anschließend ein Austausch über diese Erinnerungsbilder statt. Im Unterrichtsgespräch werden auch Klärungen zu bestimmten Merkmalen der bildlichen Darstellungen von Jesus Christus herbeigeführt. Dass Jesus zum Beispiel mit Sandalen an den Füßen abgebildet wird, deutet auf die hohe Wertschätzung durch den Maler hin. Sandalen wurden in römischer Zeit eher von Soldaten oder von der Oberschicht getragen. Der weiße Mantel deutet auf seine Weisheit hin. Es ist das griechische Philosophengewand. Der halblange Bart will Jesus eher mit der Gottesvorstellung aus dem Buch Henoch in Verbindung bringen. Wallende blonde Haare trafen vor allem den westeuropäischen Geschmack aus dem 19. Jahrhundert, usw.

Mein Bild von Jesus jetzt	<ul style="list-style-type: none"> - Nach diesem Austausch werden in der Mitte des Klassenraums einige Tische zusammen geschoben. Eine große Auswahl von Jesus-Darstellungen aus 2000 Jahren christlicher Kunst und aus anderen Kulturen (schwarzer Christus usw.) wird ausgelegt. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten eins auszuwählen und anhand dieses Bildes der Kursgruppe zu erzählen, was das für sie in dem Moment gültige Jesusbild ist. Die Lehrkraft kann in diesem Unterrichtsgespräch auch nachfragen, ob und warum sich das Bild geändert hat, usw. - Nach dem Austausch bekommen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, auf M 1 ihr momentanes Jesusbild (Frage 2) festzuhalten und gleich Frage 3 zu beantworten. Die etwas umständliche Formulierung dieser Frage ist sinnvoll, um den wirklichen Schülerfragen auf die Spur zu kommen: „3. Was ich schon länger über Jesus Christus wissen wollte, mich bis jetzt noch nicht so zu fragen traute, aber in diesem Kurs endlich mal beantwortet haben möchte: ...“ - Beispiele von hier genannten Fragen sind: <i>Wo genau liegt die Grenze zwischen Realität und Fiktion in Bezug auf Jesus Christus?</i> <i>Welche Fakten gibt es über sein Leben auf wissenschaftlicher Ebene?</i> <i>Wie ist er wirklich gewesen?</i> <i>Wie kann Maria von Gott schwanger werden?</i> <i>Warum ist Maria noch Jungfrau?</i> <i>Hatte Jesus eine Ehefrau/Freundin oder nicht?</i> <i>Hatte Jesus Kinder? ...</i> - Am Ende der zweiten Stunde wird das Blatt M 1 von der Lehrkraft eingesammelt und ausgewertet. Die Fragen strukturieren dann die weitere Kursplanung zu den Konkretionen 2 bis 4. Das damit entwickelte Curriculum wird den Schülerinnen und Schülern am Anfang der dritten Unterrichtsstunde vorgelegt. (siehe Bemerkung unter der Tabelle)
Fragen, die ich in diesen Kurs beantwortet haben möchte	

<p>3. – 5.</p>	<p>Erarbeitung I: Historisches Wissen über Jesus Christus Außerbiblische Quellen</p> <p>Vergleich der Evangelien- anfänge</p> <p>„Kleine Fragen“ zu Jesus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen biblische und außerbiblische Texte sachgemäß und entwickeln damit erste Überlegungen zur Bedeutung Jesu Christi 	<ul style="list-style-type: none"> – Durch Textarbeit an den wenigen außerbiblischen Quellen wird die zweifelsfreie Existenz der historischen Person Jesus von Nazareth festgestellt. Auch wird festgehalten, auf welche Weise über ihn berichtet wird. Material im Schulbuch oder auf einem Arbeitsblatt: Texte von Flavius Josephus, Tacitus und Plinius zu Jesus bzw. Christos – In arbeitsteiligen Gruppen werden die Anfänge der vier Evangelien verglichen (M 2). Jede Gruppe bekommt für ein Evangelium eine Folie. Diese werden danach präsentiert und diskutiert. Hier kann anschließend schon auf die vier unterschiedlichen „Profile“ der Evangelien hingewiesen werden – siehe K4 und Literatur Theißen – In der Regel wird von den Schülerinnen und Schüler eine Reihe von „kleineren“ Fragen zu Jesus gestellt, die mit der Bibel als zentraler Quelle beantwortet werden können. Welche Aspekte auf dem Arbeitsblatt erforscht werden, hängt von den gestellten Schülerfragen ab. Dies können sein: <ul style="list-style-type: none"> ○ Jesus und die Frauen: Mk 5,25-35; Joh 11,1-6 ○ Hatte Jesus Geschwister? Mk 3,31-33, Apg 1,10-14 ○ Was hatte er mit Maria Magdalena? Mk 16,9-11 – Die Schülerinnen und Schüler wählen zu zweit einige Fragen aus, schlagen die Bibelstellen nach und notieren, was hier steht. Anschließend werden die Ergebnisse in der ganzen Gruppe ausgetauscht und diskutiert.
----------------	--	---	--

Nach dieser Eröffnung der Unterrichtsreihe zu Jesus Christus kann mit der Erarbeitung der anderen Konkretionen (Jesus Christus K2 bis K4) angefangen werden. Erst damit wird die Frage nach der Bedeutung von Jesus Christus (so Konkretion 1) eingehend behandelt. Die Sammlung der Kunstbilder spielt z. B. bei K3 und K4 wieder eine Rolle. Die ästhetischen oder literarischen Darstellungen können dort z.B. bestimmte historischen Epochen oder Kulturkreise zugeordnet werden.

Eine ausführliche Darstellung dieses Entwurfes und die Einbettung der Schülerfragen in der weiteren Planung des Halbjahresthemas ist aufgenommen in: Dam, Harmjan: Fragen zur Christologie als strukturierendes Element in der Oberstufe. In: Zimmermann, Mirjam (Hg.): Fragen im Religionsunterricht – Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2013, S. 141-157.

Grundlegende Literatur zum historischen Jesus:

- Theißen, Gerd / Merz, Annette: Der historische Jesus: ein Lehrbuch. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1996 (1), 2011 (4)
- Theißen, Gerd: Glaubens-Sätze, Ein kritischer Katechismus. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2013. Insbesondere S. 159-253.
- Daecke, S.M. / Sahm, P.R. (Hg.): Jesus von Nazareth und das Christentum. Braucht die pluralistische Gesellschaft ein neues Jesusbild. Neukirchen-Vluyn 2002
- Schöter, J. / Brucker, R (Hg.): Der historische Jesus. Tendenzen und Perspektiven der gegenwärtigen Forschung. BZNW 114. Berlin, New York 2002

M 1 In drei Schritten zu meinen Fragen zu Jesus Christus

Falten Sie das Blatt in drei Teile. Sie bestimmen die drei Schritte in dieser ersten Stunde

=====

1. Welches Bild haben Sie als Kind von Jesus vermittelt bekommen?

=====

2. Sie haben aus den vielen Bildern von Jesus Christus eins herausgesucht, das Sie irgendwie angesprochen hat. Warum haben Sie gerade *diesen* Jesus gewählt?

=====

3. Was ich schon länger über Jesus Christus wissen wollte, mich bis jetzt noch nicht so zu fragen traute, aber in diesem Kurs endlich mal beantwortet haben möchte:

Die Ergebnisse werden nicht bewertet und werden von mir vertraulich behandelt. Sie dienen der weiteren Unterrichtsplanung. Dieses Blatt bekommen Sie nächste Woche wieder zurück. Darum bitte ihr Name:

M 2 Vergleich der Evangelienanfänge

Bilden Sie bitte vier Gruppen. Jede Gruppe ist für ein Evangelium „verantwortlich“. Vergleichen Sie nun die Anfänge der vier Evangelien mit folgenden Fragen:

Fragen: / Entstehung:	Markus	Matthäus	Lukas	Johannes
Wie lautet der erste Vers des ersten Kapitels und was ist das Thema des ersten Kapitels dieses Evangeliums?	Mk 1,1	Mt 1,1	Lk 1,1	Joh 1,1
Wer ist wahrscheinlich der Autor und für wen könnte es geschrieben sein?	Überschrift	Überschrift / Mt 1,17	Lk 1,3	Joh 21,24-25
Was wird über die Geburt Jesu erzählt?		Mt 1,18-2,23	Lk 2,1-20	
Wie wird das Verhältnis von Jesus zu Johannes dem Täufer beschrieben?	Mk 1,2-15	Mt 3,1-13	Lk 1,26-27+66 Lk 3,15-21	Joh 1,6-9 und 15-37

Die Bergpredigt – eine Vision für die Zukunft der Welt?

Themenbereich: Jesus Christus

Teilthema: „Das ist doch eine Zumutung ...!“ – Die Verkündigung Jesu Christi

in Verbindung mit: „Handeln Christen anders?“ – Biblische Impulse für ethisches Handeln (Ethik)

Konkretion 2 (Jesus Christus): Die Schülerinnen und Schüler können Aspekte der Botschaft vom Reich Gottes exemplarisch anhand (eines Gleichnisses oder einer Wundergeschichte oder) von Aussagen Jesu in der Bergpredigt erläutern.

in Verbindung mit Konkretion 2 (Ethik): Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung der biblischen Botschaft für verantwortliches Handeln und gelingendes Zusammenleben erklären.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten:

■ **Jesus Christus:** Die Botschaft Jesu in der Bergpredigt

■ **Ethik:** Bergpredigt und Doppelgebot der Liebe: Zentrum jesuanischer Ethik

Schwerpunktsetzung: Verbindung von Konkretionen aus zwei verschiedenen Themenbereichen; selbstorganisiertes Lernen mit dem Advance Organizer

Querschnittsthema: Frieden / Gerechtigkeit / Bewahrung der Schöpfung / Menschenrechte

Zeit: 12 – 15 Stunden

Vorbemerkungen

In der Verkündigung Jesu ist der Ausdruck „Reich Gottes“ von zentraler Bedeutung und steht in engem Zusammenhang mit den Hoffnungen seiner Zeitgenossen auf die Erwartung des Anbruchs der Endzeit, verbunden mit der Errichtung eines „Reiches“, in dem Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit maßgebend sind und alles Leiden des bisherigen Lebens überwunden wird. Diese Hoffnung steht damit im Kontrast vor allem zu der erfahrenen Fremdherrschaft durch die Römer. Das Verständnis Jesu vom „Reich Gottes“ wird in seinen vielen Gleichnisreden und –handlungen greifbar. Von den Reich-Gottes-Vorstellungen seiner Zeit unterschied sich Jesu Verkündigung vor allem darin, dass er das Reich Gottes nicht mehr nur als etwas Zukünftiges, noch Ausstehendes beschreibt, sondern es im hier und jetzt beginnt, eng gebunden an seine Person selbst. Auch geschieht der Anbruch des Gottesreiches nicht plötzlich, sondern allmählich und im Verborgenen. In dieser Spannung von „schon jetzt“ und „noch nicht“ des Reiches Gottes ist auch die Bergpredigt (Mt 5 – 7) zu sehen. In der Auslegungsgeschichte gibt es viele Versuche, die Aussagen der Bergpredigt abzuschwächen.

Denen gegenüber stehen die Ansätze, die die Forderungen unmittelbar in konkretes Handeln im Alltag oder der Politik umsetzen wollen. Die ersten negieren das „schon jetzt“ des Reiches Gottes, die anderen das „noch nicht“.

In der aktuellen Exegese wird die Bergpredigt auch als jüdischer Text verstanden, als Berglehre. Auch wird der Text nicht nur historisch-kritisch betrachtet, sondern als Ganzes gesehen, der die Christen immer wieder neu herausfordert, die Aussagen in verantwortlich gelebtes Leben umzusetzen. Vor allem nach der Wende in der DDR wird der Bergpredigt „Realismus“ (W. Huber) zugesprochen, und der Kirchentag 2011 in Dresden sprach ihr Lösungsoptionen bei den Fragen von Frieden, Armut und Gerechtigkeit zu. Neuere Übersetzungen der wichtigsten Elemente der Bergpredigt – man spricht von Beglückwünschungen statt Seligpreisungen oder Ermutigungen statt Antithesen – ermuntern, sich dem Anspruch zu stellen.

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA:

- theologische Texte sachgemäß erschließen;
- biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen;
- religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen;
- typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren;
- religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren.

Fachübergreifende / fächerverbindende Bezüge

→ können sich je nach Schwerpunktsetzung der Schülerinnen und Schüler variable ergeben, z.B. zu den Fächern Sozialkunde oder Erkunde

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Schritte zum Kompetenzerwerb Die Schülerinnen und Schüler...	Medien / Material / Anmerkungen
1.	<p>Erfassen der Lernausgangssituation: Videopodcast der EKD: www.e-bergpredigt.de</p> <p>Erarbeitung: Advance organizer: Übersicht über die Unterrichtsreihe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identifizieren religiöse Motive und Elemente in dem Videopodcast zur Bergpredigt und klären ihre Bedeutung, auch indem sie sie mit ihrem Vorwissen in Beziehung setzen 	<ul style="list-style-type: none"> – Dauer des Podcasts 3:17 min – Schlüsselbegriffe und Kernaussagen werden von den Schülerinnen und Schüler notiert – Lehrervortrag: Bildschirmpräsentation oder Plakat (vgl. M 1); allgemeine Informationen zum selbstständigen Lernen mit dem Advance Organizer finden sich in M 2 – Ergänzungen durch die Schülerinnen und Schüler – Festlegung der Abfolge der unterrichtlichen Behandlung <p>Alternatives Medium zur Erfassung der Lernausgangssituation: DVD „Auf den Spuren Christi“, Folge 6: Glücklich seid ihr. steyl medien 2008 (von ca. 16:40 min bis ca. 22:00 min)</p>
<p>Die vier Schlüsselbegriffe des Podcasts bilden den Rahmen für die folgende Unterrichtsreihe. Je nach Ergebnis der Analyse der Lernausgangssituation ist der tatsächliche Unterrichtsverlauf entsprechend zu modifizieren.</p>			

<p>2. – 3.</p>	<p>Erarbeitung: „Drei Kapitel im Neuen Testament“ Aufbau und Inhalt der Bergpredigt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen den theologischen Text zur Entstehung der Bergpredigt bzw. das Übersichtsschema zu ihrem Aufbau sachgemäß und analysieren religiöse Sprachformen der Bergpredigt 	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeit mit einem Arbeitsblatt zum Aufbau der Bergpredigt in Einzelarbeit (z.B. aus W. Wieland: Jetzt verstehe ich die Bergpredigt, S. 21; diese Darstellung wird leicht verändert aufgenommen in RELIGION betrifft uns 2/2012 – oder: Grafik in: Claudia Leuser: Abitur-Wissen Religion, Christliche Ethik, S. 88. <ul style="list-style-type: none"> Auswertung unter der Fragestellung: <ul style="list-style-type: none"> ○ Welche Passagen sind Ihnen bekannt? ○ Welche Passagen hätten Sie nicht in der Bergpredigt vermutet? ○ Innere Differenzierung / Zusatzfrage: Erörtern Sie die gewählte graphische Art der Darstellung des Aufbaus. – Ergänzender Text: P. Rosien: „Wie es zur Bergpredigt kam“ In: Publik Forum Dossier: Die Bergpredigt, S. XV ff. → gegenseitiger Austausch in Gruppenarbeit mit Nachlesen der allen Gruppenmitgliedern unbekanntem Passagen; dabei schriftliches Festhalten der wesentlichen Inhalte <p>Hinweis: RELIGION betrifft uns 2/2012 kann kostenpflichtig heruntergeladen werden unter: http://www.buhv.de/sekundarstufe_ii/Religion-betrifft-uns/Die-Bergpredigt.html</p>
-----------------------	---	--	--

<p>4. – 7.</p>	<p>Erarbeitung: „Grundsatzprogramm“ bzw. „Verankerung in der jüdischen Tradition“</p>	<ul style="list-style-type: none"> erschließen sich theologische Texte zur Bedeutung der Bergpredigt für Judentum und Christentum sachgemäß, vergleichen sie und verständigen sich über Fragen der Deutung 	<p>Gruppenpuzzle zur Erarbeitung der beiden Aspekte: Anzahl und Umfang der Texte, die in den einzelnen Gruppen bearbeitet werden, richtet sich nach der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (→ Berücksichtigung von Heterogenität); bei großen Lerngruppen können sich mehrere Gruppen mit einem der beiden Aspekte beschäftigen, dann mit unterschiedlichen Texten. Die Ergebnissicherung nach Abschluss des Gruppenpuzzles kann durch das Verfassen eines Lexikonartikels erfolgen. Geeignete Texte zu den einzelnen Aspekten:</p> <p>„Grundsatzprogramm“:</p> <ul style="list-style-type: none"> R. Leicht: „Der Zentrale Begriff: Gerechtigkeit“ und „Die utopische Kraft der Bergpredigt“ In: W. Wieland: Jetzt verstehe ich die Bergpredigt, S. 11 f. „Jesu Verkündigung des Königreiches Gottes“ In: Kursbuch Religion Oberstufe, S. 141. H. Küng: „Was will die Bergpredigt?“ In: Publik Forum Dossier: Die Bergpredigt, S. XXI. W. Huber: „Konfliktregelung ohne militärische Gewalt – Perspektive für zivile Friedensdienste?“ www.ofg.uni-osnabrueck.de/jahrbuch-pdf/2000/frjb2000_Huber.pdf gekürzt unter dem Titel „Der Realitätsbezug und die Aktualität der Bergpredigt“ In: RELIGION betrifft uns 2/2012, S. 24. <p>„Verankerung in der jüdischen Tradition“:</p> <ul style="list-style-type: none"> R. Leicht: „Jüdische oder christliche Rede?“ In: W. Wieland, a.a.O., S. 9 f. „Gerechtigkeit in der Bibel, insbesondere im AT“; vgl. M 3 in: RELIGION betrifft uns 2/2012, S. 6. H.J. Remmert: „Um Gottes Willen – für den Menschen. Ein Stammtischgespräch zu Mt 17-20“ In: W. Wieland, a.a.O., S. 33-38. T. Nicklas: „Nicht der kleinste Buchstabe des Gesetzes ...‘ Jesus und die Tradition Israels“ In: W. Wieland, a.a.O., S. 39-43 „Das Liebesgebot Jesu – Eine jüdische Bibelauslegung“ und „Jesus der Lehrer“ In: Kursbuch Religion Oberstufe, S. 146 – 147. Vergleich des Vater Unser mit dem Kaddisch und dem Achtzehngebet Vergleich der Bergpredigt (Auszüge) in der Übertragung durch Ruth Lapide (in: Publik Forum Dossier: Die Bergpredigt, S. XI ff.) mit einer gängigen Bibelübersetzung
----------------	---	---	--

<p>8. – 12.</p>	<p>Erarbeitung: „Herausforderungen“ Ansätze und Möglichkeiten zur Verwirklichung der Forderungen der Bergpredigt heute</p>	<ul style="list-style-type: none"> • legen Textpassagen aus der Bergpredigt, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert aus und erschließen theologische Texte zur Bedeutung der jeweiligen Textstellen sachgemäß 	<p>Projektorientiertes Arbeiten zu ausgewählten Schwerpunkten, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Trachtet zuerst nach dem Reich Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch das alles zufallen“ (Mt 6,33): Wider den Wettbewerbswahn und das Diktat des Marktes – Alternative Lebensstile und Unternehmensmodelle – „Selig, die verfolgt sind um der Gerechtigkeit willen“ (Mt 5, 9) – Die Tradition des (Kirchen-)Asyls / die Arbeit einer Menschenrechtsorganisation – „Ihr seid das Salz der Erde...Ihr seid das Licht der Welt.“ (Mt 5, 13) – Christ sein in einer zunehmend pluralen Welt – „Sorgt euch also nicht und sagt nicht: Was werden wir essen? Oder: Was werden wir trinken? Oder: Was werden wir anziehen?“ (Mt 6, 31) – Gegen das Haben, für das Sein – oder: Wider die Sorglosigkeit bei unserer Nahrung und Kleidung – „Wenn dich jemand auf die rechte Backe schlägt, dem biete die andere auch dar“ (Mt 5, 39) – Kann Rache das Leben ändern? – „Selig, die reinen Herzens sind...“ (Mt 5, 8) – Meine Kirchengemeinde von morgen – „Selig sind die Sanftmütigen...“ (Mt 5, 5): Der konziliare Prozess / Die Arbeit von Umweltschutzorganisationen – ... und weitere Themenvorschläge der Schülerinnen und Schüler <p>Sinnvoll ist es, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst einen meditativen oder symboldidaktischen-kreativen Zugang zu den einzelnen Bibelversen wählen (Bildinterpretation, kreatives Schreiben, Gedankenexperiment...), um danach nach Beispielen für gelingendes Leben bzw. Christ Sein in Verantwortung zu ihren gewählten Themen zu recherchieren bzw. diese selbst zu entwerfen.</p> <p>Hinweis: Gedanken zu vielen Passagen der Bergpredigt finden sich in: B. Wartenberg-Potter: Wes Brot ich ess, des Lied ich sing. Die Bergpredigt lesen. Mit dem Text der „Bibel in gerechter Sprache“</p>
-----------------	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> transformieren typische Sprachformen der Bergpredigt theologisch reflektiert in Form einer individuellen Visualisierung und präsentieren ihre mediale Darstellung zur Verwirklichung der Forderungen der Bergpredigt adressatenbezogen 	<p>Individuelle Visualisierung der bearbeiteten Bibelstellen / Themen in einem Feature / einer Text-Fotocollage etc.</p> <p>Präsentation der Ergebnisse</p>
13. – 14.	<p>Evaluation des Kompetenzerwerbs: „Dein Reich komme“ – Das Vater Unser als eine Vision für die Zukunft der Welt</p>	<ul style="list-style-type: none"> verleihen der Hoffnung auf das kommende Reich Gottes als zentralem Aspekt des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck 	<p>Vater-unser-Projekt der Lerngruppe: anknüpfend an das bearbeitete Thema der „Herausforderungen“ eine persönliche Version einer der Vater-Unser-Bitten formulieren und zu einem aktuellen Gebet zusammen fügen</p> <p>Dazu eventuell vorbereitende Textarbeit: Ulrich Lutz: „Verbundenheit von Praxis und Gebet“ In: Oberstufe Religion Jesus Christus, S. 46.</p> <p>Als Anregung (→ Berücksichtigung von Heterogenität) können moderne Neu-Formulierungen des Vater Unser dienen, z.B. von Kurt Marti (vgl. Publik Forum Dossier: Jesu Glaube und das Vater Unser, S. 2.)</p>

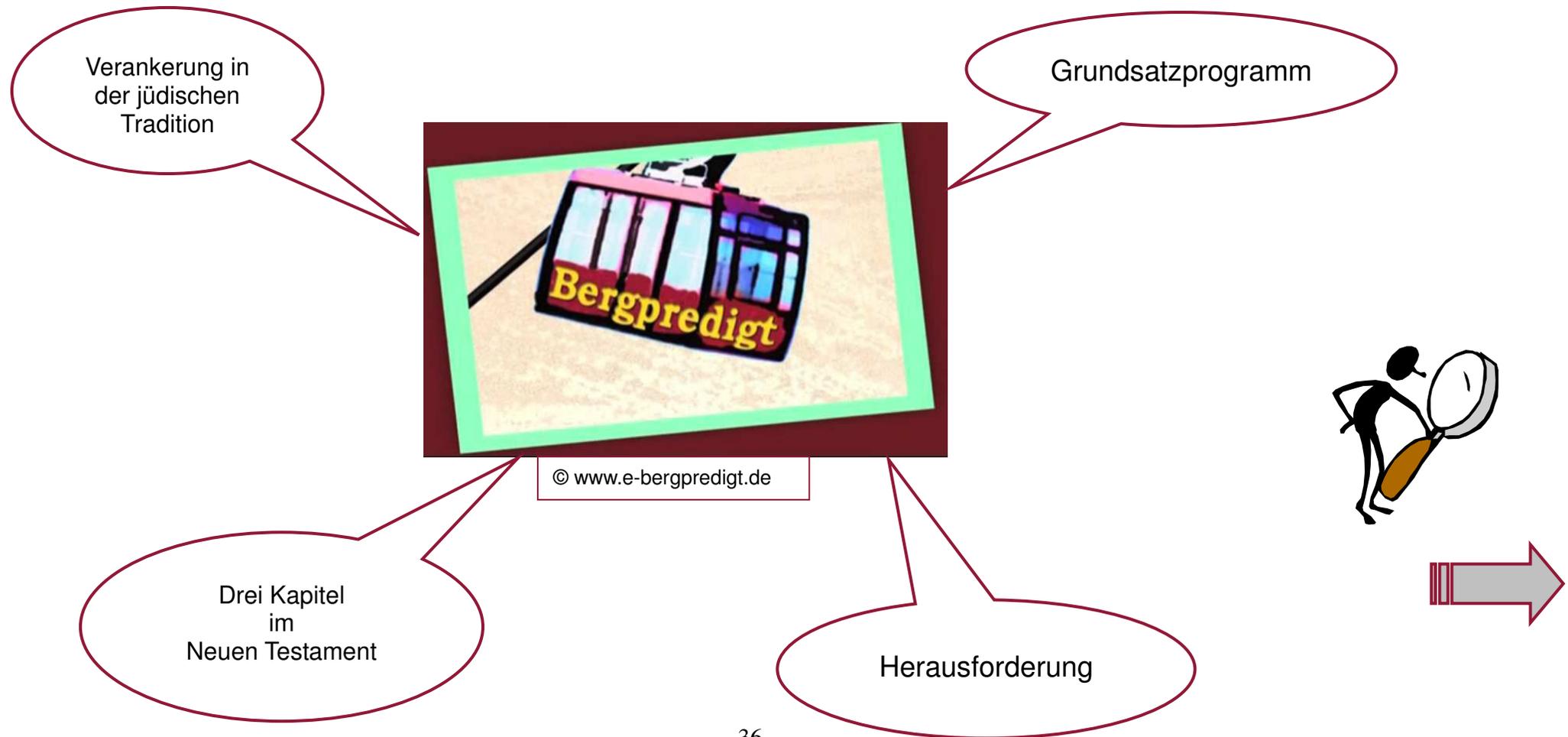
Verwendete Literatur

- Baumann, Ulrike / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religionsbuch Oberstufe. Berlin 2006
- Büttner, Gerhard / Roose, Hanna / Spaeth, Friedrich: Jesus Christus. Oberstufe Religion. Calwer Verlag, Stuttgart 2008
- entwurf 2/2008: Methoden. Friedrich Verlag Seelze
- Leuser, Claudia: Abitur-Wissen Religion. Christliche Ethik. Freising 2002
- Publik Forum Dossier: Jesu Glaube und das Vater Unser. Oberursel 2002
- Publik Forum Dossier: Die Bergpredigt. Oberursel 2004
- RELIGION betrifft uns 2/2012: Die Bergpredigt. Der verlorene Kern des Christentums? Verlag Bergmoser + Höller, Aachen 2012
- Rupp, Hartmut / Reinert, Andreas (Hg.): Kursbuch Religion Oberstufe. Stuttgart 2004
- Wartenberg-Potter, Bärbel: Wes Brot ich ess, des Lied ich sing. Die Bergpredigt lesen. Mit dem Text der „Bibel in gerechter Sprache“. Freiburg 2007
- Wieland, Wolfgang(Hg.): Jetzt verstehe ich die Bergpredigt. Stuttgart 2009

Die Bergpredigt – eine Vision für die Zukunft der Welt?

Vorrangig geförderte Kompetenzen:

- theologische Texte sachgemäß erschließen;
- biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen;
- religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen verstehen;
- typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren;
- religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren.





Drei Kapitel im Neuen Testament

- Aufbau der Bergpredigt im Mathäusevangelium

Grundsatzprogramm mit utopischer Kraft

- Frieden und Gerechtigkeit – das Reich Gottes
- Auseinandersetzung über den Geltungsbereich der Bergpredigt
- "Realismus" der Bergpredigt heute (W. Huber)
- ...

„Dein Reich komme“

–
ein aktuelles
Vater Unser als
Vision für die Zukunft
der Welt

Weitere Vorschläge der Schülerinnen und Schüler

- ...

Verankerung in der jüdischen Tradition

- nicht Aufhebung, sondern Erfüllung der Tora
- das Liebesgebot Jesu in jüdischer Bibelauslegung
- Vergleich des Vater Unser mit jüdischen Gebeten
- ...

Herausforderung

Ansätze und Möglichkeiten zur Verwirklichung der Bergpredigt heute

- ausgewählte Seligpreisungen
- ausgewählte Antithesen
- vom Sorgen
- Salz der Erde / Licht der Welt
- ...

M 2 Selbstorganisiertes Lernen mit dem Advance Organizer

Der Advance Organizer (auch Pre-Organizer oder Advanced Organizer) ist eine von den Lehrerinnen und Lehrern im Voraus (in advance) gegebene visuelle Lern- und Orientierungshilfe, eine „Lernlandkarte“, die einen Überblick über ein neues Thema bietet, indem sie neue Lerninhalte gedanklich strukturiert (to organize) und so das neue Fachwissen mit (Vor-) Wissen und Kompetenzen verknüpft. Er wird zu Beginn einer Unterrichtseinheit eingesetzt, um die zu erwerbenden Lerninhalte, durch die Lehrerin / den Lehrer in einer logisch zusammenhängenden Struktur schrittweise zu entwickeln und zu präsentieren, am besten in einer Bildschirmpräsentation. Ein guter Advance Organizer sollte Begriffe, Bilder, Grafiken, Strukturelemente und kurze Texte enthalten. Wichtig ist zudem eine die Schülerinnen und Schüler ansprechende zentrale Botschaft. Während der Unterrichtseinheit sollte er sichtbar sein (z.B. als Wandplakat in der Klasse oder als Kopie für jeden Schüler / jede Schülerin), denn er dient den Schülerinnen und Schüler als roter Faden, als Orientierung; sie behalten die Übersicht über den Unterricht, über das, was bereits gelernt wurde und noch zu lernen ist. Am Ende kann er als „Abschluss-Organizer“ den Zusammenhang des Gelernten sichtbar machen.

Dabei sollen Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses immer die Möglichkeit haben, bei der Planung des Lernens und an der Gestaltung der Lernvorgänge mitzuwirken; d.h. der Advance Organizer ist offen zu halten für ihre Anregungen und Veränderungswünsche sowie auch für Auswahl und Schwerpunktsetzung durch die Schülerinnen und Schüler. Um die subjektive Aneignung von Wissen zu unterstützen, muss es von den Schülerinnen und Schüler konkret bearbeitet, gestaltet, gedeutet und auf Anwendungen bezogen werden. Dies hat zur Konsequenz, dass im Unterricht eine größtmögliche Selbsttätigkeit vorzusehen ist.

Somit ermöglicht der Advance Organizer einen hohen Grad an Transparenz durch Planungssicherheit und Klarheit; er fokussiert die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler, denn sie erfahren, welche Aspekte bzw. Teilthemen besonders wichtig sind; er erhöht das Interesse und die Motivation, indem die Schülerinnen und Schüler erkennen, welche Bedeutung die Inhalte haben; er eröffnet Planungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten; er begünstigt langfristiges Behalten, denn die Schülerinnen und Schüler können eigenständige lernen und immer den Gesamtzusammenhang von Unterricht überschauen.

Literaturhinweise

- Obst, G.: Kompetenzförderliche Lehr- und Lernprozesse planen. In: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, 3. Aufl. 2010
- Michalke-Leicht, W.: Lernen in Strukturen – Advance Organizer. In: Entwurf 2/2008, *Methoden*
- Eine detaillierte Übersicht mit weiterführenden Links findet sich unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/organizer.pdf>
- Hinweise zum selbstorganisierten Lernen finden sich z.B. unter: http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/01_sol/ auf dieser Seite gibt es auch Hinweise zur Verschränkung von selbstorganisiertem Lernen und Advance Organizer: http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/03_grundlagen/

Alles nur Projektion?

Themenbereich: Gott

Teilhema: „Gott? – Fehlanzeige!“ – Die Projektionstheorie als Bestreitung der Existenz Gottes

Konkretion 2: Die Schülerinnen und Schüler können, ausgehend von der Position Feuerbachs, das Anliegen der Religionskritik darstellen und theologisch begründet dazu Stellung nehmen.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten:

- Ludwig Feuerbach: Gott als Hindernis wahrer Humanität
- Richard Dawkins (Gotteswahn) als ein Beispiel moderner Religionskritiker

Schwerpunktsetzung: Unterschiedliche Formen der Texterschließung

Zeit: ca. 12 Stunden

Vorbemerkungen

Ziel der Unterrichtsreihe ist es, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit der „Religionskritik“ auseinandersetzen und am Ende der Reihe formulieren können, welche Bedeutung die Religionskritik für den christlichen Glauben hat. Anhand der traditionellen Religionskritik Ludwig Feuerbachs, dem Hauptvertreter des philosophischen Atheismus, und der religionskritischen Position Richard Dawkins, einem Vertreter des neuen Atheismus, wird verdeutlicht, dass sowohl die traditionelle Religionskritik als auch der neue Atheismus kritische Anfragen an destruktive Strukturen von Religion stellen und zu einer Diskussion über zentrale christliche Glaubensinhalte, wie z. B. die Frage des Gottesbildes, anregen sowie den christlichen Glauben positiv bereichern.

Ludwig Feuerbach gilt als Begründer des traditionellen, philosophisch durchdachten Atheismus. In seinem Hauptwerk *Das Wesen des Christentums* (1841) vertritt er die These, Gott sei nur eine bloße Projektion des Menschen, ein Wunschbild seiner eigenen Hoffnungen und Sehnsüchte. Der Mensch verehrt sich letztendlich selbst in den Gott zugesprochenen Attributen. Demnach bestimmt *das Bewusstsein das Sein des Menschen*. Der Mensch möchte nicht unvollkommen und endlich sein, er will nicht sterben und kann sich mit der Ungerechtigkeit auf Erden nicht abfinden. Deshalb erfindet er ein vollkommenes, unendliches, unsterbliches und allmächtiges Wesen, er erschafft sich „Gott nach seinem Bilde“. Mit diesen Projektionen „entfremdet“ und „entzweit“ sich der Mensch aber immer weiter von sich selbst. Er sublimiert und vernachlässigt seine wirklichen Bedürfnisse. Die Liebe zum Mitmenschen droht, laut Feuerbach, erst auf einem überflüssigen Umweg über die Projektion „Gott“ zu „versickern“. Religion verhindert somit die wahre Zuwendung zum

Menschen und zur Umwelt. Feuerbach folgert daraus, dass die Religion überwunden werden muss, damit der Mensch wieder eins mit sich selbst wird. Die Theologie muss zur Anthropologie werden oder mit anderen Worten, „der Mensch muss (wieder) des Menschen höchstes Wesen“ werden.

Der Engländer Richard Dawkins, Professor der Biologie, ist, neben Sam Harris, Daniel Dennett und Christopher Hitchens, ein Vertreter des „neuen Atheismus“. In seinem Buch *Gotteswahn* (2007) spricht er vom Atheismus als ein „Zeichen geistiger Gesundheit“ (S.15), nennt den Gott des Alten Testaments einen „psychotischen Übeltäter“ (S.55), ein „Monster“ (S.66) oder ein „grausames Ungeheuer“ (S. 346). Religion wird „pauschal als Unbildung oder Dummheit apostrophiert“ und Thesen werden „in einer herablassenden, bisweilen verächtlichen Sprache“ vorgetragen (Kröte, S. 6-16). Somit kritisiert der neue Atheismus „nicht nur Missstände oder fragt nach der Wirklichkeit Gottes in einer gottfernen Welt, sondern er fordert mit geradezu missionarischem Eifer die Abschaffung bzw. Zerstörung der Religion“(Kröte, ebd.).

Die Religionskritik hat dazu geführt, dass sich in der Theologie eine „anthropologische“ Wende vollzogen hat weg von der Vorstellung Gottes als allmächtigem Weltenlenker, weg von einem Monarchen, der vom Himmel her als Gesetzgeber und Richter menschliches Leben bestimmt.

Die christlichen Antworten auf die Religionskritik beschäftigen sich vor allem mit der Wiederentdeckung der vielfältigen, nicht-anthropomorphen biblischen Gottesbilder, denn erst durch sie ergibt sich die Möglichkeit der religiösen Deutung der heutigen Wirklichkeit, die nicht mehr durch ein geschlossenes weltanschauliches System gekennzeichnet ist und in der sich die

Glaubwürdigkeit des Redens von Gott immer neu erweisen muss. So kann auch im Anschluss an jüdische Schrifttradition Gottes Wirken als lebensstiftende Kraft in Schöpfung und Exodus neu entdeckt werden. Deren Implikationen verpflichten, die befreiende Dimension des biblischen Gottesbildes in jeder Hinsicht neu zu dechiffrieren. Gott wird als die lebensstiftende Kraft verstanden, die angesichts und trotz der Erfahrung von Leiden Hoffnung stiftet. Durch die Religionskritik angeregt, kann auch im Symbol des „gekreuzigten Gottes“ die Enttäuschung aller menschlichen Allmachtsphantasien und Selbsterlösungswünsche gesehen werden. Letztendlich ist das Kreuz die Desillusionierung jeglichen projektiven Gottesbildes. Dabei weiß auch die biblische Tradition um die Problematik des anthropologischen Gottesbildes. Das Bilderverbot (Ex 20, 4) fordert zur Projektionsprüfung jeglichen Gottesbildes auf, indem es durch die Entlarvung und Freilegung von weltanschaulichen Fixierungen ermöglicht, zwischen Gott und Götzen zu unterscheiden.

Der methodische Schwerpunkt der Einheit liegt auf unterschiedlichen Formen der Texterschließung; für eine ausführliche Beschreibung einzelner Methoden vgl. **M 5**. Die Vielfalt der methodischen Ansätze ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen individuellen Zugang zum Thema und hilft ihnen, einen Standpunkt zum Thema der Bedeutung der Religionskritik für den christlichen Glauben zu entwickeln. Zu Beginn der Unterrichtsreihe wird die Projektionstheorie Feuerbachs z.B. mit Hilfe einer Grafik erarbeitet. Die Erschließung der Sachtexte erfolgt mit Hilfe der Pick-up-Methode und über das Anfertigen von Lernplakaten. Alle diese sehr schüler-nahen, kreativen Zugänge eröffnen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen und durch Methoden des wechselseitigen Unterrichtens wie Gruppenpuzzle oder die World Café Methode zu einer wirksamen Aneignung der Unterrichtsgegenstände zu gelangen. Nach der Behandlung der Unterrichtsreihe ist eine Weiterarbeit mit unterschiedlichen Konkretionen des Lehrplans denkbar, z.B. aus dem Themenbereich „Gott“, Konkretion 4: „Ein Gott für alle?“ – Gott im Gespräch der Religionen.

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA:

- Formen theologischer Argumentationen vergleichen und bewerten;
- die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen.

Fachübergreifende / fächerverbindende Bezüge

- Ethik: Vergleich der Beurteilung der traditionellen Religionskritik bzw. des neuen Atheismus
- Biologie: Evolutionstheorie

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Schritte zum Kompetenzerwerb Die Schülerinnen und Schüler...	Medien / Material / Anmerkungen
1.	Erfassen der Lernaussgangssituation: Bildbeschreibung: Lucas Cranach „Schöpfungsbild der Lutherbibel 1534“	<ul style="list-style-type: none"> identifizieren religiöse Elemente in einem Bild und reflektieren eigene Gottesvorstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> Auflegen von M 1: Schülerinnen und Schüler beschreiben das Bild, Lehrerimpuls: „Wo ist Gott in diesem Bild?“, Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Antworten auf Zettel (z.B. Gott ist mitten im Bild, er ist in den Menschen, schwebt über dem Bild, hält seine schützende Hand über der Welt, Gott ist nicht sichtbar im Bild, es gibt keinen Gott...) thematisches Ordnen der Antworten an der Tafel; Finden von Überbegriffen für die einzelnen Antworten, z.B. Anwesenheit Gottes – Abwesenheit Gottes Frage der Lehrkraft: „Warum habt ihr gerade diese Vorstellung von Gott?“ Festhalten erster Erkenntnisse an der Tafel (Rückgriff auf diese Antworten am Ende der Unterrichtsreihe möglich)
2. – 3.	Erarbeitung I: Die Projektionstheorie Feuerbachs 1. Reflexion des Begriffes „Projektion“	<ul style="list-style-type: none"> decken religiöse Spuren in der Lebenswelt auf, indem sie Merkmale einer Projektion benennen und einen Zusammenhang mit Gottesbildern herstellen 	<ul style="list-style-type: none"> Zur Veranschaulichung der Merkmale einer Projektion können unterschiedliche Gegenstände auf einen Overheadprojektor aufgelegt werden, z.B. ein Stift; Schülerinnen und Schüler betrachten die „Projektion“ der Gegenstände und Lehrkraft gibt den Impuls: „Dies ist kein Stift.“ [alternativ: Einstieg mit Diaprojektor: Lehrkraft projiziert unterschiedliche Objekte und sagt den Satz: „Dies ist nur eine Projektion.“] Beschreibung der Merkmale: Original und Abbild sind zwar ähnlich, allerdings ist das Abbild größer, kann leicht verzerrt sein; es kommt darauf an, wo der Overheadprojektor steht, auch dies hat Auswirkungen auf das Abbild; die Qualität des Overheadprojektors bestimmt die Qualität des Abbilds Zusammenhang mit den „Gottesvorstellungen“ herstellen, z.B. die einzelnen Gottesvorstellungen sind Projektionen des Menschen, sie sind abhängig von den Umständen, in welchen Menschen leben, es gibt viele Projektionen von Gott, der Mensch projiziert die Dinge in Gott, die er sehen möchte usw.

	<p>2. Erarbeitung der Grundzüge der Projektionstheorie Feuerbachs anhand einer Grafik</p> <p>3. Vergleich der Grafik mit dem Originaltext</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen theologische Texte sachgemäß und beschreiben Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihrer grafischen Erarbeitung und dem Originaltext 	<ul style="list-style-type: none"> – kurze biographische Hinweise zu Ludwig Feuerbach durch die Lehrkraft – vgl. M 2, „Von der Grafik zum Text“; Erarbeitung des Schaubildes sowohl in Einzel- als auch in Partnerarbeit möglich; Ergebnisse z. B.: Gott ist ein vom Menschen erschaffenes, menschlich gedachtes, vollkommenes, unendliches, unsterbliches und allmächtiges Wesen, der Mensch ist unvollkommen, endlich, sterblich und hilflos usw. – evtl. Ziehen erster Schlussfolgerungen für die Aufgaben des Menschen im Umgang mit Gott bzw. Religion, z. B. der Mensch soll sich von dieser Art des Gottesverständnisses lösen, damit er sich selbst finden und frei leben kann; der Mensch muss wieder Mensch werden und seine Gedanken auf das Hier und Jetzt konzentrieren – Texte z. B.: <ul style="list-style-type: none"> ○ „Gott als Projektion des menschlichen Wesens“ – in: Kursbuch Religion Oberstufe S. 116f. ○ „Gottesglauben als Wunschdenken, Umkehrung der Verhältnisse“ - in: Religionsbuch Oberstufe, S. 142f. – Vergleich der Textaussage mit den selbst erarbeiteten Ergebnissen; Klärung der Begrifflichkeiten nach Feuerbach („Entfremdung“ bzw. „Entzweiung des Menschen von sich selbst“)
<p>4. – 5.</p>	<p>Erarbeitung II: Richard Dawkins, <i>Gotteswahn</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen Grundzüge der religionskritischen Position Dawkins sachgerecht und benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu der religionskritischen Position Feuerbachs 	<ul style="list-style-type: none"> – Texte (innere Differenzierung): <ol style="list-style-type: none"> 1. Interview: „Gott existiert mit großer Wahrscheinlichkeit nicht“ – unter: www.dober.de/religionskritik/dawkinsinterview.html 2. Zitate: Richard Dawkins „Der Gotteswahn“ – unter: www.dober.de/religionskritik/dawkins1.html – Anfertigung eines Thesenpapiers zu einem der bearbeiteten Texte in Einzelarbeit – Vergleich der erarbeiteten Thesen in Gruppen; Schülerinnen und Schüler ergänzen evt. fehlende Informationen auf ihren Thesenpapieren – Finden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Feuerbach und Dawkins in Gruppenarbeit

6.	Erarbeitung III: Einwände aus christlicher Sicht	<ul style="list-style-type: none"> • verfassen aus der Perspektive des christlichen Glaubens Einwände gegen die religionskritischen Positionen von Feuerbach und Dawkins 	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeitsteilige Gruppenarbeit: Schülerinnen und Schüler suchen in den Texten von Feuerbach bzw. Dawkins Textpassagen, gegen die aus christlicher Sicht kritische Anfragen zu erheben sind, z.B. <ul style="list-style-type: none"> ○ bei Feuerbach: Macht der Glaube den Menschen tatsächlich klein? Kann man Gott wirklich mit den Wesenszügen eines Menschen charakterisieren? Ist der Mensch wirklich so groß, wie Feuerbach meint? Ist Gott nicht mehr als ein menschliches Produkt? ○ bei Dawkins in Text 1: Widersprechen nicht die Gotteserfahrungen von Menschen in schwierigen Situationen (Spenden von Kraft, Zuversicht, Hoffnung...) der Position Dawkins? Zeigt nicht die Positionierung von Christen bzw. Kirche in ethischen Debatten einen positiven Einfluss der Religion in der Gesellschaft? ○ bei Dawkins in Text 2: Wie vereinbaren sich die Aussagen Dawkins mit der Vielfalt der Gottesbilder in der Bibel? Spricht der Einsatz Jesu für die Schwachen und Entrechteten nicht gegen den Vorwurf, dass Religion die Gesellschaft spaltet? <ul style="list-style-type: none"> → Innere Differenzierung: Vorgeben von ausgewählten Zitaten durch die Lehrkraft – Sammeln der kritischen Anfragen auf Overheadfolie; erste Antworten auf der Grundlage von bereits erworbenem Wissen
<p>7. – 9. Stunde – Erarbeitung IV: Christliche Antworten auf die Religionskritik von Feuerbach und Dawkins Die nun folgenden Ausarbeitungen sind Beispiele, wie die Unterrichtsreihe weiter gestaltet werden kann; die einzelnen Schwerpunkte können, je nach Interesse und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, sowohl einzeln, als auch in Kombination behandelt werden. Auch ist ein Gruppenpuzzle zu allen drei Schwerpunkten denkbar.</p>			
<p>Schwerpunkt 1: Die Vielfalt von Gottesbildern der Bibel als Antwort auf die einseitige Beschreibung / Festlegung Gottes durch Feuerbach</p>		<ul style="list-style-type: none"> • setzen biblische Gottesbilder in Beziehung zur Auffassung Feuerbachs und weisen ihre Bedeutung in der Auseinandersetzung mit seiner religionskritischen Position auf 	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeitsblatt mit Textstellen zu biblischen Gottesbildern (M 3); Vorgehensweise: <ul style="list-style-type: none"> ○ Jeder Schüler / jede Schülerin wählt sich eine Gottesvorstellung, die am ehesten mit Gott in Zusammenhang gebracht werden kann, sowie eine, die nicht mit Gott in Zusammenhang gebracht werden soll und liest den entsprechenden Bibeltext. ○ Eine der beiden ausgewählten Gottesvorstellungen wird bildnerisch dargestellt. Die Gestaltungstechnik ist individuell wählbar.

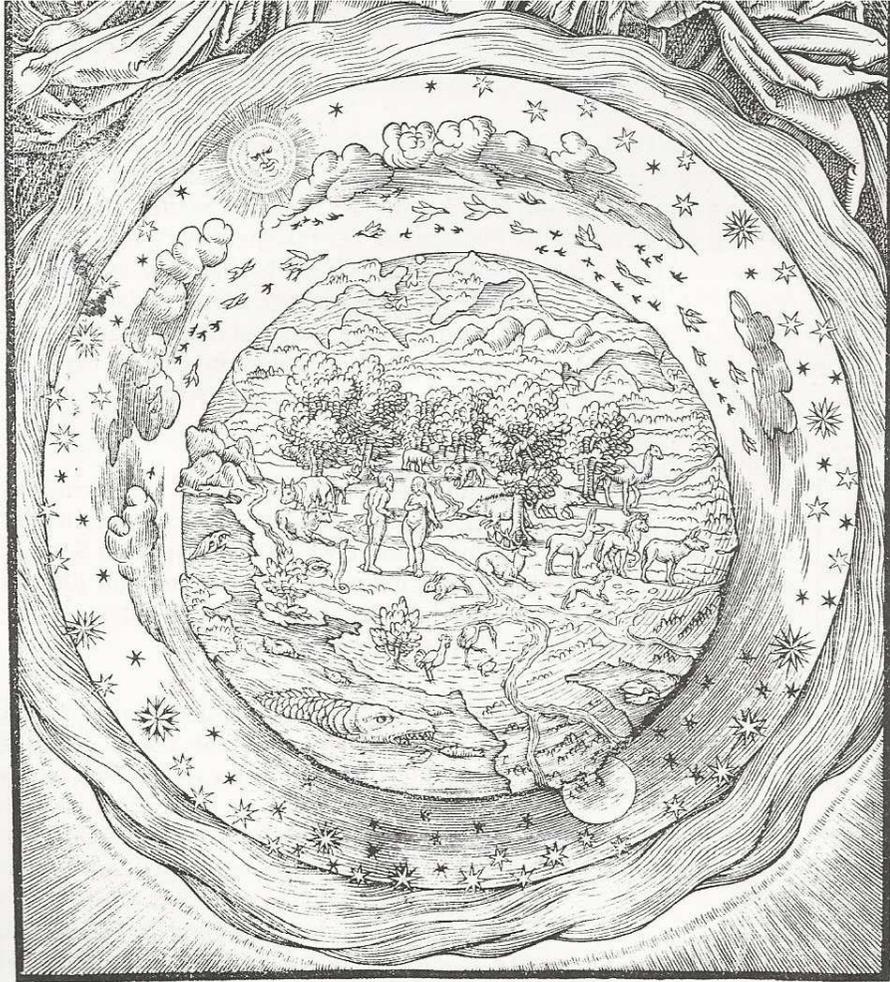
	<ul style="list-style-type: none"> • legen das Bilderverbot aus und setzen die gewonnenen Erkenntnisse dazu in Beziehung 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ausstellung der Schülerarbeiten im Klassenraum; Diskussion über besonders eindrucksvolle Darstellungen bzw. solche, zu denen es Anfragen gibt. – tabellarisches Festhalten der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den biblischen Gottesbildern und den Gottesbildern bei Feuerbach (menschliche Wesenszüge der biblischen Gottesbilder und des Gottesbildes bei Feuerbach, aber auch Unterschiede: Gott ist mehr als ein menschliches Wesen, mehr als menschliche Projektion, anders als unsere Bilder; er ist unfassbar, trotzdem erfahrbar, aber nicht greifbar) – Alternativ ist die Erarbeitung biblischer Gottesbilder auch anhand von theologischen Texten möglich, z. B. <ul style="list-style-type: none"> ○ “Die Vielfalt biblischer Gottesbilder“ In: Religionsbuch Oberstufe, S. 159 f. ○ “Gottesbilder“ In: Kursbuch Religion Oberstufe, S. 112. ○ “Gottes Name ist unübersetzbar“ In: Gottesbilder, Oberstufe, S. 27. – Rückgriff auf Lucas Cranach (vgl. M 4), Deutung des Bilderverbots (Ex 20, 4) als Ausdruck der Unverfügbarkeit Gottes und Warnung vor der Vermenschlichung Gottes; dazu Thematisierung des Unterschiedes von Bild – Bildnis; evt. Lesen des Textes “Gottesbilder und Bilderverbot“ – In: Gottesbilder, Oberstufe, S. 20f. – Entwurf eines Zwiegespräches zwischen einem Religionskritiker und einem gläubigen Christen über die biblischen und anthropomorphen Gottesbilder
<p>Schwerpunkt 2: Stellungnahme der EKD zur Religionskritik Dawkins</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen theologische Texte sachgemäß und verfassen aus kirchlicher Sicht eine Antwort auf Dawkins Religionskritik 	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit, z. B. „Vereinfacht, vergrößert und verschränkt – Wie Apologie des Säkularen zu einer Gegenreligion wird“(12. Oktober 2007), abrufbar unter: www.ekd.de/55579.html mit Hilfe der Methode des <i>Partnerbriefings</i> (vgl. M 5a) – Verfassen eines Leserbriefs zu Dawkins Religionskritik aus Sicht der EKD

<p>Schwerpunkt 3: Antwort eines Theologen auf Religionskritik: Heinz Zahrnt, <i>Stammt Gott vom Menschen ab?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen theologische Texte sachgemäß und bewerten die christlichen Antworten im Hinblick auf die Bedeutung der Religionskritik für den christlichen Glauben 	<ul style="list-style-type: none"> – Schülerinnen und Schüler lesen und erschließen die christlichen Antworten Zahrnts mit Hilfe der <i>Pick-up- Methode</i> (vgl. M 5b) und durch Anfertigen von Lernplakaten auf DIN A 4 Format in Einzelarbeit – Austausch der Ergebnisse anhand der <i>World-Café-Methode</i> (vgl. M 5c) – Schülerinnen und Schüler erhalten rote, orange und gelbe Klebepunkte (rot für das wichtigste Argument, orange für das zweitwichtigste Argument, gelb für das drittwichtigste Argument) zur Bewertung der Wichtigkeit der einzelnen christlichen Antworten, diese kleben sie auf die einzelnen Lernplakate; anschließend werden die Lernplakate der Wichtigkeit nach gemeinsam an einer Schnur/ an der Tafel im Klassenzimmer befestigt – das Votum des Kurses über die Wichtigkeit der christlichen Argumente entscheidet über die Abfolge – Verfassen eines Lexikonartikels über die aus ihrer Sicht drei wichtigsten Antworten auf die Religionskritik von Feuerbach bzw. Dawkins aus christlicher Perspektive
<p>10. – 11.</p>	<p>Evaluation des Kompetenzerwerbs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit religionskritischen Positionen auseinander und verleihen ihrer kritischen Stellungnahme in textbezogenen Formen Ausdruck <ul style="list-style-type: none"> – Verfassung einer Stellungnahme zum religionskritischen Kinderbuch „Wo bitte geht’s zu Gott? Fragte das kleine Ferkel“ (M. Schmidt-Salomon) mit der Fragestellung: „Würdest du deinem Kind dieses Buch vorlesen? Warum, warum nicht?“ <p>oder:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Veranstaltung einer Diskussion in der Jahrgangsstufe zum Thema „Hat Dawkins recht?“ mit den Vorüberlegungen, „Was würde ich Dawkins gerne fragen?“ <p>oder:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erstellung eines Weblogs im Intranet der Schule (bzw. auf der Plattform Moodle) zum Austausch mit Schülerinnen und Schüler des katholischen Religionsunterrichts bzw. Ethikunterrichts zum Thema: Bedeutung der Religionskritik

Verwendete Literatur:

- Baumann, Ulrike / Schweitzer, Friedrich (Hrg.): Religionsbuch Oberstufe. Berlin 2006
- Husmann, Bärbel / Hülsmann, Matthias: Gottesbilder, Oberstufe. Stuttgart u.a. 2010
- Kathedetisches Institut des Bistums Trier (Hg.): Projekt Gott. Arbeitshilfen für den Religionsunterricht. Trier 1993
- Kliemann, Peter: Glauben ist menschlich. Stuttgart ¹⁰ 2001
- Kröte, Wolf: Das Wesen des christlichen Glaubens an Gott und der „neue Atheismus“. In: MD 1/2009
- Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht. Braunschweig 2011
- Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München 1996
- Rupp, Hartmut / Reinert, Andreas (Hg.): Kursbuch Religion Oberstufe. Stuttgart 2004
- Schmidt-Salomon, Michael / Nyncke, Helge: Wo bitte geht's zu Gott? Fragte das kleine Ferkel. Alibri-Verlag. September 2007
- Wendel-Niehl, Franz/ Thömmes, Arthur: 212 Methoden für den Religionsunterricht. München ¹² 2012

M 1 Lucas Cranach, Schöpfungsbild der Lutherbibel, 1534



M 3 Gottesbilder in der Bibel

(vgl. Projekt Gott, a.a.O., S. 31)

Adler

Ex 19,4
Dtn 32,11
Ps 17,8

Burg

Ps 9,10; 31,3; 46

Fels

Dtn 43, 4-6.15.18
Jes 8,14; 17,10; 26,4
Ps 31,1ff.

Feuer

Dtn 4,24
Dtn 5,25
2. Sam 22

Friedensschaffer

Jer 16,5
Jes 26,12; 32,15ff.
Hiob 25,2
Ps 147,14
Lk 2,14
Röm 15,33; 16,20
Hebr 13,20

Geist

1. Kön 19,1ff.
Jes 32,15-20
Joh 4,24
2. Kor 3,17

Hand

Hebr 10,31

Hirte

Ez 34
Ps 23
Joh 10

Licht

Jes 60,1-3.16-20
Off 21,23f.; 22,5
1. Joh 1,5

Quell / Lebenswasser

Ps 36,6-11
Jer 2,10-21
Jer 14, 1-6
Off 21,5-7

Regen / Tau

Hiob 29,3
Ps 72,6
Ez 22,24
Hos 14,5

Schatten

Jes Sir 34,19

Schild

Gen 15,1
Ps 28,7

Töpfer

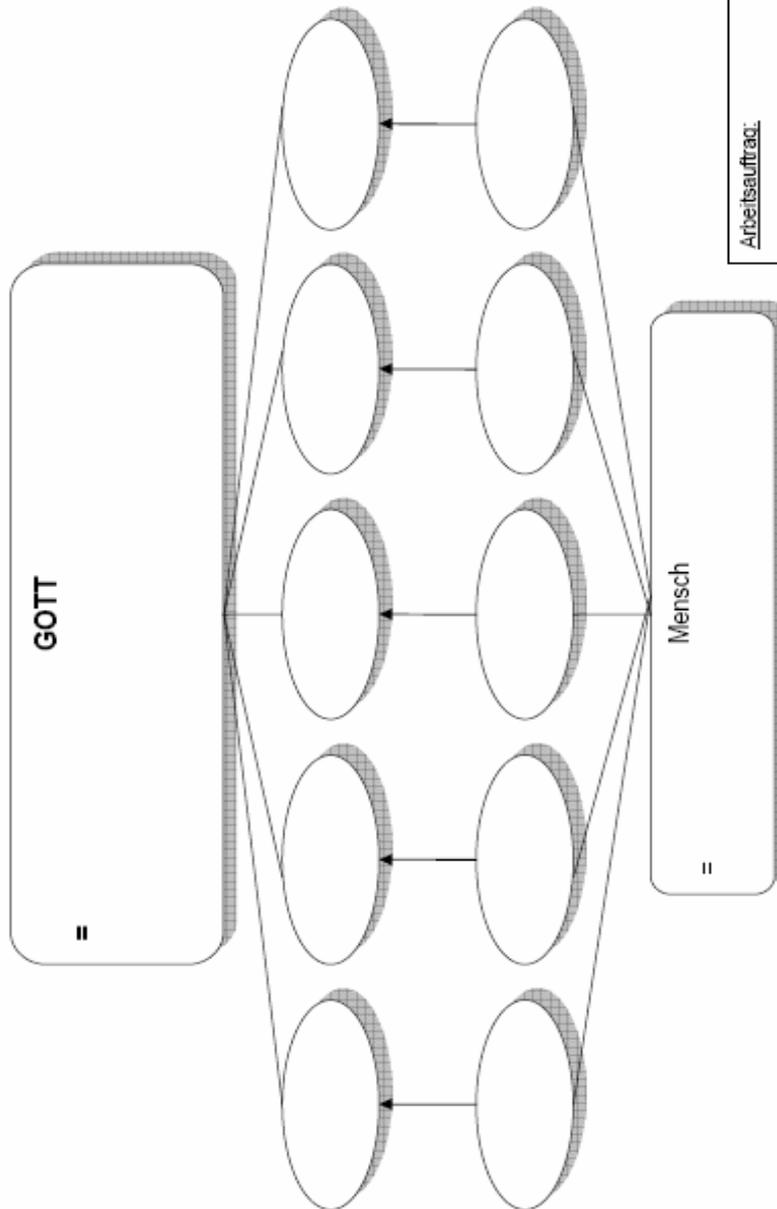
Jer 18,1-17
Jes Sir 33,13
Jes 64,6-11

Wegweiser

Ex 13,21
Dtn 1,31; 5,33; 19,9
Ri 18,6
Hiob 19,8
Ps 119

M 2 Die Projektionstheorie
Ludwig Feuerbachs

Die Projektionstheorie Feuerbachs



Arbeitsauftrag:

1. Fügen Sie folgende Attribute in die Grafik ein: - *allmächtig* – *sterblich* – *vollkommen* – *leidend* – *sündhaft*
2. Ergänzen Sie die Grafik um weitere Begriffe.
3. Versuchen Sie eine Definition von *Gott* und *Mensch* auf der Grundlage der Projektionstheorie Feuerbachs zu formulieren.



Schlussfolgerungen Feuerbachs:

M 4 Lucas Cranach, Schöpfungsbild der Lutherbibel, 1534



Lucas Cranach, 1534

M 5a Partnerbriefing (einen Partner mit Informationen versorgen)

- **1. Schritt: Aufteilung der Arbeitsmaterialien**
Eine Hälfte der Klasse erhält den ersten Teil des Textes, die andere Hälfte der Klasse erhält den zweiten Teil.
- **2. Schritt: Textbearbeitung in Einzelarbeit**
Schülerinnen und Schüler lesen ihren Text zweimal durch; beim zweiten Durchlesen untergliedern sie den Text in Abschnitte und fertigen einen Stichwortzettel als Merkhilfe an; dieser Zettel hilft ihnen im Anschluss, den Inhalt ihres Textes mündlich zu berichten.
- **3. Schritt: Briefing mit festen Regeln**
Runde 1: Partner A und B setzen sich so gegenüber, dass sie sich anschauen können; auf ein Startzeichen präsentiert Partner A die in Einzelarbeit erarbeiteten Ergebnisse seines/ihrer Textes; dabei ist auf eine deutliche Aussprache zu achten; im Anschluss hat Partner B Gelegenheit, Rückfragen an Partner A zu stellen, z.B. über Unverstandenes; dann fasst Partner B den Bericht von Partner A zusammen.

Runde 2: Mit umgekehrter Rollenverteilung und mit dem Bericht über den Text von Partner B wird nun genauso verfahren wie in Runde 1.
- **4. Schritt: Planung eines Ergebnisvortrags**
Gemeinsam besprechen die Partner, was sie erarbeitet haben. Sie überlegen z.B., was von ihren Erkenntnissen besonders wichtig ist, was sie sich besonders merken wollen usw.; dann bereiten sie gemeinsam einen Ergebnisvortrag vor.
- **5. Schritt: Vortrag vor der Klasse**
Entweder stellt jeder Partner seine erarbeiteten Ergebnisse vor oder die Partner stellen jeweils die erarbeiteten Ergebnisse des Partners vor; zu den Vorträgen gibt es Rückmeldungen aus der Klasse, z.B. darüber, ob die wichtigsten Informationen aus den Texten im Vortrag enthalten waren bzw. ob die Vortragenden gut präsentiert haben.

M 5b Pick-up-Methode (pick-up: einsammeln)

Die wichtigsten Informationen eines Textes werden in fünf Schritten erarbeitet:

- **1. Schritt: Feststellen, wovon der Text handelt**
Schülerinnen und Schüler überfliegen den Text und notieren im Anschluss, worum es in dem Text insgesamt geht.
- **2. Schritt: Gliederung des Textes in einzelne Abschnitte**
Schülerinnen und Schüler gliedern den Text in einzelne Abschnitte und finden Überschriften für die einzelnen Abschnitte.
- **3. Schritt: Markieren von wichtigen Schlüsselbegriffen und Textstellen**
Schülerinnen und Schüler markieren wichtige Textpassagen, aber nicht mehr als 20% der gesamten Textmenge.
- **4. Schritt: Klären von unbekanntem Begriffen und Fremdwörtern**
Schülerinnen und Schüler untersuchen den Text auf unbekannte Wörter, die ihnen für das Gesamtverständnis des Textes als unverzichtbar erscheinen; diese Wörter werden rot umrandet und anschließend mit Hilfe eines Lexikons, eines PCs oder auch mit einer Frage an die Lehrkraft geklärt.
- **5. Schritt: Mündliche oder schriftliche Zusammenfassung des Textes**
Schülerinnen und Schüler fassen den Text in eigenen Worten mit Hilfe der zuvor erarbeiteten Erkenntnisse zusammen, dabei können wichtige Textpassagen auch zitiert bzw. Fachbegriffe geklärt werden

M 5c „World Café“ im Klassenraum

- Gruppentische mit je einem DIN A3 Blatt, auf welchem das übergeordnete Thema der Überlegungen (z.B. biblische, theologische und human-gesellschaftliche Überlegungen) steht, werden im Klassenraum bereitgestellt;
- Die Schülerinnen und Schüler ordnen ihre erarbeiteten Lernplakate den einzelnen Themenschwerpunkten zu, betrachten ihre Ergebnisse, reflektieren die Aufbereitung der dargestellten Überlegungen im Hinblick auf die Verständlichkeit der Aussagen bzw. Anordnung der Informationen usw.; eventuell werden einzelne Überlegungen zum Thema noch einmal von den Schülerinnen und Schüler überarbeitet
- Die Schülerinnen und Schüler, die um einen Gruppentisch zusammenstehen, bestimmen einen Gastgeber; dieser Gastgeber ist von nun an dafür verantwortlich, Gäste zu begrüßen, das Gespräch in der Gruppe zu leiten und Beiträge zusammenzufassen; zusätzlich steht der Gastgeber für mögliche Rückfragen zur Verfügung.
- Die restliche Gruppe wird zu Gästen, die sich als Gruppe von Tisch zu Tisch durch den Raum bewegt, sich die erarbeiteten Ergebnisse zu den jeweils anderen Schwerpunktthemen (biblisch, theologisch oder humanwissenschaftlich) anschaut und gegebenenfalls Rückfragen an den jeweiligen Gastgeber stellt, eigene Gedanken zum jeweiligen Themenschwerpunkt niederschreibt und dem Blatt zufügt.
- Der Gastgeber gibt Raum für eine Diskussion der (Tisch-)Ergebnisse nach einer vorher bestimmten Zeit (ca. 5-8 Minuten pro Gruppe).
- Der Gastgeber fasst die Diskussionsergebnisse mündlich zusammen und verabschiedet die Gäste.
- Die Gäste gehen zum nächsten Tisch; der Austausch endet, wenn die einzelnen Gruppen wieder an ihrem Ursprungstisch angelangt sind.
- Aussprache im Plenum, z.B. darüber, welche Einwände aus christlicher Sicht für die Schüler sehr überzeugend/interessant/überraschend/weniger nachvollziehbar usw. waren.

„Selig, die Frieden stiften...“ – Friedenshandeln aus christlicher Perspektive

Themenbereich: Ethik

Teilthema: „www.nicht-mein-problem.de“ – Christ sein in Verantwortung

Konkretion 4: Die Schülerinnen und Schüler können an einem ethischen Problemfeld Optionen und Kriterien christlichen Handelns aufzeigen.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten: Das Problem der Gewaltanwendung und der Beitrag der Christen zur Herstellung von Frieden

Schwerpunktsetzung: Projektunterricht; vielfältige Möglichkeiten zu fächerverbindendem Arbeiten

Querschnittsthema: Friedenserziehung

Zeit: 8 – 10 Stunden

Vorbemerkungen

Konflikte, Gewalt oder Krieg gehören durch die Medienberichterstattung, manchmal auch durch eigene Erfahrungen, zur Realität der Jugendlichen. In der Sekundarstufe I wird in vielen Bereichen von Schule (z.B. Streitschlichterprogramme, Anti-Mobbing-Ansatz „No Blame Approach“, Präventionsprogramme PIT oder PROPP; im Ev. Religionsunterricht in Klassenstufe 7/8 durch die Lehrplaneinheit „Mensch sein – In Verantwortung leben“) das Ziel der Erziehung zu Konfliktfähigkeit verfolgt, das heißt, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Konflikte fair, gewaltlos und fruchtbar auszutragen – dies vor allem im privaten Bereich bzw. im Miteinander einer Klasse oder Schule. Angestrebt ist dabei immer, dass Modelle des Umgangs miteinander bewusst gemacht und erprobt werden, die dann auch auf größere soziale Bereiche paradigmatisch anwendbar sind.

Was im zwischenmenschlichen Bereich selbstverständlich ist, ist im zwischenstaatlichen Bereich nicht konsensfähig. Zwar wird die Diskussion um Krieg, Gewalt und Gewaltlosigkeit heute anders geführt als noch in Zeiten des Kalten Krieges, als ein Nuklearkrieg drohte, die Erde zu zerstören; ein christlicher Pazifismus, der vor allem aus der Bergpredigt abgeleitet wurde, hatte damals das Überleben der Menschheit im Blick. In den letzten Jahrzehnten ließen sich gewaltsame oder kriegerische Auseinandersetzungen bei globalen Konflikten als Stellvertreterkriege immer regional begrenzen (z.B. Irak-Kriege) bzw. innerstaatlich begründen (z.B. Arabische Revolution). Die Diskussion um ein gewaltsames Eingreifen z.B. der NATO-Länder oder auch Deutschlands wurde und wird immer sehr kontrovers geführt.

Die Bergpredigt – in diesem Zusammenhang die Seligpreisung der Gewaltlosen und Friedensstifter (Mt 5, 5 und 9), die Mahnung Jesu zum Gewaltverzicht (Mt 5, 38-42) und zur Feindesliebe (Mt 5, 43-48) – ist keine direkt zu übersetzenden Handlungsanweisung für aktuelle Probleme von

Gewalt und Krieg; sie kann aber Modell sein, das im Leben der Schülerinnen und Schüler zum konkreten Weiterdenken und Handeln anregt. Auch heute noch haben die Forderungen Jesu für viele Christen – Theologen wie Nichttheologen – eine aktuelle Bedeutung. Sie meinen, das Gebot des Gewaltverzichts und der Feindesliebe enthalte Elemente politischer Vernunft; sie leugnen nicht die Realität von Feindschaft oder bestehendem Unrecht und fordern auch nicht auf zu bedingungsloser Kapitulation im Sinne einer Ethik der totalen Widerstandslosigkeit. Sie glauben jedoch, dass die Forderungen Jesu helfen können, sich Feindbilder bewusst zu machen und damit auch abzubauen. Ihnen gegenüber stehen meist Menschen in der Politik, die sich in der Auseinandersetzung mit ihnen auf Luthers Unterscheidung zwischen Amts- und Privatperson beziehen; sie halten die Bergpredigt als Richtschnur für staatliches Handeln ungeeignet und beschränken ihre Anwendung auf den privaten Bereich.

Die Auseinandersetzung mit der christlichen Mahnung zum Frieden in den Seligpreisungen und Jesu Aufruf zu Feindesliebe und Gewaltverzicht sowie daran angrenzende bzw. anknüpfende Beispiele aus der näheren oder fernerer Geschichte sind gut geeignet, (eigene) Wert- und Beurteilungsmaßstäbe zu bilden, zu überprüfen bzw. kritisch zu hinterfragen. Viele Konflikte, in denen von der Mehrheit eher gewaltvollen Lösungen der Vorrang gegeben wird, in denen aber auch immer wieder Menschen die Forderungen Jesu gegen diesen Mainstream umzusetzen versuchen, sind sehr komplex. Daher empfiehlt es sich besonders in diesen Fällen, biographisch zu arbeiten.

Aufgrund der Fülle der Beispiele und insbesondere wegen ihrer gesellschaftlichen Praxisrelevanz ist hier exemplarisches Arbeiten im Projektunterricht (vgl. M 1) besonders empfehlenswert.

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA :

- die Menschenwürde 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.

Fachübergreifende / fächerverbindende Bezüge

Inhalte anderer Fächer können in vielfältiger Weise mit dem evangelischen Religionsunterricht verbunden werden. Lehrplanbezüge ergeben sich zu den Fächern:

- Englisch:
 - Landeskunde z.B. Indien (einschließlich einem Thema aus dem Bereich Erziehung – Philosophie – Religion, z.B. Gandhi) oder Südafrika (Von der Apartheid zur Demokratie)
 - Textanalyse, z.B. Rede – M.L. King, *I Have a Dream*
- Geschichte:
 - GK: Deutschland zwischen Demokratie und Diktatur, insbesondere Formen und Risiken des Widerstandes
 - GK: Durchsetzung der Demokratie in Deutschland, insbesondere die Bedeutung der „demokratischen“ Revolution in der DDR
 - GK: Internationale Beziehungen im Umbruch, insbesondere supranationale Lösungsversuche einer dauerhaften Friedenssicherung bzw. Unzulänglichkeit klassischer Muster der Konfliktregelung
 - LK: Friedenssicherung und Weltfriedensordnung, insbesondere aktuelle Maßnahmen zur Friedenssicherung
 - LK: Staat und Kirche , insbesondere Wächteramt der Kirche, Zwei-Reiche-Lehre
- Sozialkunde:
 - LK: Demokratieerfahrung und Demokratiediskussion in der Bundesrepublik, insbesondere Politikerfahrungen aus 60 Jahren Bundespolitik
 - LK: Frieden und Sicherheit im 21. Jahrhundert

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Schritte zum Kompetenzerwerb Die Schülerinnen und Schüler...	Medien / Material / Anmerkungen
1.	Erfassen der Lernausgangssituation: Bildbetrachtung „Jesus zerbricht das Gewehr“ – Otto Pankow (1950)	<ul style="list-style-type: none"> • identifizieren religiöse Motive in dem Bild „Jesus zerbricht das Gewehr“ und erklären ihre Bedeutung und Funktion 	Arbeiten mit Moderationskarten (EA → PA → GA → Sammlung / Clustern / Erstellung einer Mindmap ¹): <ol style="list-style-type: none"> 1. Beschreibung der Bildelemente / dem Bild einen Titel geben / zeitliche Einordnung 2. Verknüpfung mit / Zuordnung zu bisher im Unterricht Erarbeitetem 3. Klärung von offenen, im Unterricht zu behandelnden Fragen bzw. Schwerpunkten Hinweis: Sollte die Bergpredigt bisher im Rahmen des Themenbereiches <i>Jesus</i> noch nicht behandelt worden sein, können die entsprechenden Bibelverse ggf. als Hinweis bei 2. angegeben werden.

¹ Ein Beispiel für eine Mindmap befindet sich im Anhang (Foto eines erhaltenen Tafelbildes und dessen Übertragung in digitale Form)

			<p>Mögliche Projektthemen, die sich aus der Erfassung der Lernausgangssituation ergeben können – die Lehrkraft muss ggf. geeignete Impulse bzw. Ergänzungen angeben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist überhaupt Gewalt? • Humanisierung des Krieges – Die Lehre vom gerechten Krieg • Passiver Widerstand in der Geschichte, z.B. Martin Luther King, Mahatma Gandhi • Gegen Wiederbewaffnung der Bundeswehr und atomares Wettrüsten – Die Geschichte der deutschen Friedensbewegung nach dem 2. Weltkrieg • Von der friedlichen Revolution zur Deutschen Einheit • Südafrika nach der Apartheid – Versöhnung als Grundsatz der Verfassung • „Friedenspflänzchen“ im Nahostkonflikt, z.B. Arbeit des Internationalen Versöhnungsbundes, Daniel Barenboim und das West-Eastern Divan Orchestra, Givat Haviva als Beispiel für die Begegnung von jüdischen und arabischen Jugendlichen (http://www.givat-haviva.de) ... • Grenzen der Friedfertigkeit – am Beispiel Dietrich Bonhoeffers • Das Projekt Weltethos – Ein Beitrag der Religionen zum Frieden • „Pace – Friede von allen Balkonen“ - Die Geschichte der Regenbogenfahne • Entwicklungshilfe als Beispiel für friedliche Konfliktlösung (z. B. in Afghanistan oder Somalia) • ggf: Inhalt und Aufbau der Bergpredigt sowie unterschiedliche Auslegung der Ansprüche der Bergpredigt im Laufe der Geschichte ² <p>... und weitere Themenvorschläge der Schülerinnen und Schüler</p>
2.	<p>Projektarbeit: Entwurf einer Projektskizze zum jeweiligen Aspekt des Themas „Selig, die Frieden stiften...“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen ethische Herausforderungen in der Politik und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern in Deutschland und der Welt, insbesondere Fragen zur Legitimierung von Gewaltanwendung, als religiös bedeutsame Entscheidungen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu den Projektgruppen nach Neigung 2. Erstellen einer Projektskizze, d.h. Brainstorming zu den inhaltlichen Aspekten des Themas, Arbeitsaufteilung, erste Überlegungen zum Produkt etc. 3. ggf. Beginn der inhaltlichen Arbeit <p>M 2 kann als Arbeitsblatt für die Entwicklung der Projektskizze verwendet werden.</p>

² vgl. auch Anregungen zur Umsetzung von Konkretion 2 des Themenbereiches *Jesus Christus* in dieser Handreichung: Die Bergpredigt – Eine Vision für die Zukunft der Welt?

3. – 6.	Individuelle Arbeit in den Projektgruppen zum jeweiligen Aspekt des Themas „Selig, die Frieden stiften...“	<ul style="list-style-type: none"> erschließen vielfältige, auch theologische Texte und Medien und werten die Informationen aus unter dem Aspekt, wie die Forderungen Jesu zu Feindesliebe und Gewaltverzicht zur gesellschaftlichen Wirklichkeit in Beziehung gesetzt sind und inwieweit die Menschenwürde als Grundwert in ethischen Konflikten zur Geltung gebracht wird 	<p>Schulbibliothek, Internet, Film / Fernsehen ...</p> <p>Textsammlungen mit theologischen Texten, Themenhefte etc. zu den entsprechenden Themen können von der Lehrkraft als Handapparat zusammengestellt werden</p> <p>M 3 kann als Vorlage für die Protokollierung der Arbeit in den Projektgruppen verwendet werden.</p> <p>M 4a gibt Anregungen zu vielfältigen Präsentationsformen; M 4b gibt Hinweise zur Erstellung von Bildschirmpräsentationen</p>
7. – 8.	Präsentation der Arbeitsergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> präsentieren die religiös relevanten Inhalte und Positionen ihres Projektthemas medial und adressatenbezogen 	<ol style="list-style-type: none"> Präsentation der Ergebnisse und ggf. gegenseitige Beurteilung, z.B. mit Hilfe von Beurteilungsbögen – vgl. M 5 Kriterium für die inhaltliche Bewertung der Präsentationen muss sein, inwieweit die Optionen für christliches Friedenshandeln sachgerecht dargestellt werden. Reflexion des Arbeitsprozesses, z.B. hinsichtlich Verlauf, persönlicher Beiträge, individuellem Lernertrag; dies kann individuell oder in der Gruppe geschehen
9.	Evaluation des Kompetenzerwerbs	<ul style="list-style-type: none"> nehmen einen eigenen Standpunkt zu der Frage ein, inwieweit das Handeln von Friedensnobelpreisträgern bzw. Friedensnobelträgerinnen aus christlicher Perspektive als Friedenshandeln zu bewerten ist und vertreten diesen Standpunkt argumentativ 	<p>Die Schülerinnen und Schüler untersuchen, ob der aktuelle Friedensnobelpreisträger / die aktuelle Friedensnobelpreisträgerin den Preis berechtigt, d.h. im Sinne des christlichen Friedenshandelns, verliehen bekommen hat und verfassen z.B. einen Leserbrief.</p>

M 1 Projektunterricht

Unter Projektunterricht versteht man eine besondere Unterrichtsform, bei der der Schwerpunkt auf der selbstständigen und selbsttätigen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit meist komplexen Themenstellungen bzw. Problemen liegt. Themenfindung, Planung, Organisation und Durchführung liegen weitgehend in der Hand der Schülerinnen und Schüler. Die Lösungen und Ergebnisse werden immer anderen vermittelt, indem ein gemeinsames Produkt präsentiert wird. Beim Kompetenzerwerb im Projektunterricht sollten „Kopf, Herz und Hand“ gleichermaßen beteiligt sein. Lehrerinnen und Lehrer übernehmen dabei die Rolle des Beraters / der Beraterin und des Moderators / der Moderatorin.

Projektunterricht ist immer fächerverbindend angelegt, d.h. mehrere Fächer wirken inhaltlich gleichberechtigt zusammen, z.B. bei der Bearbeitung von epochaltypischen Schlüssel- bzw. Querschnittsthemen wie die Genderfrage, im Rahmen der Friedens- oder Menschenrechtserziehung. Die Schülerinnen und Schüler haben dabei oft die Möglichkeit einer freien Themen- und Lehrerwahl. Solche Projekte sind im Schulalltag nur schwer ohne Umstellung der normalen organisatorischen Rahmenbedingungen realisierbar. Diese Rahmenbedingungen lassen es jedoch in der Regel aber zu, Unterrichtseinheiten auch in einem Fach in Anlehnung an die Bestimmungsmerkmale von Projektunterricht zu gestalten – fachübergreifend, d.h. vom Fach ausgehend werden Aspekte anderer Fächer mit einbezogen.

Die im Folgenden aufgeführten Kriterien für Projektunterricht erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr soll deutlich werden, wo Anknüpfungspunkte für Projektunterricht im normalen Fachunterricht zu finden sind und wie Elemente eines idealtypischen Projektunterrichtes auch im Fachunterricht umgesetzt werden können. Zu den Bestimmungsmerkmalen von Projektunterricht gehören u. a.:

- Situationsbezug und Orientierung an den Interessen der Beteiligten

Die Fragestellung eines Projektthemas soll im engen Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler stehen und das Denken in den Grenzen von einer fachwissenschaftlichen Disziplin überschreiten. Im Idealfall äußern die Schülerinnen und Schüler den Wunsch, sich mit einer Fragestellung intensiver zu beschäftigen. Der Anstoß kann aber auch von Lehrerinnen und Lehrern, vom Schulbuch, von einer aktuellen gesellschaftlichen o. a. ausgehen. Entscheidend ist, dass das Thema reichhaltig ist und vielfältige Möglichkeiten für Fragen bietet.

- Gesellschaftliche Praxisrelevanz

Ein Thema im Projektunterricht erfährt sowohl eine gesellschaftsbezogene als auch eine individuumsbezogene Begründung. Es muss geeignet sein, Schülerinnen und Schülern Orientierungshilfen für die Gestaltung des eigenen Lebens in Bezug auf ihre Verantwortung in der Gesellschaft zu geben. Im Religionsunterricht können insbesondere die ethischen Impulse des Christentums (Bergpredigt, Doppelgebot der Liebe, Goldene Regel etc.) auf reale Probleme bzw. das eigene Handeln angewendet werden.

- Zielgerichtete Planung / Selbstorganisation und Selbstverantwortung

Schülerinnen und Schüler sollen den Themenbereich, den sie ausgewählt haben, selbst strukturieren lernen, den Ablauf selbst planen, nach Bearbeitungswegen suchen, die notwendigen Informationen möglichst eigenverantwortlich beschaffen und die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll einteilen. Diese vielfältigen und anspruchsvollen arbeitsmethodischen Kompetenzen erfordern eine Vorbereitung im traditionellen Unterricht, z. B. durch Arbeit in Gruppen, Exzerpieren von Literatur, Dokumentation von Ergebnissen. Sowohl Planung, Durchführung als auch Entscheidung über die Art der möglichen Präsentation liegen weitgehend bei den Lernenden.

- Soziales Lernen

Projektunterricht fördert und fordert in besonderem Maße demokratische, von allen getragene Entscheidungsprozesse, soziales Lernen und Teamfähigkeit. Da die Schülerinnen und Schüler die Planung für ihre Arbeit und die Verantwortung für die Durchführung selbst übernehmen, müssen sie Aufgabenbereiche untereinander aufteilen und viele Absprachen treffen. Daher ist es erforderlich, dass immer wieder Gespräche mit der ganzen Lerngruppe geführt werden, in denen der aktuelle Arbeitsstand erhellt wird bzw. Schwierigkeiten innerhalb einer Gruppe geklärt werden; d. h. die Planung muss immer offen und revisionsfähig sein. Projektziele werden immer nur vorläufig formuliert, da Erfahrungen im Prozess der Durchführung als neue Planungselemente in die Projektarbeit einfließen.

- **Produktorientierung**

Projektergebnisse sollen immer präsentiert werden. Die Aussicht, ihre Ergebnisse präsentieren zu können und zu müssen, motiviert Schülerinnen und Schüler, bei der Herstellung und Gestaltung der Materialien sorgfältig zu arbeiten. Welche Produkte zur Präsentation gewählt werden, hängt u.a. auch vom Projektthema ab. Neben Formen der szenischen Darstellung (Podiumsdiskussion, Talk-Show, Interviews etc.) oder medialen Produkten (Videoaufnahme, Bildschirm-präsentation, Radiosendung etc.) sind auch weniger aufwändige Formen denkbar wie z.B. eine Broschüre, die Visualisierung durch eine Mindmap oder ein Referat. Die „Produkte“ dienen auch dazu, die erarbeitete Problemlösung im Hinblick auf Aufgabenstellung, Ziele, Planung und Arbeitsprozess zu überprüfen.

Eine Übersicht über Elemente und Reduktionsformen von Projektunterricht, beides im Vergleich mit Unterricht im Lehrgangcharakter, bietet umseitige Tabelle.

Leistungsbeurteilung im Projektunterricht

Prozess, Produkt und Präsentation sind zentrale Beurteilungsbausteine im Projektunterricht. Diese können zum einen allein von der Lehrkraft beurteilt werden; im Sinne der Erweiterung von Selbstbeurteilungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler können aber auch Schüler selbstbeurteilung und Schülermitbeurteilung einbezogen werden. In jedem Falle müssen die Beurteilungskriterien transparent sein und sollten auch zusammen mit den Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden.

Bei der Konzeption der gesamten Beurteilung sind weitere Fragen zu entscheiden, z.B. ob es eine Einzelbeurteilung geben soll oder ob die Gruppenleistung mit berücksichtigt wird, ob die Beurteilung in einer Note und / oder in einer verbalen Beurteilung zusammengefasst wird, ob eher fachlich-inhaltliche, methodisch-strategische bzw. sozial-kommunikative Leistungen im Blick sind und zuletzt, wie die einzelnen Bausteine und Kriterien gewichtet werden sollen.

In der Literatur gibt es eine Fülle von Anregungen, wie die komplexe Beurteilungssituation im Projektunterricht insbesondere durch kriteriengeleitete Beobachtungsbögen differenziert ausgewertet werden kann.

Elemente	Projekte im engeren Sinne		Projektorientierter Unterricht	
	optimal	kein Projektunterricht	1. Reduktion	2. Reduktion
Thema / Inhalt	Schüler/-innen bestimmen das Thema und die Inhalte	Lehrer legt das Thema allein fest	Schüler/-innen und Lehrer legen gemeinsam nach LP Thema fest	Schüler/-innen wählen allein vorgegebene Themen
Materialien	Schüler/-innen beschaffen die Materialien	Material liegt aufbereitet vollständig vor	Schüler/-innen und Lehrer beschaffen Material	Schüler/-innen wählen aus vorgegebenem Material
Arbeitsziele	Schüler/-innen formulieren Problem und Ziele selbständig	Ziele werden vom Lehrer gesetzt	Schüler/-innen und Lehrer legen gemeinsam Ziele fest	Schüler/-innen wählen aus Lernzielkatalog
Methoden	Freie Lernwegwahl durch Schüler/-innen; Arbeit auch außerhalb der Schule	Lehrer schreibt Lernweg vor	Auswahl aus angebotenen Lernwegen	Lernwegempfehlung
Lerngruppe	freie Gruppenwahl nach Interesse und Neigung / heterogen	keine Gruppenarbeit	Gruppen homogen gebildet	Lehrer nimmt Einfluss auf Gruppenbildung
Fächer	mehrere Fächer übergreifend; mehrere Lehrer	eng fachspezifisch; nur ein Lehrer	zwei Fächer	ein Fach und Ausblicke
Beurteilung der Arbeit	durch die Schüler/-innen: Selbstkritik des Projektverlaufes	Benotung durch den Lehrer	Schüler/-innen und Lehrer kritisieren gemeinsam	Bewertung durch den Lehrer wird diskutiert
„Produkt“	im Voraus geplante Lernaktivitäten realisieren sich in einem „Produkt“	keine Produktplanung und -durchführung	Planung erst während der Arbeit/ teilweise realisieren sich Lernaktivitäten	Produkt scheitert / wird reflektiert
Schülerrolle	selbst- und mitbestimmend / selbstständig / aktiv planend und durchführend	passiver Rezipient	mitbestimmend / teilweise selbstständig / aktiv	mitbestimmend / auswählend / aktive und passive Arbeitsphasen
Lehrerrolle	integrativ; fast ganz zurücktretend / beratend; auf Wunsch jedoch Aufsicht	dominant steuernd in allen Bereichen	zurückhaltend / koordinierend / Vorschläge und Hinweise	stark strukturierend / verbindliche Empfehlungen

³ In: Lehrplan Ev. Religion Klasse 5/6, S. 126.
abrufbar unter <http://religion.bildung-rp.de/evangelischer-religionsunterricht/lehrplaene-epa.html>

Literaturhinweise

- Bohl, Th.: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim, 4. Aufl. 2009
- Bastian, J. / Gudjons, H. (Hg.): Das Projektbuch Band II. Über die Projektwoche hinaus, Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg, 4. Aufl. 2006
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim und Basel, 12. Aufl. 2012
- Grunder, H.-U./ Bohl, Th. (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung Schneider Verlag Hohengerben, 2. Aufl. 2004
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. Bad Heilbrunn, 7. Aufl. 2008
- Niehl, F. W. / Thömmes, A.: 212 Methoden für den Religionsunterricht. München, 12. Aufl. 2012. Darin: Kapitel 5 „Hilf mir, es selbst zu tun!“ Methoden offener Arbeit im Religionsunterricht / Projektunterricht – Lernen durch eigene Erfahrung
- Nohl, F.: Der Projektunterricht. Grundlagen – Materialien – Bewertung. AOL-Verlag, Buxtehude, 4. Auflage 2009
- Pädagogik 1/2008: Projektunterricht gestalten. Beltz Verlag, Weinheim 2008

M 2

**Projekt: „Selig, die Frieden stiften ...“
Arbeitsplan für die einzelnen Projektgruppen**

1. Mitglieder der Gruppe:

2. Gewähltes Unterthema:

3. Festlegung inhaltlicher Schwerpunkte des Unterthemas:

- Schwerpunkt 1: _____
- Schwerpunkt 2: _____
- Schwerpunkt 3: _____
- ...

4. Möglichkeiten der Informations- und Materialbeschaffung

Wer besorgt ...	Was?	Wo?

5. Möglichkeiten der Ergebnispräsentation

6. Vorläufiger Zeitplan

Dauer der Materialbeschaffung:

Zeit für die Auswertung der Materialien:

Dauer der Erstellung der Ergebnisse zur Präsentation:

M 3

Protokollbogen

Thema der Projektgruppe: _____

Protokoll der Stunde vom: _____

Protokollant/ Protokollantin: _____

Das haben wir in dieser Stunde besprochen und erarbeitet:

- inhaltliche Aspekte
- Aufgabenverteilung bzw. Zusammenarbeit in der Gruppe

Vorplanung der nächsten Stunde:

- Überarbeitung von bereits Erstelltem
- Aufgaben, die zu erledigen sind – einschließlich Aufgabenverteilung
- offene Fragen / Unklarheiten – und wie sie geklärt werden sollen

4 Visualisierungsformen

Wandzeitung gestalten: Ein Thema wird in der Lerngruppe optisch sichtbar gemacht auf langen Papierstreifen durch Bilder, Zeichnungen, Zwischentexte. Die Wandzeitung stellt eine Bereicherung der Lernumgebung her, auf die sich der Unterricht immer wieder neu beziehen kann.

Pfeilgraphik: Theorien oder (historische) Abläufe lassen sich oft auch graphisch umsetzen durch Pfeile, die Begriffe, Faktoren, Entwicklungen kennzeichnen. Komplexe Zusammenhänge werden so verständlicher, da sie „auf einen Blick“ sichtbar sind. Sie können dann als Plakat oder Hand-out dem weiteren Arbeitsprozess Orientierung geben, ihn begleiten und anregen.

Foliendarstellung: Informationen oder ein fremdsprachlicher Dialog werden auf einer Folie graphisch gestaltet oder aufgeschrieben und per OH-Projektor präsentiert.

Diaschau: Zu einem Thema stellen Schülerinnen und Schüler eigene Dias zusammen und verbinden sie mit Informationen, Fragen etc.

weitere Formen: Collage, Zeichnung, Grundriss, Diagramm, plastisches Modell, Posterpräsentation.

Auditive Formen

Hörfeature (Reportage): Schülerinnen und Schüler stellen zu einem Thema eine Hörsequenz zusammen, evtl. mit akustischen Effekten.

Interview: Schülerinnen und Schüler zeichnen ein Interview zu ihrem Thema auf und präsentieren es verschriftlicht oder in originalen Tonauszügen.

Hörspiel: Schülerinnen und Schüler setzen eine Handlung oder eine inhaltliche Kontroverse in ein Hörspiel mit verschiedenen Rollen um.

Weitere Formen: Rezitation, Rede, Dialog.

Dramatisierungsformen

Sketch: Ein Problem, Sachverhalt oder Konflikt wird in eine Miniszene umgesetzt.

Rollendiskussion: Zu einem Problem entwickeln Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Rollen, präsentieren diese und lösen sie dann auswertend wieder auf.

Szenisches Spiel: Zu einer (historischen) Situation mit entsprechenden authentischen Quellen wird eine passende Szene nachgespielt.

weitere Formen: Szenenfolge (Revue), Rollenspiel, Kooperationsspiel, Streitgespräch, Planspiel.

Aktionsformen

Pressearbeit: In einer eigenen (Schul-) Zeitung oder in Beiträgen für Regionalfunk, lokales Fernsehen oder Presse werden die Ergebnisse der Unterrichts- oder Projektarbeit vorgestellt.

Denkmal bauen: Diese Form ist dem methodischen Kanon der Theaterarbeit entnommen. Es geht darum, abstrakte Begriffe, Stimmungen oder einen Kontext mit lebenden Personen (und evtl. zusätzlichen Requisiten) aufzubauen und darzustellen. Die Figuration kann mit einer Kamera festgehalten werden. Dieser assoziative Zugang dient dann nach der Präsentation dazu, das Thema inhaltlich weiter zu führen, aber auch den subjektiven Themenbezug der einzelnen „verbauten“ Personen in ihren Rollen zu reflektieren.

Podiumsdiskussion: Schülerinnen und Schüler organisieren, leiten und bereiten eine Podiumsdiskussion (mit Experten) schulöffentlich oder auch in der Lerngruppe vor. In den Fragen und Antworten wird das erworbene Wissen präsent. Zu einem Sachproblem bereiten sich verschiedene Interessenvertreter vor und diskutieren auf eine mögliche Lösung hin.

⁴ vgl. im Folgenden Zeitschrift *Pädagogik* 3/04, S. 10-15.

Gestaltungsformen

Ausstellung: Texte, Fotos und andere „Projektspuren“ werden auf Schautafeln in einer Ausstellungsarchitektur präsentiert. Eine Recherche wird so sichtbar gemacht und vorgestellt.

Performance: In einer von den Schülerinnen und Schülern entwickelten spektakulären Aktion werden zentrale Aussagen und Ergebnisse der

Lehrgangs- oder Projektarbeit öffentlichkeitswirksam und diskussionsanregend präsentiert.

Bildschirm-Präsentation: Mit Hilfe von PC-Programmen werden informative, visuelle und auditive Elemente zur Gesamtdarstellung eines Themas mit einem Beamer präsentiert.

weitere Formen: Modellbildung, Spiel entwickeln, Videofilm.

M 4b

Regeln zum Erstellen von Bildschirmpräsentationen

– auch anwendbar auf die Gestaltung von Wandzeitungen oder Webseiten

I Warum überhaupt Bildschirmpräsentation?

- Handhabung einfacher als Overheadfolien; Vortragende(r) konzentriert sich auf das Thema;
- Inhalt ist knapp zusammengefasst: Dinge, die man hört und sieht, behält man besser;
- „Datei“ ist besser zu transportieren als Folien, auch platzsparender;
- Wichtiges kann besonders betont werden;
- „roter Faden“ kann gut sichtbar gemacht werden.

II Was ist eine gute Bildschirmpräsentation?

1. Seitengestaltung / Foliengestaltung

- durchdachte Reihenfolge der Präsentation, d.h. gute Gesamtgliederung;
- einheitliches Folienlayout verwenden;
- Inhaltsverzeichnis angeben;
- gut gegliedert und übersichtliche Seiten (z.B. Bullets verwenden);
- nicht zu viel Inhalt auf einer Seite: maximal 5 Gliederungspunkte;
- bei größeren Textpassagen: Spalten verwenden und Text nacheinander animieren;
- wenig Bilder / Grafiken verwenden; sie müssen dem Thema entsprechen; bei der Positionierung auf „Ausgewogenheit“ der Seite achten;
- Animation einheitlich / gleichmäßig / ruhig.

2. Textgestaltung

- Halbsätze verwenden (der Rest ist dem mündlichen Vortrag vorbehalten);
- Schriftart / -farbe muss dem Thema angepasst sein;
- gut lesbare Schriftart in ausreichend großer Schriftgröße;

- maximal drei Schriftarten;
- Grammatik- und Rechtschreibfehler vermeiden;
- Fachsprache verwenden – Fachbegriffe erklären (evtl. nur im Vortrag);
- Wichtiges hervorheben (z. B. Fettdruck), aber nicht durch Unterstreichen, da sonst ein Link wird erwartet wird;
- präzise Überschriften wählen.

3. Farbgestaltung

- maximal 3 Farben + Schriftfarbe;
- auf ausreichend Kontraste achten (nicht z. B. gelb auf weiß) bzw. extreme Kontraste vermeiden (z.B. rot/blau auf schwarz oder grün auf lila);
- Wirkung der Farben beachten (z.B. rot – aggressiv/warnend, grün – beruhigend / neutral, blau – technisch / kalt, gelb – freundlich / optimistisch).

III Was sonst noch zu beachten ist

- Vortragsweise muss „gut“ sein, d. h. freier Vortrag (Standarddeutsch) mit Blickkontakt zum Publikum, Verwendung von Karteikarten; angemessene Körpersprache;
- Video / Musik kann einbezogen werden (z. B. auch über Links);
- Copyright und Urheberrechte (z.B. bei Fotos) beachten;
- Quellen angeben;
- letzte Folie: Dank (z.B. für Aufmerksamkeit, an unterstützende Personen etc.);
- vor der Präsentation: technische Voraussetzungen überprüfen; evtl. Folien als Overheadfolien kopieren für „the worst case“.

Name: _____

Thema: _____

Datum: _____

1. Inhalt	1	2	3	4	5	6	Anmerkungen
- sachliche Richtigkeit → Fachwissen							
- inhaltliche Vollständigkeit (Behandlungstiefe)							
- Beschränkung auf Wesentliches (themengerechte Schwerpunktsetzung)							
- Sachkompetenz des Vortragenden (Beantwortung von Fragen)							

2. Aufbau	1	2	3	4	5	6	Anmerkungen
- motivierender sachgerechter Einstieg							
- Überblick über den Aufbau des Referates							
- sinnvolle Strukturierung der Informationen → roter Faden							
- abschließende, wiederholende Zusammenfassung der wesentlichen Punkte							

3. Vortragstechnik	1	2	3	4	5	6	Anmerkungen
- freies Sprechen (Benutzung von Stichwortkarten), Standarddeutsch / Fachsprache							
- Ansprechen, Einbeziehen der Zuhörer, Blickkontakt							
- Verständlichkeit der Darstellung (Sprechtempo, -pausen, Lautstärke, Satzbau, Wortwahl)							
- sinnvoller Einsatz geeigneter Medien / Präsentationsformen → Anschaulichkeit							
- Lebendigkeit (Einsatz von Körpersprache)							
- Einhaltung der Zeitvorgabe							

4. Hand-out	1	2	3	4	5	6	Anmerkungen
- sachliche Richtigkeit							
- sinnvolle Reduzierung der Fakten (alles Wesentliche, nichts Überflüssiges)							
- sinnvolle Strukturierung, Verwendung eines Ordnungssystems							
- formale Richtigkeit („Kopf“, Quellenangabe, auch Internet ...)							

1 = voll erfüllt (sehr gut) / 6 = nicht erfüllt

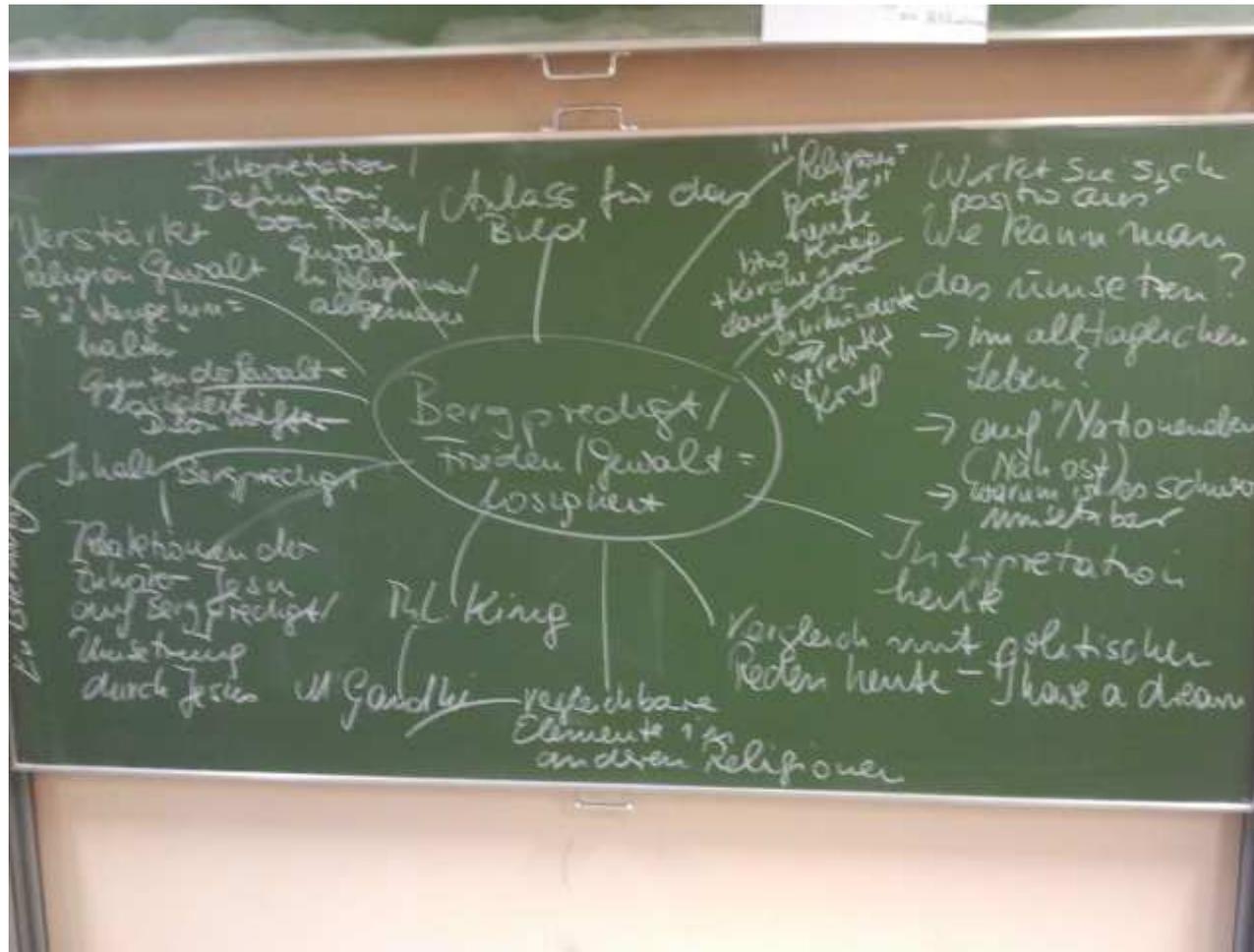
Positiv ist mir aufgefallen:

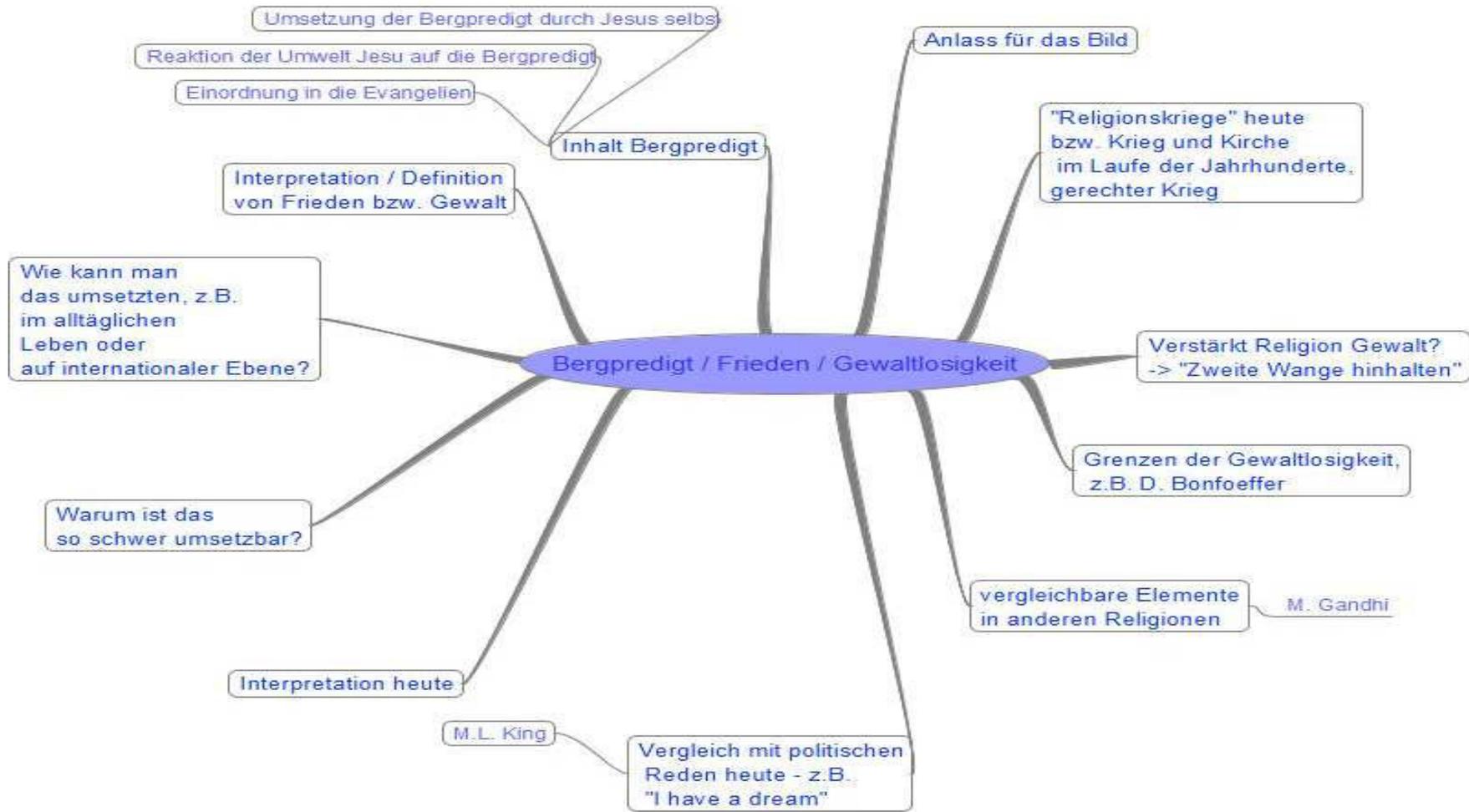
Negativ ist mir aufgefallen:

Gesamteindruck: _____

Anhang

Beispiel für eine Mindmap mit Themenvorschlägen – der Kurs hatte den Themenbereich *Jesus*, Konkretion 2 noch nicht behandelt





Bibel begegnet Koran

Themenbereich: Christsein in der pluralen Welt – C. Bibel

Teilthema: „Warum darf ich den Koran nicht berühren?“ – Judentum, Christentum, Islam und ihr Umgang mit Heiligen Schriften

Konkretion 2: Die Schülerinnen und Schüler können erklären, warum die Bibel eine „heilige“ Schrift genannt wird und können ihre Bedeutung mit dem Stellenwert Heiliger Schriften in Judentum oder Islam vergleichen.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten: Umgang mit Bibel und Koran

Schwerpunktsetzung: Dialogfähigkeit durch fächerverbindendes interreligiöses Lernen

Querschnittsthema: Achtung vor der Überzeugung anderer

Zeit: 8 Stunden

Vorbemerkungen

Die Bibel ist heute für viele zum ‚Niemandland‘ geworden. War sie vielen Generationen durch ihre Traditionen und Erfahrungen ein Lebenskompass, der die Welt lesbar machte, so bleibt sie im säkularen Umfeld weitgehend unbekanntes Land. Wer sie erkunden will, muss bereit sein, sich auf eine Reise zu machen, die ihn verändert. Doch warum sollte sich eine solche Reise lohnen? Hier klingt die Frage nach der Heiligkeit der Schrift als bedeutsames Lebensbuch an.

Die meisten unserer Schülerinnen und Schüler werden der Bibel wohl eine herausgehobene Bedeutung zusprechen. Auf den behaupteten exklusiven Offenbarungscharakter als Wort Gottes reagieren viele jedoch eher distanziert. In ganz unterschiedlicher Weise ist den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe die Bibel bereits als Gegenstand der Erörterung begegnet: eingebunden in thematische Zusammenhänge, aber auch bei mehr informativ ausgerichteten Sequenzen etwa zum Prozess der Buchwerdung der Bibel. In der Sekundarstufe II kommen biblische Texte verstärkt im Rahmen theologischer Reflexion (z.B. biblische Gottesvorstellungen, Christologie) vor.

Die Reformation mit ihrem Schriftprinzip „sola scriptura“ ermöglichte eine Befreiung der Bibel aus dem kirchlich-dogmatischen Gefängnis der Tradition. Luthers Postulat von der „Klarheit der Schrift“ und seine Suche nach dem, was „Christum treibt“, bilden die Sinnachse seines Schriftprinzips. Eine hermeneutische Öffnung für die Frage, wie Menschenwort und Gotteswort vernetzt sind, findet sich erst im 19. Jahrhundert bei J. S. Semlers Unterscheidung von „Heiliger Schrift“ und „Wort Gottes“, die die moderne

historisch-kritische Methode mit eingeleitet hat. Diese Errungenschaft der Aufklärung bleibt eine Herausforderung für den inner- und interreligiösen Dialog.

Im pluralen Umfeld hat die Schule die Aufgabe, Dialogfähigkeit anzubahnen, indem sie die Begegnung der Anhänger verschiedener Religionen initiiert und strukturiert. In einem fächerverbindenden Projekt über 8 Stunden, in dem Schülerinnen und Schüler aus dem Fach Ethik bzw. Islamischer Religionsunterricht und Evangelischer Religionsunterricht in gemischten Gruppen von den jeweiligen Lehrkräften unterrichtet werden, bietet sich dazu die Chance. Hier ist es wichtig und sinnvoll, die Frage nach der Bedeutung und Relevanz heiliger Schriften im interreligiösen Dialog zu stellen. Die Begegnung mit den Erfahrungen, den Traditionen und dem Selbstverständnis einer anderen Buchreligion bietet die Chance, das eigene Verständnis zu klären. In Verständnis und Anerkennung von Gemeinsamkeiten und Differenzen erweist sich die Dialogfähigkeit einer pluralen demokratischen Gesellschaft.

Wenn Bibel und Koran sich begegnen, werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich. Innerhalb des Christentums und des Islam gibt es über die Deutungen und Bedeutungen von Bibel und Koran widerstreitende Positionen.

Bibel und Koran erzählen beide von Gott / Allah. Beide gelten als Heilige Schriften und werden mit hohem Respekt behandelt. Sowohl Christentum als auch Islam werden deswegen Buch-Religionen genannt. Bibel und Koran haben die gleichen Wurzeln: Abrahams Monotheismus und die jüdischen und

christlichen Geschichten von Menschen mit Gott. Es gibt viele gleiche Personen und ähnliche Ereignisse: Gott als Schöpfer von Erde und Menschen, Adam als Stellvertreter Gottes auf Erden, das Paradies, Noah, Babel, Abraham / Ibrahim, Joseph, Moses, 10 Gebote, David, Salomo/ Sulejman, Johannes der Täufer / Yahya, Maria / Maryam, Jesus / Isa. Der Koran deutet viele biblische Geschichten auf andere Weise und ist ein Spiegel, durch den die Geschichten anders betrachtet werden können.

Ein wesentlicher Unterschied zeigt sich jedoch zwischen den Polen einer „Inkarnationstheologie“, die die Menschwerdung Gottes in Jesus Christus fokussiert, im Gegensatz zur Annahme einer absoluten Transzendenz und Heiligkeit Allahs, der sich nicht anders als durch sein gesprochenes Wort im Koran identifizieren lässt.

Der Koran gilt den meisten Muslimen als Abbild eines präexistenten Urbuchs, das Gott selbst im Himmel mit „göttlicher Feder“ verfasst und dem Propheten Mohammed weitergegeben hat. Die Sprache des Korans ist das Arabische, nur ein Koran in arabischer Sprache ist heilig, im Sinne seines „edlen Charakters“ (*Qurān karīm*). Jede Übersetzung ist eine Verfälschung. Schon bald nach Mohammeds Tod setzte eine umfangreiche redaktionelle Tätigkeit ein (z.B. Einteilung in Suren, Verszählung, Reihenfolge der Suren). Die Offenbarungen, die sich über einen Zeitraum von 23 Jahren erstreckten,

werden unterschieden in die aus der Zeit Mohammeds in Mekka und in Medina. Die mekkanischen Suren beziehen sich auf dogmatische Themen von überzeitlichem Charakter („Gott“, „Schöpfung“), die medinensischen Suren haben eher ethischen bzw. politischen Charakter und sind somit zeitbedingter. Diese Unterscheidung ist wichtig für die Interpretation und das Verständnis des Korans heute.

In der evangelischen Theologie wird meistens davon ausgegangen, dass in der Bibel Gottes Wort in Menschenwort begegnet. Menschen waren durch Gott „inspiriert“ (Personalinspiration), wurden dadurch aber nicht irrtumslos und fehlerfrei. Ihre geschichtlichen Erfahrungen, die sie als Gotteshandeln gedeutet haben, kommen in der Bibel zum Ausdruck und wurden in einem mehr als tausend Jahre dauernden Prozess verschriftlicht.

Während die Exegese für die Bibel eine allgemein wissenschaftlich akzeptierte Methode ist, ist die Frage nach der historischen Entstehung und Bedeutung der Korantexte und ihrer Vereinbarkeit mit dem „Heiligkeitsanspruch“ im Islam ein beginnender Prozess, innerhalb dessen um Positionen gerungen wird.

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA:

- Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren.

Fachübergreifende / fächerverbindende Bezüge

- Kooperation mit einem Ethikkurs; Lehrplan Ethik 13: Der Mensch und seine Weltanschauung/Religion

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Schritte zum Kompetenzerwerb Die Schülerinnen und Schüler...	Medien / Material / Anmerkungen
Bildung von religiös und weltanschaulich gemischten Lerngruppen, so wird ein fächerverbindendes Arbeiten von Ethik / Islamischem Religionsunterricht und Evangelischem Religionsunterricht möglich.			
1.	Lernausgangssituation erfassen: Bild „Bibel im Müll“ mit Sprechblase: „Denen ist auch nichts mehr heilig!“ (Deniz, 17)	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen hinsichtlich des Umgangs mit heiligen Schriften in Christentum und Islam erste eigene Standpunkte ein 	<ul style="list-style-type: none"> - Bild vgl. M 1; ein ähnliches Bild ist abrufbar unter: http://www.trashesociety.com/wp-content/uploads/2011/03/trash-pile-abandoned-house-holy-bible-glad-wrap-papers.jpeg - Die Schülerinnen und Schüler aktivieren ihre Grundwissen über Bibel und Koran, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ○ ihre Reaktionen zu dem projizierten Foto (auf Folienschnipsel, an die Tafel...) aufschreiben, ○ sich über ihre unterschiedlichen Ansichten austauschen ○ und überlegen, welche Faktoren und Hintergründe den Umgang mit heiligen Schriften beeinflussen. - vorbereitende Hausaufgabe für die 2. Stunde: Schülerinnen und Schüler suchen für sie persönlich oder gesellschaftlich bedeutsame Texte aus einem der Bereiche heraus: <ul style="list-style-type: none"> ○ biblische Texte ○ Koran-Texte ○ andere Texte (philosophisch, literarisch,)
2. – 3.	Erarbeitung I: Begriff der Heiligkeit	<ul style="list-style-type: none"> • weisen die Bedeutung von Texten bzw. Glaubenszeugnissen für ihr eigenes Leben und die gesellschaftliche Wirklichkeit auf 	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenbildung gemäß den o.a. drei Bereichen: Die Schülerinnen und Schüler wählen in ihren Gruppen jeweils fünf bedeutsame Texte aus, präsentieren diese und begründen ihre Auswahl. Danach erfolgt eine Systematisierung nach Kategorien wie z.B. ethische, biographische, spirituelle, politische ... Relevanz. - In einem Unterrichtsgespräch klären sie den Begriff der „Heiligkeit“: Was ist mir heilig? Warum sprechen wir von „heiligen Schriften“? Das Heilige und das Profane - evtl. ergänzende Arbeit zu Texten von Rudolf Otto, Mircea Eliade

<p>4. – 7.</p>	<p>Erarbeitung II: Bibel und Koran als heilige Schriften</p>	<ul style="list-style-type: none"> • benennen und kommunizieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bibel und Koran im Blick auf ihre Dialogpartner • setzen sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit muslimischen Überzeugungen argumentativ auseinander (und umgekehrt) • berücksichtigen während Erarbeitung und Präsentation Kriterien einer konstruktiven Begegnung in dialogischen Situationen wie Respekt und Anerkennung von Differenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung von Arbeitsgruppen zur Erarbeitung der heiligen Schriften in ihrem Selbstverständnis, abhängig von der Beheimatung in der eigenen „Religion“ (vgl. Lernausgangssituation): Variante 1: <ul style="list-style-type: none"> ○ evangelische Schülerinnen und Schüler: Bibel ○ nicht-christliche Schülerinnen und Schüler: Koran Variante 2: <ul style="list-style-type: none"> ○ evangelische Schülerinnen und Schüler: Koran ○ nicht-christliche Schülerinnen und Schüler: Bibel Variante 3: <ul style="list-style-type: none"> ○ religiös gemischte Gruppen - Mögliche Themenkomplexe (Materialhinweise vgl. M 2) <ul style="list-style-type: none"> ○ Hat Gott mehrmals gesprochen? Hat Gott zu Christen und Muslimen anders gesprochen? Offenbarungscharakter von Bibel und Koran ○ Ist Gott Fleisch oder Buch geworden? Inkarnation und Inlibration ○ Der Koran ist vom Himmel gefallen und die Bibel nicht? Verbalinspiration – Personalinspiration – Diktattheorie; Entstehungs- und Überlieferungsgeschichte ○ Stairway to heaven – Bibel oder Koran? Frage nach dem Heilsanspruch ○ Ein Text – viele Meinungen? Bibelexegese und Koranexegese ○ Warum würde Melih Kesmen, Gründer von Style-Islam, nie Koranverse auf seine T-Shirts drucken? Und: Warum darf man einen Koran nicht berühren? Umgang mit heiligen Schriften - Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum und Auswertung unter den Gesichtspunkten: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inwiefern sind Bibel und Koran als Heilige Schriften vergleichbar bzw. nicht vergleichbar? ○ Welche Kriterien ergeben sich daraus für den Umgang mit heiligen Schriften in einer pluralen Gesellschaft? - evtl. Aktualisierung: z. B. Bibel- bzw. Koranverbrennungen
----------------	---	--	---

<p>8.</p>	<p>Evaluation des Kompetenzerwerbs: Nominierung des Designregals „Juxtaposed“ für einen Designpreis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • setzen im Kontext der Pluralität die Designidee in Beziehung zu ihren Arbeitsergebnissen und vertreten argumentativ einen eigenen Standpunkt. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler beurteilen als Mitglied der Preisjury schriftlich die Designidee Juxtaposed (engl. „nebeneinandergestellt“) von Mike und Maaïke (M 3): http://www.blankblank.net/collection/mikeandmaaike/religion/index.php</p>
-----------	--	---	--

Materialien

M 1

„Bibel im Müll“



M 2 Materialhinweise zu Erarbeitung II

- Die Bibel
- Der Koran in einer zeitgemäßen Übersetzung ins Deutsche, z. B.:
 - Asad, Muhammad: Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar. Patmos-Verlag, 2011
 - Henning, Max: Der Koran: Das heilige Buch des Islam. Herausgeber: Murad Wilfried Hofmann. Diederichs, 2007
- Wimmer, Stefan Jakob / Leimgruber, Stefan: Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich. Katholisches Bibelwerk, Stuttgart 2005
- Kaddor, Lamy / Müller, Rabeya: Der Islam – Für Kinder und Erwachsene erklärt. C. H. Beck 2012
- Thema Weltreligionen. Islam. Klett-Verlag, Stuttgart 2011
- Podcast DRS Heilige Schriften der Weltreligionen: <http://drs.srf.ch/www/de/drs/themen/religion/152044.heilige-schriften-der-weltreligionen.html>
- So entstand der Koran – Dokumentation (Arte); unter <http://www.youtube.com/playlist?client=mv-google&hl=de&gl=DE&list=PLD74ED3AA0FB1BC55&nomobile=1>
- App Stern Magazin „Heilige Schriften“ als interaktives E-Book: <http://www.stern.de/magazin/emagazine/stern-extra-heilige-schriften-als-app-lehren-aus-dem-dreikorb-1795729.html>
- Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hg.): Islam & ich. Berlin 2012 (www.schule-ohne-rassismus.org)
- Religionsbücher
 - Kursbuch Religion Oberstufe, Kapitel Bibel
 - Religionsbuch Oberstufe, Kapitel Die Bibel verstehen
 - Elfzwölf Religion, Die Bibel – bekannt und fremd

M 3 Designregal : „Juxtaposed“



Nominierung für den Designpreis „ A better world“:

Designer: Mike and Maaïke, San Francisco

Buchregal Eiche, 36" w x 5" h x 8" d.

Limitierte Auflage 50 Stück, produziert von: www.blankblank.net

Bewerbungstext:

„5,084.000.000 Menschen, 5360 Seiten, 3700 Jahre, 243 Länder, 7 Bücher, 7 Religionen, 1 Regal. Zum ersten Mal werden die einflussreichsten religiösen Text der Welt gleichberechtigt zusammengebracht und präsentiert, ihr Miteinander anerkannt und gewürdigt...“

Und alles auf einer Augenhöhe.....“

Beurteilen Sie als Mitglied einer Preisjury unter Berücksichtigung für den Designpreis „A better world“ schriftlich die Designidee Juxtaposed (engl. „nebeneinandergestellt“) von Mike und Maaïke.



© Mit freundlicher Genehmigung von Mike and Maaïke, www.mikeandmaaike.com

„Wenn wir die Natur auf das reduzieren, was wir verstanden haben, sind wir nicht überlebensfähig.“ Hans-Peter Dürr, Physiker

Themenbereich: Christ sein in der pluralen Welt

Teilthema: D. Theologie und Naturwissenschaft: „Die Naturwissenschaft hat doch bewiesen, dass...“ – Die Welt als Schöpfung

Konkretion1: Die Schülerinnen und Schüler können den naturwissenschaftlichen Zugang zur Wirklichkeit beschreiben und sich damit aus theologischer Perspektive auseinandersetzen.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten:

- Vieldimensionalität menschlicher Erfahrung
- Von der mythischen Weltauffassung bis zu den Welterklärungen des 20./21. Jahrhunderts
- Aufgaben und Arbeitsweisen der Naturwissenschaften und der Theologie im Vergleich
- Modelle der Verhältnisbestimmung von Naturwissenschaft und Theologie

Schwerpunktsetzung: Individuelles Lernen durch Unterricht mit Portfolio

Querschnittsthema: Bewahrung der Schöpfung / Nachhaltigkeit

Zeit: 8 – 10 Stunden

Vorbemerkungen

Seit der Entdeckung des Nikolas Kopernikus im 15. Jahrhundert, dass die Erde nicht der Mittelpunkt der Welt ist, wird das Thema „Naturwissenschaft – Glaube – Theologie“ bis heute kontrovers diskutiert. Sigmund Freud hat die Entdeckung des Kopernikus zusammen mit Darwins Evolutionstheorie und seiner eigenen, psychoanalytischen Entdeckung, dass der Mensch nicht „Herr im eigenen Hause“ ist, als die drei großen Kränkungen des menschlichen Selbstbewusstseins durch die modernen Wissenschaften bezeichnet. Durch diese Entdeckungen hat sich die Frage nach Gott immer wieder neu gestellt, und als Folge haben Theologie und Kirche nach „neuen“ Deutungen des Lebens und der Welt gesucht. Bis heute ist das Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft einerseits durch Konflikte geprägt, andererseits haben sich Theologie und die neuen Erkenntnisse zum Menschen und zum Kosmos auch gegenseitig bereichert.

Konflikte entstanden und entstehen immer dann, wenn beide Disziplinen den Anspruch erheben, über denselben Gegenstand oder Bereich allein gültige Aussagen zu treffen, die den Anspruch auf alleinige Wahrheit erheben. Auf religiöser Seite ist der Kreationismus (auch unter der Variante „Intelligent Design“) ein Beispiel für ein solch konfliktbeladenes Verhältnis zwischen Naturwissenschaft und Theologie, denn er fordert die Anpassung der

naturwissenschaftlichen Aussagen, insbesondere der Biologie, an die Aussagen der Bibel und unterliegt damit einem szientistischen Glaubensverständnis. Wird jedoch die Komplementarität von Naturwissenschaft und Theologie betont – beide sind verschiedene, möglicherweise auch sich widersprechende Zugänge und Deutungsmodelle der komplexen Wirklichkeit mit je eigenen Methoden ihrer Erschließung – können die jeweiligen Denkhorizonte in einen Dialog miteinander treten und eine gemeinsame Verantwortung für das Leben und die Welt übernehmen, z.B. in der Gentechnik, bei der Nutzung der Atomenergie oder in ökologischen Fragen.

Untersuchungen zeigen, dass erst ab dem späten Jugendalter komplementäre Sichtweisen eigenständig nachvollzogen werden können. Bei Jugendlichen findet sich oft eine steigende Wissenschaftsgläubigkeit im Sinne von: „Naturwissenschaft widerlegt Gott“. Daher ist es die Aufgabe des Religionsunterrichts, den Schülerinnen und Schüler, ausgehend von ihren Alltagstheorien, die Eigenart unterschiedlicher Weltzugänge und Deutungen von Mensch und Wirklichkeit ebenso zu erschließen wie die Prinzipien naturwissenschaftlichen und theologischen Arbeitens. So können

naturwissenschaftliche und religiöse „Wahrheiten“ aufeinander bezogen werden, um sich der Herausforderung in einer auf viele Weisen gefährdeten Welt zu stellen und zu einem Leben und Überleben in Humanität beizutragen. Hier ist ein Unterricht mit Portfolio (vgl. **M 3**) besonders geeignet, da er den Schülerinnen und Schülern erlaubt, eigenständig zu denken, Anfragen, Zweifel und neue Erkenntnisse zu artikulieren, evtl. falsche gedankliche Alternativen zu überwinden, um vernetztes Wissen und differenzierende Urteilsfähigkeit zu erwerben.

Sollten die Schülerinnen und Schüler mit Portfolios noch nicht vertraut sein, bietet **M 4a** eine Übersicht, die sie über das Arbeiten mit Portfolios informiert. Der Bewertungsbogen **M 4b** kann zur Transparenz der Leistungsbewertung durch die Lehrkraft dienen; anhand der Kriterien können aber auch die Schülerinnen und Schüler eine Selbsteinschätzung durchführen.

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA:

- 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.

Fachübergreifende / fächerverbindende Bezüge

- Deutsch: Literaturprojekt zu Max Frisch, *Homo faber* oder zu Bert Brecht, *Leben des Galilei*
- Biologie: Evolutionstheorie
- Physik: Kosmologie und Weltbilder; Geschichte der Physik: wissenschaftliche Revolutionen, z.B. Kopernikus, Galilei, quantenphysikalische Revolution; Interpretationen der Quantenphysik

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Schritte zum Kompetenzerwerb Die Schülerinnen und Schüler...	Medien / Material / Anmerkungen
1. – 2.	Erfassen der Lernausgangssituation: Beschreibung einer Rose aus der Perspektive von Menschen in verschiedenen Lebenssituationen bzw. mit verschiedenen Berufen	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben eine Rose aus unterschiedlichen Perspektiven und tauschen sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ergebnisse aus 	<ul style="list-style-type: none"> – perspektivisches Schreiben in Einzel- oder Partnerarbeit (vgl. M 1) – Gestaltung einer Portfolioseite – Vorstellung (ausgewählter) Ergebnisse – Auswertung in Gruppen, die sich aus Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Perspektiven der Beschreibung zusammensetzen, unter den Aspekten: <ul style="list-style-type: none"> ○ Beschreibung der zentralen Merkmale der Position des jeweiligen Betrachters / der jeweiligen Betrachterin ○ Herausstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Wahrnehmung der Rose – Festhalten der Ergebnisse der Auswertung im Portfolio

	<p>Erarbeitung I: Wahrnehmung und Wirklichkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen theologische Texte zur Violdimensionalität von Wirklichkeit und vergleichen diese mit ihren erarbeiteten Ergebnissen 	<ul style="list-style-type: none"> – Vergleich der individuellen Ergebnisse mit Sachtexten, z.B. (Auswahl je nach Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler): <ul style="list-style-type: none"> ○ Der Konstruktivismus – Eine neue Theorie zur Erschließung von Wirklichkeit / Metaphorische Wahrheit. In: Kursbuch Religion Oberstufe, S. 11-12. ○ Schöpfung oder Evolution. In: Kursbuch Religion Oberstufe, S. 26. ○ B. Russel: Erfassen von Sinnesdaten. In: Religionsbuch Oberstufe, S. 56-58. – Portfolioeintrag mit der thesenartigen Zusammenfassung des gelesenen Textes und einer Reflexion zu der Frage: Welche Textaussagen passen zu meinen / unseren Ergebnissen? Wo geht der Text über diese hinaus?
<p>Welche Aspekte in den folgenden drei Erarbeitungsschritten besonders betont werden, hängt von der Analyse der Lernaussgangssituation ab.</p>			
<p>3. – 4.</p>	<p>Erarbeitung II: Naturwissenschaft im Vormarsch!? – Modelle der Begegnung von Naturwissenschaft und Theologie im Laufe der Jahrhunderte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wählen schwerpunktmäßig einen thematischen Aspekt zur wachsenden Bedeutung der Naturwissenschaften aus, erschließen entsprechende Texte sachgerecht und veranschaulichen die jeweilige Verhältnisbestimmung von Naturwissenschaft und Theologie in einer Grafik 	<ul style="list-style-type: none"> – Individuelles Arbeiten nach Interesse und Neigung der Schülerinnen und Schüler mit entsprechender Dokumentation im Portfolio einschließlich einer Begründung für die Beschäftigung zu dem ausgewählten Aspekt Mögliche Themen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Darstellung der Arbeitsweise der Naturwissenschaften durch Versprachlichung von Schaubildern, z.B. in Religionsbuch Oberstufe, S. 69 oder Oberstufe Religion 2, Glaube und Naturwissenschaft, S. 45 ○ Der Prozess des Galilei – Wurde er zu Recht verurteilt? (vielfältige Materialien in: Oberstufe Religion 2, Glaube und Naturwissenschaft, S. 16-19.) ○ Untersuchung von Weltbildern im Blick auf die Stellung Gottes bzw. des Menschen (Überblick über Weltbilder z.B. in: Oberstufe Religion 2, Glaube und Naturwissenschaft, S. 8-13.) – Exemplarische Präsentation der Ergebnisse; Auswertung unter der Fragestellung nach der Verhältnisbestimmung von Theologie und Naturwissenschaft – Gestaltung eines Portfolioeintrags: individuelle Visualisierung der angesprochenen Modelle der Verhältnisbestimmung

<p>5. – 6.</p>	<p>Erarbeitung III: Arbeitsweisen der Theologie am Beispiel der Schöpfungserzählungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen Texte zu den Grundzügen theologischen Arbeitens sachgemäß und legen Gen 1 und Gen 2 methodisch reflektiert aus 	<ul style="list-style-type: none"> – Brainstorming zum Vorwissen – Recherche in Schulbüchern, Internet oder in von der Lehrkraft bereitgestellten theologischen Texten zur Bedeutung der Begriffe: Glaube – Bibel / Bibelauslegung – Theologie – Verfassen eines Lexikonartikels zum Aufgabengebiet und zur Arbeitsweise von Theologie für das Portfolio sowie Verfassen einer schlüssigen Gesamtinterpretation von Gen 1 und 2 in Anknüpfung an den Themenbereich „Mensch“, Konkretion 2 Innere Differenzierung: Als Hilfestellung können Informationstexte zu den wichtigsten schöpfungstheologischen Aussagen zur Verfügung gestellt werden, z.B. herunterzuladen unter http://www.entwurf-online.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_entwurf_online/2006-2009-Materialien-download/2008_4_Loebert-Rothgangel_M1.pdf
<p>7. – 8.</p>	<p>Erarbeitung IV: Was können Naturwissenschaft und Theologie bzw. Religion heute voneinander lernen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erschließen Texte zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie bzw. Religion heute sachgemäß und nehmen begründet dazu Stellung 	<ul style="list-style-type: none"> – Die Schülerinnen und Schüler wählen sich mittels „Scanning“ und „Skimming“ (vgl. M 2) einen der folgenden Texte aus und erarbeiten die Kernaussagen (als innere Differenzierung möglich: Grafisierung der Texte – zur Methode vgl. Oberstufe Religion, S. 53). Diese halten sie in einem Portfolioeintrag fest, begründen darin auch die Auswahl des Textes und geben eine Stellungnahme zur Position des Textes: <ul style="list-style-type: none"> ○ H. Zahrnt: Glaube und Wissen – Zwei Brennpunkte einer Ellipse. In: Oberstufe Religion 2, Glaube und Naturwissenschaft, S. 28. ○ M. Planck: Naturwissenschaft zum Erkennen – Religion zum Handeln. In: ebd., S. 25. ○ W. Heisenberg: Mir ist bei der Trennung nicht wohl. In: ebd., S. 25. ○ C.F. von Weizsäcker: Einander kritische Fragen stellen. In: ebd., S. 26. ○ Was können Wissenschaft und Religion voneinander lernen? Ein Streitgespräch zwischen E. Violand (Sozialbiologe) und W. Löffler (Religionsphilosoph). In: Spektrum der Wissenschaft 01/2012 ; Download unter http://www.spektrum.de/artikel/1130112 – 1 €

M 1 *Die Rose*

- Sie lieben einen Menschen und wollen ihm bzw. ihr eine Rose schenken. Verfassen Sie eine kurze Grußkarte, die an die Rose geheftet werden soll.
- Sie sind eine Naturwissenschaftlerin oder ein Naturwissenschaftler. Schreiben Sie die Ergebnisse Ihrer Analyse der Rose und Ihres naturwissenschaftlichen Wissens über die Rose auf.
- Sie sind Gentechnologe / Gentechnologin oder Züchter / Züchterin. Beschreiben Sie die Möglichkeiten, die Rose gentechnisch zu verändern
- Sie sind Hobby-Biologe bzw. Hobby-Biologin. Beschreiben Sie, was Sie an der Rose durch Beobachtung und Vergleich mit anderen Blumen herausfinden können.
- Sie sind Dichter oder Dichterin. Verfassen Sie ein Gedicht, eine kurze Erzählung oder eine Parabel zur Rose.
- Sie sind ein religiöser Mensch. Verfassen Sie ein Gebet oder einen Psalm zur Rose.
- Sie sind Mitarbeiter / Mitarbeiterin in einem Eine-Welt-Laden. Entwerfen Sie eine Ankündigung für den Verkauf von Rosen und anderen Blumen im Eine-Welt-Laden.
- Sie sind Gärtner bzw. Gärtnerin und haben einen besonderen Rosendünger entwickelt. Verfassen Sie einen Werbetext.



M 2 **Die Methoden „Skimming“ und „Scanning“**

Skimming (to skim = abschöpfen) bedeutet, sich beim ersten Lesen einen Überblick über die wesentlichen Kerngedanken eines Textes zu verschaffen, um eine erste Einschätzung über den Inhalt des Textes für den jeweils vorliegenden Arbeitsauftrag treffen zu können. Nach dem Lesen entscheidet der Schüler / die Schülerin, ob der vorliegende Text als sinnvoll für die Weiterarbeit erachtet wird, d.h. ob er im Detail durchgegangen werden soll, oder ob der Text für die Weiterarbeit zum Thema ungeeignet ist.

Beim Scanning (to scan = flüchtig ansehen, überfliegen) versucht man, möglichst schnell, präzise Antworten zu einer bestimmten Fragestellung zu finden. Dabei wird der Text nach bestimmten Wörtern oder Passagen punktuell abgesucht, z.B. nach einem/mehreren bestimmten Schlüsselbegriffen. Manchmal stehen wichtige Inhalte zum Thema in Überschriften oder Randnotizen. Andere Textpassagen werden möglichst ausgeblendet. Das Scanning dient dazu, Texte im Bezug auf bestimmte Fragestellungen inhaltlich schnell und ganz gezielt zu bearbeiten.

Weitere Literatur zu den Methoden:

- www.lehrer-online.de/482668.php
- www.arbeitsblaetter.stangl-taller.at/news/771/skimming-und-scanning

M 3 Arbeiten mit Portfolio

Aus dem künstlerischen Bereich ist das Prinzip einer (Bewerbungs-)Mappe bekannt, in der eigene Werke und gelungene Beispielarbeiten als Belege für die eigene Leistungsfähigkeit und künstlerische Entwicklung gesammelt werden.

In Anlehnung an dieses Modell ist das Portfolio in der Schule eine über einen längeren Zeitraum angelegte Sammlung von Arbeiten bzw. Dokumenten der Schülerinnen und Schüler, die unter deren aktiven Beteiligung zustande gekommen sind. Sie dokumentieren ihre Anstrengungen, Leistungen sowie ihren Lern- und Arbeitsprozess bei der Auseinandersetzung mit einer Frage oder einem Problem. Portfolios sind in der Regel immer sowohl prozess- als auch produktorientiert. Bestandteile von Portfolios sind ausgewählte Originalarbeiten der Schülerinnen und Schüler; dies können beispielsweise sein:

- Brainstorminglisten, Entwürfe; Notizen;
- Aufsätze, Geschichten, kommentierte Webseiten oder Zeitungsartikel;
- Bilder, Fotos, Grafiken, Diagramme, Zeichnungen, Skizzen
- Audio- oder Videokassetten, DVDs oder CDs...

Zu ihren Arbeiten erstellen die Schülerinnen und Schüler Reflexionen und kommentieren auch den eigenen Lernfortschritt; die ebenfalls Teil des Portfolios werden.

Portfolios geben Aufschluss darüber, ob die Schülerinnen und Schüler bestimmte Ziele erreichen bzw. Kompetenzen ausgebildet haben. Diese müssen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein bzw. mit ihnen gemeinsam entwickelt werden, damit sie die Auswahl ihrer Dokumente im Blick auf die Problemstellung vornehmen können. Portfolios werden in einem geeigneten Rahmen präsentiert. Da die in einem Portfolio dokumentierten Leistungen in der Regel auch von den Lehrerinnen und Lehrern kommentiert und bewertet werden, müssen die Beurteilungskriterien transparent sein.

Man unterscheidet in der Praxis vor allem zwei Einsatzbereiche des Portfolios: Portfolios können langfristig (über mehrere Schuljahre oder die ganze Schulzeit hinweg) als Leistungsmappe bzw. Bildungsdokumentationen angelegt sein; sie laufen teilweise parallel neben dem Unterricht – auch fachübergreifend – und sind ein alternatives Zeugnis für die Entwicklung und Leistungen der Schülerinnen und Schüler in einem gewissen Bereich (z.B. Europäisches Portfolio der Sprachen, Berufswahlportfolio, Medienkompetenzportfolio). Diese Portfolios erfordern nicht unbedingt eine Veränderung der Unterrichtsmethode, da die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten und eine begründete Auswahl ihrer Dokumente treffen.

Kurzfristiger angelegt sind Portfolios **Kurs- bzw. Themen- oder Arbeitsportfolios**, die in den Fachunterricht integriert sind und ihn über ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Unterrichtsepoche hinweg begleiten. In einem solchen Unterricht können die Schülerinnen und Schüler

- in einem großen Umfang selbstständig und selbstverantwortlich lernen, z.B. in der Wahl eigener Themen und Arbeitsstrategien, in der Organisation des Arbeitsprozesses;
- individuell lernen, z.B. durch die Berücksichtigung verschiedener Lernstile oder Verstehensleistungen;
- kooperativ lernen, z.B. durch die Mitbestimmung in der Planung bzw. Durchführung von Unterricht oder in der Beteiligung an der Leistungsbeurteilung.

Damit ist Unterricht mit Kurs-Portfolios als offener Unterricht vergleichbar mit Projektunterricht. Ähnlich wie in diesem können die Schülerinnen und Schüler bei Vorgabe eines inhaltlichen Rahmens durch die Lehrperson individuelle Themen bearbeiten, sich selbst Ziele setzen und diese mit der Unterstützung der Lehrperson bearbeiten. Über diesen hinaus werden jedoch immer die persönliche Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit den Unterrichtsgegenständen sowie die Reflexionen darüber in den Mittelpunkt gestellt¹.

Literaturhinweise

- Biermann, Ch. / Volkwein, K. (Hg.): Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim 2012
- Born, J. / Brunner, I.: Portfolios im Religionsunterricht (2005). Abrufbar unter:
http://www.rpi-virtuell.net/workspace/3719FF1D-F109-402F-96DA-702285484082/handouts/eportfolio/portfolioarbeit_im_ru.pdf
- Schwarz, J. / Volkwein, K. / Winter, F. (Hg.): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze 2008
- Winter, W.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik Band 49. Schneider Verlag; Baltmannsweiler 2004
- www.foerdern-individuell.de → Fördern im Unterricht → Den Lernprozess begleiten → Lerntagebücher und Portfolios: dort finden sich Beispiele, z.B. zu Inhaltsverzeichnis, Checkliste und Leitfragen für Schüler etc.
- www.portfolio-schule.de – Informationen und Erfahrungsaustausch zu Portfolios im Unterricht; dort finden sich auch Beispiel-Portfolios

¹ einen tabellarischen Vergleich von Projektunterricht und Portfoliounterricht findet man in: Ch. Biermann / K. Volkwein (Hg.): a.a.O., S. 43.

M 4a Portfolio

Ein Portfolio ist eine von Ihnen selbst sorgfältig zusammengestellte Mappe, in der Sie alle Ihre Arbeitsergebnisse aus dieser Unterrichtseinheit sammeln und auch bewerten: Sie vergleichen z. B. eigene Erkenntnisse mit Thesen eines Textes und begründen, warum Sie einen bestimmten Text zur Bearbeitung gewählt haben; Sie halten Arbeitsergebnisse gemäß der gegebenen Aufgabenstellung fest und reflektieren zum Schluss die Beschäftigung mit der Thematik im Ganzen.

In Ihrem Portfolio sollen enthalten sein:

- ein Deckblatt, das zum Thema passt;
- ein Inhaltsverzeichnis, das einen Überblick über die Unterrichtseinheit gibt;
- Ihre eigenständig verfassten Texte;
- die Kopien der Texte, die Sie bearbeitet haben, sowie die Arbeitsergebnisse zu den dazu gestellten Aufgaben;
- die Reflexion der Unterrichtseinheit und der Arbeit mit Portfolio, z. B. unter den Aspekten: persönlicher Gewinn; persönliche Einsichten; Probleme; Erleben von Schwierigkeiten, Einschätzen der Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit.

Das Portfolio wird am Ende der Unterrichtseinheit bewertet. Dabei werden folgende Bewertungskriterien zu Grunde gelegt².

M 4b Portfolio – Bewertungsbogen

Layout

Das Deckblatt und die Mappe sind ansprechend, übersichtlich und gut lesbar gestaltet. Die Mappe ist vollständig gemäß o. a. Kriterien.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Das Deckblatt und die Mappe sind nachlässig gestaltet. Die Mappe ist unvollständig.
--	--	---

Texte

Die textproduktiven Aufgaben zeugen von Einfühlungsvermögen und Sachwissen und sind auch der jeweils geforderten Form angemessen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Es hat keine oder wenig Auseinandersetzung mit den Texten stattgefunden.
Die Aufgabenstellungen zu den Texten sind gewissenhaft und sachrichtig sowie sprachlich und im Ausdruck gut formuliert bearbeitet. Grafiken zu Texten sind übersichtlich und geben die Struktur bzw. den Inhalt sachangemessen wieder.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Die Aufgabenstellung sind oberflächlich bearbeitet sowie sprachlich unsachlich formuliert. Grafiken zu Texten sind unübersichtlich.
Die Auswahl der Texte zur Bearbeitung entspricht dem Leistungsvermögen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Die Auswahl der Texte entspricht nicht dem Leistungsvermögen.
Die eigenen Stellungnahmen sind differenziert und schlüssig und zeugen von Reflexionsfähigkeit.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	In den eigenen Stellungnahmen wird ohne fachliche Tiefe und un schlüssig argumentiert.
Hinweis und Hilfen der Lehrkraft wurden angemessen und selbstständig für die Weiterarbeit berücksichtigt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Hinweise und Hilfen wurden nicht bzw. kaum umgesetzt.

Reflexion:

Die Begründungen für die Auswahl von Texten sind schlüssig.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Die Begründungen für die Auswahl von Texten sind oberflächlich.
In der Gesamtreflexion wird ausführlich, kriterienbezogen und schlüssig argumentiert und begründet.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	In der Gesamtreflexion wird ohne Bezug zu den Kriterien und unstrukturiert argumentiert.

² in Anlehnung an: J. Schwarz / K. Volkwein / F. Winter (Hg.): Portfolio im Unterricht, S. 162 f.

2. UNTERRICHTSREIHEN

detailliert

Die Farben Gottes

Themenbereich: Gott

Teilthema: „Wie ist Gott?“ – Gottesvorstellungen in Lebensgeschichten und in der Bibel

Konkretion 1: Die Schülerinnen und Schüler können sich vor dem Hintergrund eigener Gottesvorstellungen mit den vielfältigen biblischen und theologischen Vorstellungen von Gott auseinandersetzen.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten:

- Gott in Lebensgeschichten
- Theismus, Atheismus und nachtheistische Theologie
- Bilderverbot und Vielfalt der biblischen Gottesvorstellungen

Schwerpunktsetzung: Theologisieren mit Schülerinnen und Schülern

Zeit: 10 Stunden

Didaktische Überlegungen / Vorbemerkungen

Nach ihrem Gottesbild gefragt, antwortete die evangelische Theologin Dorothee Sölle: „Mal dieses, mal jenes. Vater oder Mutter oder Morgenglanz der Ewigkeit oder d-Moll-Klavierkonzert. Kommt drauf an, wo ich Gott treffe.“

Kommt drauf an ...

Beim Unterrichtsthema *Gott* haben wir es mit einer fast unüberschaubaren Vielfalt von Begriffen, Bildern und Vorstellungen zu tun, die uns in der Tradition, im Denken der Schülerinnen und Schüler sowie in den religionspädagogischen Materialien dazu begegnen. Diese Vielfalt und das Wissen darum, dass wir uns Gott sprachlich und gedanklich sowieso nur versuchsmäßig annähern können, könnte uns Religionslehrerinnen und -lehrer leicht von der im Unterricht zu stellenden Frage nach Gottes Wesen abhalten. Schließlich wollen wir die Schülerinnen und Schüler einerseits weder festlegen und manipulieren noch andererseits alle Antworten auf die Gottesfrage als beliebig und relativierbar erscheinen lassen. Auch könnten wir befürchten, zu wenig Konkretes erarbeiten zu können oder die Frage nur durch Addition der Vorstellungen (Schöpfer + Allmächtiger + Richter +) angehen zu können. Dabei bleiben wir oft selbst diffus und Antworten schuldig.

No image available ...?

Doch ist es gerade angesichts der Pluralität der Sichtweisen wichtig, Bedingungen zu schaffen, die es unsere Schülerinnen und Schülern befähigen, gedankliche Schneisen in den Dschungel der Gottesbilder zu schlagen. Es sollte ihnen ermöglicht werden, Denkmöglichkeiten für Gott zu entdecken, die mehr sind als ein Sammelsurium biblischer und philosophischer Versatzstücke – Denkmöglichkeiten, die logisch tragfähig sind und den jungen Erwachsenen dabei helfen, ihre Vorstellung von Gott so weiterzuentwickeln, dass sie kompatibel ist mit ihrem Weltbild. Klar werden sollte, welches Potential dem Gottesglauben für die Gestaltung des persönlichen Lebens, der Gesellschaft und der Welt innewohnen kann.

Und das gilt selbstverständlich unabhängig von ihrer persönlichen Grundeinstellung: Auch Schülerinnen und Schüler, die dem Gottesglauben ablehnend, distanziert oder indifferent gegenüber stehen, gehen ja von ihrer

speziellen Sichtweise her an das Thema heran. Dabei sind wir teilweise mit deren Nützlichkeitsdenken konfrontiert („Was bringt mir das, an Gott zu glauben?“), aber auch mit der Ambivalenz anthropomorpher Vorstellungen umzugehen. Wir stellen zudem fest, dass viele junge Erwachsene größere Schwierigkeiten mit der Personalität Gottes haben, als Gott zum Beispiel als ‚Energie‘ zu denken. Nicht leicht nachzuvollziehen ist für manche von ihnen auch das Axiom von der Menschwerdung Gottes. Und – wie kann man von ihm sprechen? ‚Geschieht‘ Gott, ‚ist‘, ‚wirkt‘, ‚ereignet‘ er (sie, es, ...) sich, ...?

Die Leitfrage...

Die Frage, die sich letztlich durch alle Themenstellungen zu Gott durchzieht, ist die nach einem dem eigenen Denken angemessenen Gottesbild: „Welche Gottesvorstellungen sind für mich am überzeugendsten?“ Damit ist die der Themenstellung innewohnende Anforderungssituation schon vorgegeben: die Überprüfung und Präzisierung der eigenen Gottesvorstellung.¹

Schülerinnen- und Schülertheologie...

Was sich unter dem Stichwort „Kindertheologie“ schon lange Jahre im Bereich von Gemeinde- und Grundschulpädagogik bewährt, gilt auch für theologische Gespräche und Reflektionen im RU der Oberstufe: Würdigung und positive Aufnahme der eigenständigen Denkleistungen von jungen Erwachsenen kann subjektorientierte Lernwege fördern und Theologie alltagspraktisch und kontextuell lebendig werden lassen. Dabei kommen die zwei im Lehrplan genannten fachspezifischen Kompetenzen der EPA zum Tragen:

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA:

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

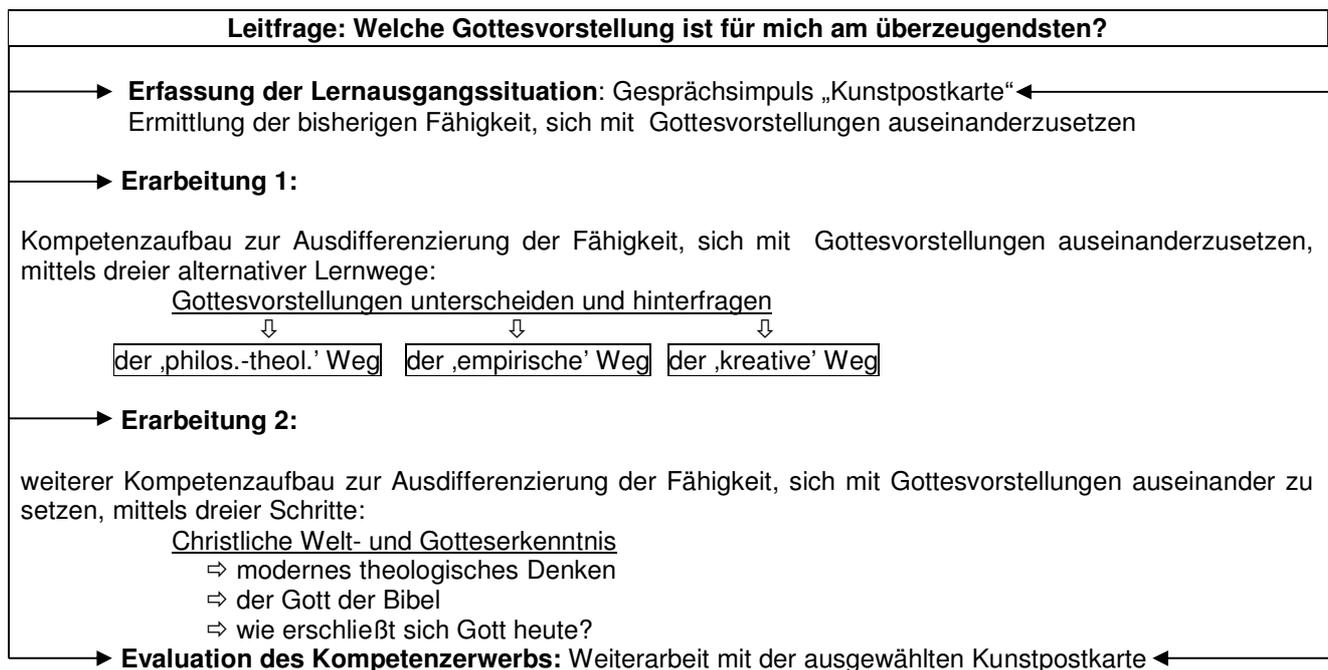
Die Denkergebnisse müssen sich dann dort bewähren können, wo die Gottesfrage weiterhin zu stellen ist: bei der Auseinandersetzung mit Religionskritik, der Theodizeefrage, im interreligiösen Dialog und – nicht zuletzt – bei Fragen der eigenen Existenz und Sinndeutung.

Die Unterrichtsreihe „Die Farben Gottes“ kann an verschiedenen Stellen des Themenbereichs Gott ihren Platz finden: mit der Funktion einer grundlegenden Klärung ganz am Anfang, durch die Religionskritik, Theodizeefrage oder den interreligiösen Dialog herausgefordert im späteren Verlauf.²

¹ alternative Anforderungssituation: siehe Lehrplan

² siehe dazu den Vorschlag zur Entwicklung möglicher Kursabfolgen orientiert am Schwerpunktinteresse der Schüler in der Unterrichtsreihe „Alles nur Projektion?“ in dieser Handreichung

Übersicht



Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Methoden / Arbeitsformen	Medien
1.	<p>Erfassen der Lernausgangssituation:</p> <p>Gesprächsimpuls: abstrakte Kunstpostkarten als Impulse zur Versprachlichung eigener Gottesvorstellungen</p>	persönliche Auswahl einer Karte, Notizen, Präsentationen	abstrakte Kunstpostkarten, weiße leere Karten
2. – 4.	<p>Erarbeitungsphase 1</p> <p>– Alternativen:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. theologisch-philosophische Definitionen zum Gottesbegriff b. Gottesvorstellungen anderer Menschen c. Kirchenarchitektur als visualisierte Vorstellung von Gott 	<ol style="list-style-type: none"> a. Bearbeitung des Arbeitsblattes (EA, PA) ; evtl. LV; Kurzreferate b. Interviews planen und durchführen, analysieren, auswerten oder biographische Texte analysieren, auswerten c. Analyse von Beispielen zur Kirchenarchitektur; Erstellung eigener Dokumentationen 	<ol style="list-style-type: none"> a. Arbeitsblatt mit Definitionen und Begriffserklärungen (M 1); weiteres Material zu Einzelthemen b. biographische Texte (Schulbücher) c. www.kirchenbau.info, eigene Fotos usw. (M 2)
5. – 9. (5. / 6.)	<p>Erarbeitungsphase 2:</p> <p>Modernes theologisches Denken</p>	Kennenlernen eines modernen theologischen Ansatzes	Graphik (M 3); Text(e) aus Schulbuch
(7. / 8.)	Der Gott der Bibel	Malen eigener Bilder in Zuckerkreidetechnik zu 1. Joh 4,16b ; UG	Beispiele für Schülerarbeiten (M 4)

(9.)	Wie ereignet sich Gott heute?	Bearbeitung einer Reportage über einen Unfallverursacher, eines Textes über eine Frühgeborenenstation oder eines Arbeitsblattes	Texte (M 5, M 6), Arbeitsblatt (M 7)
10.	Alternativen zur Evaluation des Kompetenzerwerbs: <ul style="list-style-type: none"> – Kunstpostkarte – Kurzfilm – Religionskritik, Theodizee, interreligiöser Dialog 	<ul style="list-style-type: none"> – Weiterarbeit mit der ausgewählten Karte (EA, schriftliche Ausarbeitung) – UG oder EA: Fragen und Gespräch zum Film – Rückbezug auf die Leitfrage im Verlauf der weiteren Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> – Kunstpostkarte aus 1. / 2. Stunde – Film „Delmer builds a machine“ – Material der weiteren Unterrichtsreihe

Wege des Kompetenzerwerbs

1. Erfassen der Lernaussgangssituation

Kunstpostkarten als Medium zur Versprachlichung von Gottesvorstellungen

Auf folgendem Weg³ werden alle Schülerinnen und Schüler eines Kurses sehr schnell aktiviert und zur Versprachlichung ihrer Vorstellungen angeregt:

- Eine möglichst große Anzahl (abstrakter) Kunstpostkarten (Kandinsky, Rothko u.a.) liegt aus.⁴ Jede/r wählt die Karte, anhand derer er/sie erzählen möchte, wie er/sie sich Gott (nicht) vorstellen kann.⁵ Nach dem Austausch (im Kreis) wird Zeit gegeben, um die eigenen Gedanken zum Bild auf einer weißen Karte zu notieren. Ergänzend kann auf dieser Karte auch jeweils eine Frage formuliert werden, die im Laufe des Themas Gott beantwortet werden soll. So kann die (anonyme) Karte für die Lehrkraft eine Grundlage der Kursplanung werden.

Die offene Aufgabenstellung gewährleistet in Kombination mit den abstrakten Bildvorgaben dreierlei:

- niemand muss sich zu einer bestimmten Position genötigt fühlen;
- die Schülerinnen und Schüler werden zu metaphorischer bzw. symbolischer Sprache von Gott herausgefordert;
- die Abstraktheit der Bilder bietet Spielraum für eigene Deutungen.

Alternative: Gespräch über Überlegungen der Schülerinnen und Schüler zu der Frage „Welche Farbe passt am besten zu Gott? – Warum?“⁶

³ Dieser Einstieg folgt der Idee von Harmjan Dam, ausgeführt in seinem Artikel: Die Wahrheit Gottes lässt sich nur in Paradoxen ausdrücken. In: Sies, Gabriele (Hg): Schönberger Impulse. Praxisideen Religion: Gott und die Welt – mit Jugendlichen kompetent nach Gott fragen. Braunschweig 2010, S. 27.

⁴ Wer plant, dieses Verfahren auszuprobieren, sollte rechtzeitig anfangen, zu sammeln und bei künftigen Besuchen von Museumsshops daran denken. Preiswert ist es nicht, eine solche Sammlung anzulegen, aber doch ästhetischer und „greifbarer“ als Papierausdrucke. Da mit die Sammlung bestehen bleibt und die Schülerinnen und Schüler dennoch „ihr“ Bild an die Hand bekommen, sollten sie es mit ihrem Smartphone fotografieren dürfen.

⁵ ein Beispiel: „Der Schatten gehört doch irgendwie zu Gott dazu.“ Schüleräußerung zu einem Seerosenbild Monets

⁶ vgl. Unterrichtsideen in: Rupp, Harmut / Reinert, Andreas (Hg): Kursbuch Religion Oberstufe. Lehrermaterialien. Verlage Calwer und Diesterweg, Stuttgart / Braunschweig 2006, S. 135.

2. Erarbeitung

2.1. Gottesvorstellungen unterscheiden und hinterfragen

Zur Weiterarbeit seien hier drei alternative Vorgehensweisen vorgeschlagen, die je nach Lehrer- oder Kursinteresse ausgewählt oder auch binnendifferenzierend für verschiedene Lerntypen zur Auswahl gestellt werden können. Bei allen dreien geht es darum, zunächst einmal zu ermitteln, von welchen Einflüssen wir geprägt sind, wenn wir über Gott nachdenken.

Wem dieser Weg zu aufwendig ist, der kann gut auf biographische Texte zurückgreifen. Die Schulbücher bieten hier Textmaterial⁷. Daneben gibt es auch Bücher und Internetseiten, in denen sich prominente und andere Menschen zu ihrem Glauben äußern.

2.1.1. Gottesvorstellungen unterscheiden und hinterfragen – der philosophisch-theologische Weg

Die Gottesvorstellungen Jugendlicher werden – oft unbewusst – von Denkformen bestimmt, die sich an traditionellen Modellen (Deismus, Pan(en)theismus, Atheismus bzw. Agnostizismus) orientieren. Ganz häufig vertreten sie – zustimmend oder ablehnend – theistische Vorstellungen und setzen diese missverständlicherweise mit der christlichen in eins.⁸

Nach dem Mittelalter ging man im neuzeitlichen Denken zunehmend davon aus, der Mensch stünde der übrigen Natur frei denkend gegenüber. Auch zwischen Gott und Welt stellte man sich eine Distanz vor: räumlich (Gott oben im Himmel) bzw. zeitlich (Gott als Erschaffer, der seitdem die Welt sich selbst überlässt).

Der im 17. Jh. entstandene Begriff Theismus begreift Gott in Folge dieses Denkens als überweltliches Wesen, das die Welt regiert. Die Probleme, die dieses Denken mit sich bringt, haben Religionskritiker wie Ludwig Feuerbach benannt: der Theismus denkt Gott – auf Kosten des Menschen – übermächtig, unendlich. Dieses Denken passt nicht zu dem Gott, der uns in Christus menschlich begegnet. Spätestens bei der Theodizeefrage stößt es auf seine Grenzen. Nachtheistisches Reden von Gott als Konsequenz neuzeitlicher Religionskritik versucht, die Alternative von Theismus und Atheismus durch starke Orientierung an biblischen und modernen weltanschaulichen Voraussetzungen zu überwinden.

Moderne Paradigmen denken die Welt nicht mehr als von unten nach oben konstruiertes Bauwerk, sondern als Netzwerk, in dem sich die einzelnen Bereiche gegenseitig durchdringen. Diese Vorstellung ist hilfreich für das theologische Denken (vgl. M 3, Eine–Welt–Denken). Auf der Basis biblischen Denkens sind unter anderem folgende Aspekte zentral: die Relativierung eines im Jenseits zu findenden „deus ex machina“, der als letzte Erklärung herausgezogen wird; die Verborgenheit Gottes, die sich unserem rationalen Denken verschließt und

⁷ beispielweise das Schubuch ElfzöwlfReligion von V&R im Kapitel „Gott in Lebensgeschichten“, S. 61ff.

⁸ Der Begriff Theismus wird manchmal mit Monotheismus gleichgesetzt. Hilfreicher erscheint es mir, dem Vorgehen von Eßlinger/Rupp/Schott zu folgen und damit die Vorstellung zu bezeichnen „welche in Gott ein überweltliches und jenseitiges, allmächtiges, allwissendes und unveränderliches, personhaftes Wesen sieht, das von „oben“ her in die Natur, die Geschichte und das Schicksal des einzelnen Menschen in unerkennbarem Handeln willentlich lenkt.“ In: Oberstufe Religion 10 Gottes verborgene Gegenwart. Lehrerheft. Calwer Verlag, Stuttgart 1989, S. 95.

nur in der Offenbarung zugänglich wird; das streng an Christus gebundene Reden von Gott (trinitarisch, kreuztheologisch); die Begegnung mit Gott mitten in der Wirklichkeit, nicht nur an ihren Grenzen.⁹

Begriffsbestimmungen legen eine Basis zu strukturierten Klärungsprozessen. Dazu bietet es sich an, zunächst einmal erste Definitionen zur Kenntnis zu nehmen (M 1).¹⁰

- Die Zitate können auch auf Plakate geschrieben im Raum aufgehängt werden. Gesprächsgruppen tauschen sich über ihr Verständnis der Zitate aus.
- Diese erste Phase sollte durch Kurzreferate erweitert werden, in denen die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Arbeit in Expertengruppen die Ergebnisse ihrer näheren Beschäftigung mit einer der Denkformen den anderen mitteilen (Vorträge, Handouts mit zusammenfassenden Kurztexten).¹¹
- In einem nächsten Schritt sind die Modelle zu hinterfragen hinsichtlich ihrer Überzeugungskraft und ihrer Kompatibilität mit biblischen Prämissen und modernen Paradigmen: Der Theismus setzt Gott und Welt einander streng gegenüber (supranaturalistisches Zwei-Welten-Denken) und übersieht den metaphorischen Charakter anthropomorpher biblischer Aussagen wie z. B. Gott ist „König“. ¹² Im Widerspruch zum biblischen Denken geht der Deismus nicht von einer Geschichtswirksamkeit Gottes aus, der Pantheismus nicht von der Personalität Gottes, der Agnostizismus nicht von Gottes Erkennbarkeit, der Atheismus nicht von seiner Existenz. An dieser Stelle werden die Schülerinnen und Schüler stark auf das Fachwissen der Lehrkraft angewiesen sein, um sich gedanklich zurechtzufinden und sich eine gewisse Systematik anzueignen. Hier könnte es also z. B. sinnvoll sein, mit einem Lehrervortrag in das Gespräch bzw. eine Weiterarbeit mit anderen Methoden zu gehen.

Erweiterung: abhängig vom Arbeitsverlauf könnte hier auch ein Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit L. Feuerbach¹³ oder z.B. auch mit pantheistischen Vorstellungen etwa in Filmen wie ‚Avatar – die Reise nach Pandora‘ sein. Außerdem könnten in die Hinterfragung von Positionen und Definitionen auch weitere bekannte „Formeln“ aufgenommen werden: Luthers „Worauf du dein Herz hängest und verlässest“¹⁴ bzw. Tillichs „Was einen Menschen unbedingt angeht“ machen beide die existentielle Dimension deutlich, können aber auf alle möglichen Ersatzgötter bezogen werden.

2.1.2. Gottesvorstellungen unterscheiden und hinterfragen – der empirische Weg

Die Lerngruppe plant Interviews und führt diese durch. Sie findet heraus, wie Menschen verschiedener Altersgruppen über Gott denken. Sie systematisiert die Antworten und findet Kriterien zur Auswertung.

⁹ Texthinweise für die eigene Lektüre oder die Arbeit der Schülerinnen und Schüler siehe unter 2.2.1.

¹⁰ Lösung: 1 = deistisch; 2 = pantheistisch; 3 = agnostizistisch; 4 = theistisch; 5 = atheistisch

¹¹ Informationen finden sich in den Sachregistern der Lehrwerke. Auch die Nutzung von Smartphones kann hilfreich sein.

¹² Näheres dazu in Esslinger, Rupp, Schott, S. 95.

¹³ siehe Unterrichtsreihe „Alles nur Projektion?“ in dieser Handreichung

¹⁴ Luther im Großen Katechismus, BSLK 560,22-24

2.1.3. Gottesvorstellungen unterscheiden und hinterfragen – der kreative Weg

Kirchenräume sind gebaute Vorstellungen von Gott.¹⁵ Kirchenarchitektur ist der bewusst geplante Versuch zur Entschlüsselung der ‚Chiffre‘ Gott. Mit einem gewissen Recht haben im Protestantismus lange Zeit Vorbehalte gegenüber der Vorstellung von heiligen Räumen geherrscht: das Heilige ist uns unverfügbar. Gott steht uns nicht mittels heiliger Zeiten oder Orte zur Verfügung. Aber die Zeiten der multifunktionalen kirchlichen Zweckbauten sind der Erfahrung gewichen: Gott braucht keinen bestimmten Raum, aber wir brauchen Räume, die uns inspirieren. An Beispielen kann dies nachvollzogen werden – hier einige von vielen möglichen¹⁶.

- Kölner Dom (Assoziationen: wuchtig, (zu) groß, Blick nach oben, Macht,)
- Herz-Jesu-Kirche, München (Assoziationen: offen, wie eine Umarmung, die Welt hereinlassen, Diesseits und Jenseits gehen ineinander über, ein besonderer Ort in der Welt und dennoch verschieden von der Welt, einladend, ...)
- Kirche des Lichts, Osaka (Assoziationen: Leichtigkeit, Transparenz, Raum flutendes Sonnenlicht, Mauern spaltendes Lichtkreuz, ...)
- St. Theresia, Kaiserslautern (Assoziationen: mystisch, man betritt eine andere Welt, Umhüllung, ...)
- Weidenkirche in Kaiserslautern (zum Himmel hin offen, im Wachsen begriffen, der Natur ausgesetzt, ...)

Mögliche Vorgehensweisen:

- Arbeit mit den ‚Architekturflashes‘ des Instituts für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart¹⁷
- Unterrichtsgespräch zu Projektionen von Fotos ausgewählter Kirchen (Whiteboard)
- Gruppenarbeiten zu einzelnen Bauwerken, Recherche und Präsentation
- Dokumentationen (M 2) – im Unterricht oder als (freiwillige) Hausaufgabe

2.1. Die Auseinandersetzung mit Gottes- und Welterkenntnis im christlichen Wirklichkeitsverständnis

Es war einmal ein frommer Mann, der wollte schon in diesem Leben in den Himmel kommen. Darum bemühte er sich ständig in den Werken der Frömmigkeit und Selbstverleugnung. So stieg er auf der Stufenleiter der Vollkommenheit immer höher empor, bis er eines Tages mit seinem Haupte in den Himmel ragte. Aber er war sehr enttäuscht: Der Himmel war dunkel, leer und kalt. Denn Gott lag auf Erden in einer Krippe.

Martin Luther

¹⁵ Als Beispiel ein Auszug aus einem Bericht über die im Jahr 2000 fertiggestellte Kirche in Berlin-Wartenberg: "Wer vom Foyer aus den Kirchenraum betritt, wird von hohen weißen Wänden umgeben. Stille kehrt ein. Der Blick fällt auf ein filigranes Eisenkreuz hinter dem Altar und wandert nach oben. Die Decke scheint über dem Gottesdienstraum zu schweben – ein umlaufendes Fensterband setzt die Konstruktion von den Wänden ab. Der Raum hebt den Blick, und er hebt das Herz ... Wenn wir eine Kirche betreten, spüren wir, dass das, was unsichtbar ist, nicht alles ist ... Der Raum ermöglicht uns eine Transzendenz-Erfahrung. Wir erleben im Endlichen die Anschauung des Unendlichen' ... Um den beschriebenen Effekt zu erzeugen, greifen Architekten zu Mitteln, die sich über Jahrhunderte bewährt haben. Eines davon ist, den Raum durch seine Größe oder Form endlos erscheinen zu lassen. Zu diesem Zweck sind die himmelwärts in Unendliche führenden gotischen Säulen und Bögen erdacht worden. In der Kirche von Wartenberg ist es hingegen die Form der offenen Parabel, die dem Kirchenraum seine entgrenzende Wirkung verleiht." aus: U. Hanselmann, Kirchenraum zwischen Plattenbauten, in: Evangelischer Kirchenbote. Sonntagsblatt für die Pfalz, Nr. 36 zum 7. September 2008, S. 6.

¹⁶ Eine Fülle guter Anregungen findet man auf der Internetseite des Instituts für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart (www.kirchenbau.info). Verwiesen sei auch auf den gut zu lesenden Vortrag von Hermann Barth: „Wo wohnt Gott? Zum Verständnis der Kirchen als Gotteshäuser“ aus dem Jahr 2008, veröffentlicht auf der Homepage der EKD: <http://www.ekd.de/print.php?file=/vortraege/barth/59723.html>

¹⁷ www.kirchenbau.info

Im Gegensatz zu ontologischen Ansätzen, die über die *Existenz* Gottes sprechen, wird von der biblischen Überlieferung die Wirklichkeit Gottes als *Ereignis*, als Beziehungsgeschehen angesehen. Dieses Geschehen können wir nicht a-personal beschreiben, weil die Bibel voller Aussagen ist, die von Gott als einem DU sprechen. Aber klar muss sein, dass es sich dabei um metaphorische Rede handelt und es angemessen erscheint, von Gott „überpersonal“, also alles Personale bedingend, die Ebene der Personalität umfassend und übersteigend zu sprechen und zu denken: Gott „wirkt“, „geschieht“, „ereignet sich“. ¹⁸ Die zentrale Aussage der Bibel über Gottes Wesen ist die, dass Gott Liebe ist. ¹⁹ Diese Aussage erfüllt zwei wichtige Bedingungen: weder wird von Gott wie von einer Sache noch wie von einer Person neben anderen gesprochen. Dabei geht es freilich nicht um die Ersetzung des Gottesglaubens durch Zwischenmenschliches, sondern vielmehr um die Universalität der Alles bestimmenden Wirklichkeit der Liebe. ²⁰

Die Arbeit der Schülerinnen und Schüler und das Gespräch mit ihnen kann – in austauschbarer Reihenfolge – folgende drei sich ergänzende Schwerpunkte haben:

- modernes theologisches Denken;
- der Gott der Bibel;
- Wie ereignet sich Gott heute?

2.2.1. Modernes theologisches Denken

Seit der Aufklärung setzt das theologische Denken bei der Annahme an, dass unserer Erkenntnisfähigkeit nur unsere eine Welt zugänglich ist. Gottes Wirklichkeit erschließt sich uns nur hier. Eine Trennung von Diesseits und Jenseits in der Art, dass Gott ein „himmlischer“ ²¹ Ort in einer anderen Welt zugewiesen wird, von dem her Gott Kontakt zu uns aufnimmt, will überwunden werden.

Die graphische Unterscheidung der zwei unterschiedlichen Denkansätze (**M 3**) kann einen Impuls zur Verbalisierung eines mit modernen Paradigmen vereinbaren Sprechens von Gott bieten. In der rechten Abbildung sind der menschliche und göttliche Bereich einander so zugeordnet, dass beide sich berühren, aber nicht deckungsgleich sind. Die göttliche Wirklichkeit ist Basis, Hintergrund, Vertiefung von Weltwirklichkeit.

Um diese Denkbewegung nachzuvollziehen, sollte ein entsprechender theologischer Text bearbeitet werden. Hier können neben Texten von Luther, Barth und Moltmann vor allem Texte von Bonhoeffer hilfreich sein – beispielsweise aus der „Londoner Trinitätspredigt“ von 1934 (Gott lebt im Geheimnis) oder Passagen aus der Tegeler Theologie zur Gottesvorstellung, etwa dem „Entwurf für eine Arbeit“ von 1944 (Gott – der Mensch für andere). ²² Sehr gut eignen sich auch Auszüge aus der Abhandlung Paul Tillichs ‚In der Tiefe ist Wahrheit‘,

¹⁸ In diesem Sinne ist auch die Bonhoeffers Aussage „Einen Gott, den es gibt, gibt es nicht“ zu verstehen.

¹⁹ „Die Erkenntnis des Wesens Gottes, die aus der Person und dem Werk Jesu Christi gewonnen ist, lässt sich verdichten in dem Satz: „Gottes Wesen ist Liebe.“ ¹⁹ Härle, S. 240.

²⁰ Härle, S. 281.

²¹ im Sinne des englischen „sky“, nicht „heaven“.

²² Eine sehr gute Zusammenstellung der Texte Bonhoeffers zur Gottesfrage findet sich in Dieterich, Veit-Jakobus: Dietrich Bonhoeffer 1906 – 1945. Calwer Verlag, Stuttgart 2006, S. 16f. Hilfreich ist hierzu auch der Lehrerband zum Materialheft.

Heinz Zahrnts Ausführungen zur ‚Transparenz‘ bzw. ‚Immanenten Transzendenz‘ Gottes und Hans Küngs Ansatz, ‚das Absolute transpersonal (zu) denken‘.

2.2.2. Der Gott der Bibel

Die Fülle biblischer Aussagen muss didaktisch reduziert werden. Das kann z. B. christologisch geschehen. Hier wird ein Weg vorgeschlagen, der 1. Joh 4,16 als Kernaussage fokussiert.²³ Auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit dem Zitat „Gott ist (die) Liebe²⁴, und wer in der Liebe bleibt, der bleibt in Gott und Gott in ihm.“ kann danach, wenn gewünscht, zuordnend an anderen biblischen Texten weitergearbeitet werden.²⁵

- Die Auseinandersetzung mit 1. Joh 4,16b erfolgt in einer Doppelstunde mittels selbst hergestellter Bilder²⁶. Mit „Zuckerkreide-Maltechnik“ malen die Schülerinnen und Schüler in der ersten Stunde ein Bild, das in der zweiten Stunde betrachtet und reflektiert wird.

Zuckerkreide-Maltechnik

Farbige Kreide ist in jeder Schule vorhanden, aber zum Malen nicht gut geeignet. Durch 10-minütiges Einweichen der Kreide in Zuckerlösung (auf 1 Liter etwa 200 g Zucker) haftet die Kreide besser auf dem Untergrund und die Farben werden leuchtender. So steht Material zur Verfügung, das ähnlich ist wie Pastellölkreiden, aber nicht so teuer. Besonders gut eignet sich zum Bemalen schwarzes Tonpapier.



- benötigtes Material: pro Schüler ein schwarzes Tonpapier (DIN A0/DIN A1), eingeweichte Kreide in verschiedenen Farben (1/3 Kreide pro Schüler), Papierteller oder Servietten, evtl. Haarspray zum Fixieren hinterher, Musik.
- Die Schülerinnen und Schüler sitzen oder stehen, idealerweise an Einzeltischen. Sie haben ein Plakat und eine vorbereitete Auswahl an Kreiden zur Verfügung. Während der Arbeit läuft passende Musik. Es sollte nicht gesprochen werden. Zu Beginn der Arbeitsphase erklärt die Lehrkraft die Aufgabe, eine biblische Aussage durch Farben und Formen umzusetzen und liest den Vers aus 1. Joh 4.16b (zweimal) vor.
- In einer nächsten Stunde ist Gelegenheit, die Bilder anzuschauen (Stuhlkreis, Plakatwand, ...). Dazu stellt jede/r sein Bild vor und erklärt, welche Idee er/sie hat umsetzen wollen. Bewährt hat sich auch der Weg, dass jemand das Bild von jemand anderem interpretiert, derjenige, der es gemalt hat, dazu Stellung nimmt und sich dann selbst ein weiteres Bild auswählt, das er kommentiert usw.

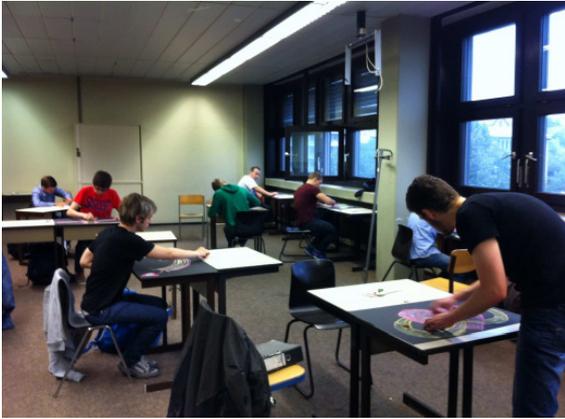
²³ Diese Vorgehensweise kann sinnvoll durch die Auslegung von Exodus 3, 14 geschehen. In dieser „Selbstvorstellung Gottes“ durch die Worte *aehjaeh aschaer aehjaeh* ist das Wort *hajah* zu bedenken, das im Hebräischen „sein“, „sich ereignen“, „geschehen“ „werden“ bedeutet und Gott kennzeichnet als sich für sein Volk engagierend und positionierend.

²⁴ Ὁ θεὸς ἀγάπη ἐστίν, καὶ ὁ μένων ἐν τῇ ἀγάπῃ ἐν τῷ θεῷ μένει καὶ ὁ θεὸς ἐν αὐτῷ μένει

²⁵ beispielsweise: Gott als liebender Schöpfer, als liebender Richter

²⁶ Die Idee stammt von der Kunst- und Religionslehrerin RKR Claudia Magin, RS+ Schifferstadt

- Jedes Bild wird fotografiert. Die Schülerinnen und Schüler erstellen ein Produkt, indem sie auf einem schwarzen Karton im DIN A4-Format das Bibelzitat und ihr Foto mit einem eigenen interpretierenden Text versehen. Zum Beschriften eignen sich farbige Holzstifte oder aufgeklebtes Papier.



Beispiele von Schülerarbeiten und deren Interpretationen ihrer eigenen Ideen finden sich im Anhang. (M 4)

2.2.3. Wie erschließt sich Gott uns heute?

Als er in das Haus trat, setzte sich die befreundete Familie gerade zu Tisch. Alle sahen einander wohlwollend an, und um sie herum war ein wenig von Gott.

„Frohe Weihnachten, Hochwürden“, sagte der Vater, „Wollen Sie nicht unser Gast sein?“

„Ich habe Eile, ihr Freunde“, antwortete er. Durch eine Unachtsamkeit meinerseits hat Gott den Dom verlassen, und seine Exzellenz kommt gleich zum Gebet. Könnt Ihr mir nicht euern Herrgott geben? Ihr seid ja in Gesellschaft und braucht ihn nicht so unbedingt.“

„Mein lieber Don Valentino“, sagte der Vater. „Sie vergessen, dass heute Weihnachten ist. Gerade heute sollten meine Kinder ohne Gott auskommen? Ich wundere mich, Don Valentino.“

Und in dem gleichen Augenblick, in dem der Mann so sprach, schlüpfte Gott aus dem Hause, das freundliche Lächeln erlosch, und der Truthahnbraten war wie Sand zwischen den Zähnen. ...

(Die Nacht im Dom, Dino Buzzati)²⁷

Wenn wir danach fragen, ob, und wenn ja, wo und wie das Göttliche für uns heute erkennbar ist, dann laufen Antworten immer Gefahr, als positivistische Vereinfachungen angesehen zu werden – etwa der Art, dass Gott in die Mitmenschlichkeit hinein aufgelöst wird. Gott bleibt direkter, natürlicher Erkenntnis verborgen. Doch bei aller Berechtigung „negativer“ Theologie²⁸ und dem Vorbehalt, dass alles, was wir zu Gottes Gegenwart sagen und denken eine Hoffnung bleibt und ein Gebet: der Glaube an die Selbstoffenbarung Gottes in Christus verweist uns auch dergestalt auf die Bibel als Ausgangspunkt von Gotteserkenntnis, dass „natürliche“ Einsichten Glaubenserkenntnisse bestärken können. Offenbarung ist Bedingung unserer Gotteserkenntnis und schließt die

²⁷ In: Hubertus Halbfas: Das Menschenhaus. Calwer, Stuttgart 1995, S. 201.

²⁸ Gott ist auch der uns rätselhaft verborgene Gott.

Möglichkeit zur Vernunft- und Erfahrungserkenntnis mit ein.²⁹ Überdies ist festzuhalten, dass die Worte und Taten Jesu immer wieder davon ausgehen, dass sich Gott nicht am Mitmenschen vorbei finden lässt.³⁰

Ohne Konkretionen bleibt ein Nachdenken über Gott „ungeerdet“. Aufzuzeigen ist, wie sich Gott – nicht nur in biblischen Zeugnissen, sondern auch mitten unter uns – mit dem Leben von Menschen verbindet. Ein bewährter Weg ist es, biographisch anzusetzen und über Texte oder Filme Menschen zu Wort kommen zu lassen, die Lebenserfahrungen in ihrer Glaubensperspektive deuten.

- Der Radiobeitrag der Journalistin Jule Sommer über einen 22jährigen Unfallverursacher ist deshalb sehr gut geeignet, die Gottesfrage konkret zu stellen, weil er echt, nahe am Lebensgefühl vieler Heranwachsender und differenziert den inneren und äußeren Weg des jungen Mannes nachzeichnet. Der 15-minütige Beitrag wurde in der Sendereihe „Am Sonntagmorgen“ des Deutschlandfunks gesendet und kann als Textdownload (M 5) nachgelesen und auch in der Audioversion online gehört werden.³¹
- Als ein etwas anderer Weg dient folgender Vorschlag: In dem Artikel einer Krankenhauseelsorgerin über ihre Arbeit auf der Frühgeborenenstation (M 6) taucht das Wort Gott nicht auf. Man kann alles, was sie erzählt, als hilfreiches menschliches Handeln angesichts einer existentiellen Extremsituation verstehen. Man kann aber auch – Jesu Gleichnisse ermutigen uns dazu – eine Perspektive theologischer Tiefenschärfe anlegen³² und in diesem Handeln Gott „hindurchleuchten“ sehen.³³
- Ergänzend oder alternativ dazu wird eine induktiv ansetzende Möglichkeit angeboten: Ein Arbeitsblatt mit Beispielen, die biblische Aussagen illustrieren, aktualisieren und zum Auffinden eigener Beispiele anregen. (M 7)³⁴

3. Evaluation des Kompetenzerwerbs

- Sinnvoll ist die Wiederaufnahme der Kommentare zu den Kunstpostkarten vom Anfang der Unterrichtsreihe (vgl. 1. Lernausgangssituation erfassen). Die Schülerinnen und Schüler können ihre Gedanken noch einmal lesen und inhaltlich sowie sprachlich weiterentwickeln.

²⁹ ein hermeneutischer Denkansatz, der von den meisten heutigen Theologen so vertreten wird

³⁰ vgl. Doppelgebot der Liebe // *Immanente Transzendenz* behauptet die paradoxe Identität des innerweltlichen Geschehens mit dem Handeln des jenseitigen Gottes in Raum und Zeit.// Heinz Zahrnt erklärt den Begriff so: „Vor uns liegt die Wirklichkeit der Welt mit ihren der wissenschaftlichen Forschung und technischen Planung zugänglichen Tatsachen. Für unsere Augen und Ohren ist daran zunächst nichts Göttliches wahrzunehmen. Der Glaubende aber erkennt in ihnen die verborgene Gegenwart Gottes, jedoch immer nur so, dass er sich selbst, seine eigene Existenz in der Welt, dadurch neu, als eine von Gott gegebene und bestimmte versteht.“

³¹ Am Sonntagmorgen: Thomas kämpft sich zurück ins Leben - Weiterleben als Unfallverursacher, 7. August 2011 - 8:35 - 8:50, 15 min. Link: <http://rundfunk.evangelisch.de/kirche-im-radiodeutschlandfunkam-sonntagmorgenam-sonntagmorgen-thomas-kämpft-sich-zurück-ins-leben>

³² „...Menschen machen Erfahrungen und gewinnen Erkenntnisse oder Einsichten. indem sie ihnen zuteil werden, also widerfahren. (...) Sofern sich an einem welthaften Erkenntnisgegenstand (z.B. an der Erfahrung einer Grenzsituation des Lebens oder in der Begegnung mit Elementen der christlichen Überlieferung) die Alles bestimmende Wirklichkeit erschließt, ereignet sich Gotteserkenntnis als Offenbarungserkenntnis.“ Härle 232 – siehe auch die Überlegungen zu religiösen Erfahrungen in der Unterrichtsreihe „Was trägt im Leben?“ in dieser Handreichung

³³ Wir könnten auch von „*Transparenz*“ sprechen. Das machen Jesu Gleichnisse deutlich. Jesus malt seinen Zuhörern ganz gewöhnliche Vorgänge aus ihrer alltäglichen Umwelt vor Augen, aus dem Leben im Haus, aus der Welt des Berufs, aus der Natur, den Familien. Dinge und Vorgänge, die jeder kennt und täglich erfährt. Aber er stellt sie so dar, dass Gott durch sie hindurchleuchtet.

³⁴ Die zitierten Aussagen stammen aus einem Artikel von Till Raether. In: Brigitte 25/2012.

- Der Kurzfilm „Delmer builds a machine“³⁵ erzählt witzig und pointiert und bietet so einen guten Ausgangspunkt, den Lernzuwachs zu evaluieren. Regisseur Landon Zakheim lässt einen kleinen Jungen eine Maschine im Garten bauen. Das Ergebnis ist verblüffend: Er hat versehentlich „Gott“ abgeschossen. Die Themen der Unterrichtsreihe können durch den Filmimpuls angeregt im Kursgespräch oder schriftlich noch einmal gebündelt zur Sprache kommen: Wo ist Gott? Wie ist Gott für uns vorstellbar, wie nicht?
- An den Themen Religionskritik, Theodizee und interreligiöser Dialog können die in der Auseinandersetzung mit Gottesvorstellungen erworbenen Kompetenzen ebenfalls angewendet, erprobt und weiter aufgebaut werden.

Literatur zum Thema:

- Baumann, Ulrike / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religionsbuch Oberstufe. Cornelsen, Berlin 2006
- Härle, Wilfried: Dogmatik. De Gruyter, Berlin / Boston, 4. Aufl. 2012
- Husmann, Bärbel / Hülsmann, Matthias: Gottesbilder Oberstufe, Reihe Kompetent in Religion. Klett, Stuttgart 2010
- Rupp, Hartmut / Reinert, Andreas (Hg.): Kursbuch Religion Oberstufe. Grundlegende Texte und Bilder. Verlage Calwer und Diesterweg, Stuttgart / Braunschweig 2004
- Rupp, Hartmut / Mühling, Markus: Gott – Schülerheft. Reihe Oberstufe Religion. Calwer, Stuttgart 2011
- Schlitt, Eva-Maria: Die christliche Antwort auf die Gottesfrage, Oberstufe. Reihe Kompetent in Religion, Klett, Stuttgart 2010

³⁵ <https://vimeo.com/24490768>

M 1 Aus heutiger Sicht „problematische“ Gottesvorstellungen

1. „Gott hat die Welt zwar erschaffen, aber er hat sie sich selbst überlassen und greift nicht mehr ein.“
2. „Gott ist kein Gegenüber zur Welt, sondern mit der Gesamtheit der Welt identisch.“
3. „Aussagen über die Existenz oder Nichtexistenz Gottes liegen in einem Bereich außerhalb der sinnlichen Wahrnehmung und sollten deshalb vermieden werden.“
4. „Gott ist das das überweltliche Wesen, das alles erschaffen hat, erhält und regiert.“
5. „Es gibt keinen Gott.“

Aufgaben:

1. Ordnen Sie die Bezeichnungen zu: *agnostisch; theistisch; atheistisch; pantheistisch; deistisch.*
2. Worin könnte jeweils die Problematik bestehen? (Kriterien: Vereinbarkeit mit dem biblischen Gott; Vereinbarkeit mit unserem modernen Denken)

Positionen zur Existenz Gottes und Begriffserklärungen

- Gott als personales Gegenüber zur Welt = **Theismus** (theos = (griech.) Gott)
- Verneinung der Existenz Gottes = **Atheismus** (a = (griech.) nicht, ohne)
- Bestreitung der Möglichkeit, Aussagen über die Existenz des Göttlichen zu treffen = **Agnostizismus** (agnostos = (griech.) unerkennbar)
- Annahme eines Weltschöpfers, der seitdem nicht mehr auf die Welt einwirkt = **Deismus** (deus = (latein.) Gott, Gottheit)
- Gott als Gesamtheit alles Seienden = **Pantheismus** (pan = (griech.) gesamt..., all...)

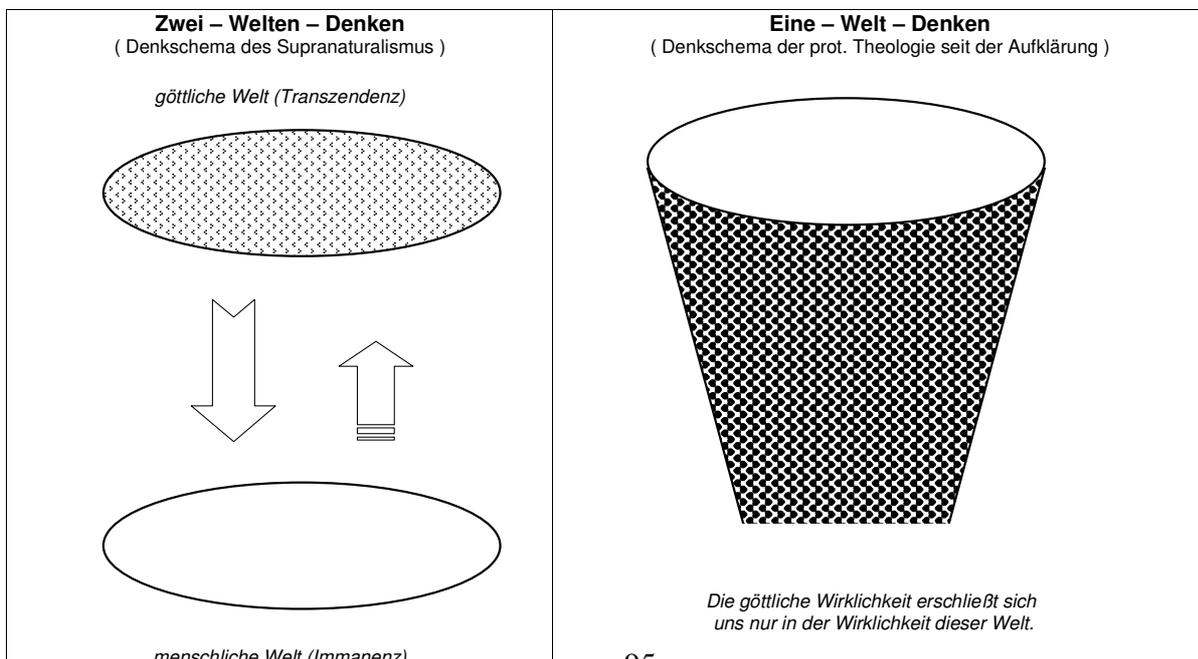
M 2 Wohnt hier Gott? – Dokumentation zu Kirchenarchitektur und Gottesvorstellungen

Erstellen Sie über einen Zeitraum von etwa 4 Wochen (zum Beispiel einschließlich der Herbstferien) eine Dokumentation zu fünf Kirchenbauten bzw. –räumen.

- Fotografieren Sie die Kirche Ihres Wohnorts, suchen Sie andere Kirchen auf und fotografieren Sie diese (außen, innen) **und/oder**
- suchen Sie im Internet nach interessanter Kirchenarchitektur und Informationen dazu **und/oder**
- suchen Sie in Kunstbänden (Schulbibliothek, Gemeindebücherei), fragen Sie Ihre Kunstlehrkräfte nach Material und scannen Sie dieses ein.

Erstellen Sie zu jeder Abbildung ein Blatt; dieses Blatt soll enthalten: Angaben zum Namen der Kirche, ihrem Standort, zum Architekten (falls ermittelbar) und zum Baustil, eine Beschreibung des Gebäudes und einen Text, der deutet, welche Vorstellung von Gott sich in der Architektur des Bauwerks (außen bzw. innen) erkennen lässt. Schreiben Sie einen Kommentar über die Frage, welches Gebäude Ihrer eigenen Gottesvorstellung am ehesten entspricht und warum.

M 3 Grundmodelle zum Gottesverständnis



M 4 Beispiele für Schülerarbeiten zu 1. Joh 4,16



Das Auge stellt den Menschen dar und die Farben Blau und Grün stehen für Gott als etwas undefinierbares und das Rot für die Liebe. Der Mensch ist bei der Liebe – also Rot – geblieben und somit auch in Gott und somit Gott im Menschen. Das Auge stellt den Menschen dar und die Farben Blau und Grün stehen für Gott als etwas undefinierbares

Miriam, 18

Das Bild ... zeigt Gottes Schöpfung, den einmaligen blauen Planeten, umgeben vom dunklen Weltall. Zentral im Bild ist ein heller Kreis erkennbar, der Gott symbolisiert und sich von allem Anderen (farblich) abhebt. Von ihm strahlen rote Bahnen kreuzförmig aus, die die Erde und die gesamte Menschheit umfassen. Sie stehen dabei für Gottes Liebe.

Nicolas, 18



Im Mittelpunkt meines Bildes ist die Erde in Form eines Herzens zu erkennen. Die Herzform wurde gewählt, um zu zeigen, dass Gott jeden einzelnen Menschen liebt und sein Herz berühren möchte.

Lukas, 17



Ein Herz, umgeben von zwei Kreisen,
 die es durchdringen und umschlingen,
 sich in ihm auflösen
 und es selbst in sich aufnehmen,
 Sie sind das Göttliche,
 geformt wie das Zeichen der Unendlichkeit,
 das sich in der Liebe nicht nur auflöst,
 sondern die Essenz der Liebe ist.
 Das Symbol der Treue.
 Denn treu soll
 die blaue Menschlichkeit zur Liebe sein,
 sie durchdringen,
 um sich (...) auch in der Göttlichkeit wiederzufinden.

Kevin, 17



Gott ist der Mittelpunkt,
 aber auch die Begrenzung.
 In ihm die Liebe und der Mensch.
 Ohne ihn wäre die Liebe nicht existent.
 Ohne sie der Mensch tot!
 Alles fügt sich
 zu einem verworrenen Bild,
 dem Leben,
 alles, was uns von der Liebe trennt,
 alles, was uns hinführt.

Simon, 17

Der Mensch steht mitten im bunten Leben,
 umgeben von Personen
 und Dingen, die ihn beeinflussen.
 Mal geht es unruhiger zu,
 mal geordnet,
 was durch die bunten Farben
 um den Menschen ausgedrückt wird.
 Solange der Mensch in der Liebe bleibt,
 bleibt die Liebe, also Gott (Gott = Liebe), in ihm.

Paula, 17



M 5 Thomas kämpft sich zurück ins Leben – Weiterleben als Unfallverursacher

Thomas hatte noch nicht lange seinen Führerschein, als es geschah: Bei einem Ausflug verursachte er einen schweren Verkehrsunfall, bei dem sein bester Freund auf dem Beifahrersitz ums Leben kam. Verantwortlich für den Tod eines anderen Menschen. Wer eine solche Bürde mit sich trägt, hat lebenslang Schuldgefühle. Auch Thomas war wie gelähmt, fühlte sich wie in einem Vakuum. Mittlerweile sind vier Jahre vergangen, und erst jetzt fängt er ganz langsam an, sich wieder etwas zu erlauben, an sich selbst zu denken. Als ich ihn kennen lerne, verspricht er mir, mit mir zu der Unfallstelle zu fahren, den Ort aufzusuchen, der seit Jahren sein Denken und Sein bestimmt. Ich weiß noch nicht, ob er das überhaupt schaffen wird, ob er die Kraft hat.

Es war im Sommer 2007, die Schulferien hatten gerade begonnen. Thomas plante, mit einigen Freunden auf einen Campingplatz ans Meer zu fahren. Er hatte kürzlich seinen Führerschein gemacht und war stolz, das Auto seiner Eltern zu bekommen und zwei seiner Freunde mitnehmen zu können. An einem Sonntagabend fahren sie los, vom Ruhrgebiet aus geht es gen Nordosten, die Stimmung ist hervorragend, eine Fahrt von rund zehn Stunden liegt vor ihnen, und nur Thomas kann den Wagen fahren, die anderen beiden haben noch keinen Führerschein. Es wird lange geredet und gelacht, im Laufe der Zeit dösen die beiden Mitfahrer ein. Auch Thomas wird langsam müde, fährt deshalb noch auf einen Autobahnrastplatz, um sich einen Kaffee zu besorgen und die Beine zu vertreten. Dann geht es weiter.

Runter von der Autobahn. An einem Campingplatz stoppt Thomas noch einmal. Die Eltern eines seiner beiden Mitfahrer machen hier Urlaub und der Freund will ein paar Tage bei ihnen bleiben. Thomas und sein bester Freund setzen die Reise zu zweit fort. Mittlerweile ist es sechs Uhr in der Frühe. Eine Nachtfahrt liegt hinter den beiden. Es sind noch rund 80 Kilometer bis zum Ziel ihrer Reise. Das ist zu schaffen, denkt sich Thomas. Er freut sich auf den Sommerurlaub mit seinen Freunden. Das nächste Schuljahr wird anstrengend. Klasse 13, Abitur. An diese letzten Kilometer der Fahrt erinnert sich Thomas noch ganz genau. Immer und immer wieder ist er sie im Geist durchgegangen, hat mit sich und der Schuldfrage gerungen. Was ist schief gelaufen?

Er erinnert sich: *„Ich hab mir immer wieder die Frage gestellt, wo habe ich vielleicht falsch reagiert, wo hätte ich Pause machen müssen? Am Ende von der Autobahn war ich sehr müde, da hätte ich es vielleicht merken müssen. Aber später, als wir runter waren von der Autobahn, auf der Landstraße, da haben wir wieder miteinander gesprochen, hier habe ich mich nicht mehr so müde gefühlt. Ich glaube, später war's dann schwierig zu merken. Ich denke, das würde ich der Unerfahrenheit zuschreiben, dass ich nicht an einem Punkt gesagt habe, okay, hier muss ich jetzt Stopp machen. Den Punkt habe ich nicht erkannt.“*

Die letzten Minuten der Fahrt, eine Landstraße, eigentlich gibt es hier keine Probleme, kaum Verkehr, die Sonne geht gerade auf und taucht die Landschaft in rötliches Licht, drei vereinzelte, schmale Bäume stehen am Straßenrand. Und ausgerechnet einen dieser Bäume trifft Thomas' Wagen, als er von der Straße abkommt und sich überschlägt. Zwei unabhängige Gutachter können später nicht eindeutig die Unfallursache klären. Möglicherweise war es eine Kollision mit Wild, das auf der Straße gefunden wurde. Oder Thomas fiel in Sekundenschlaf und verlor die Kontrolle. Thomas selbst kann sich an nichts erinnern. Es war kein Alkohol im Spiel. Keine überhöhte Geschwindigkeit. Sicher ist nur, das Auto überschlägt sich und prallt gegen den Baum. Sein Freund ist sofort tot.

Thomas: *„Sie haben mir nachher gesagt, ich hätte ständig nur gefragt, was mit meinem Freund ist. Und mir hat niemand geantwortet. Als ich dann aus dem Auto befreit worden war und versorgt wurde, habe ich wieder gefragt, und es kam keine Antwort. Dann im Krankenwagen habe ich noch mal gefragt, ob sie mir jetzt endlich sagen könnten, was los ist, und dann hat einer gesagt: Können Sie sich das nicht denken? Da hab ich gesagt: Ja. Und da war's dann klar, dass er da schon tot war.“*

Vor dem Unfall war Thomas ein gläubiger Mensch, die Kirche gehörte selbstverständlich zu seinem Leben. In Gott fand er stets Trost, Hilfe und Unterstützung. Doch durch das Sterben seines Freundes gerät er in eine Lebenskrise. Fast verzweifelt er an den tiefen Schuldgefühlen, an dem Leid, das er der Familie seines besten Freundes beschert hat. Und niemand kann diese Schuld von ihm nehmen. Einmal sagt er, er hätte sich gewünscht, dass das Gericht ihm eine echte Strafe gegeben hätte, damit er diese verbüßen könnte und somit frei würde von seiner Schuld. Doch das Gericht verurteilte ihn lediglich zu der Teilnahme an einer Psychotherapie – er sei schließlich bereits genug gestraft. Welche Strafe sollte es auch geben für ihn? Worin genau besteht überhaupt seine Schuld? Und kann diese jemals verbüßt werden? Der Tod seines Freundes gesühnt? Ist das überhaupt möglich? Fragen, die sich nicht eindeutig klären lassen, und die sowieso nichts nutzen, da sie seinen besten Freund nicht wieder lebendig machen. Nach dem Unfall sucht Thomas die Isolation. Er leidet unter dem verzweifelten Gedanken: Woher habe ich das Recht, weiterzuleben, wenn mein Freund tot ist? Erst nach über drei Jahren beginnt Thomas langsam, sich selbst zu erlauben, dass sein Leben weiter geht. Dass es weitergehen darf. Er entschließt sich dazu, ein freiwilliges soziales Jahr zu machen, bewirbt sich in einer Einrichtung für Taubblinde und wird genommen. Täglich betreut er die Menschen, mit denen er zu Beginn überhaupt nicht kommunizieren kann. Menschen wie Holger, der von Geburt an nahezu nichts sehen und hören kann. Gebärden helfen nicht. Also nimmt Thomas Holgers Hand, führt ihn stumm über die Straße, klopf ihm auf die Schulter oder streicht über die Handflächen, wenn er ihm etwas mitteilen möchte. Schnell lernt Thomas das sogenannte Lormen – bei dem Wörter in die Handinnenflächen geschrieben werden. Nach kurzer Zeit kann er sich damit verständigen. Thomas scheint es richtig zu genießen, dass er nicht viel sprechen muss. Die Menschen hier akzeptieren ihn einfach so, wie er ist. Auch mit den anderen FSJlern – den jungen Menschen, die ein freiwilliges soziales Jahr leisten – knüpft Thomas Kontakte. Ein Grillabend im Stadtpark. Von den schrecklichen Erlebnissen in seiner Vergangenheit hat Thomas einigen seiner neuen Freunde auch schon berichtet.

Thomas: „Das wissen jetzt nicht alle, ich habe das noch nicht mit jedem besprochen, ich posaune das nicht so raus. Aber wenn doch mal eine vertrautere Beziehung besteht, mache ich das sehr gerne zum Thema. Weil es mir doch gut tut, darüber zu reden, meine Gefühle zu teilen. Um mich wirklich kennenzulernen ist es auch ganz wichtig, dass das mal ausgesprochen wird, weil der Unfall nun mal mit da ist, weil er einfach ein Teil von mir ist.“

Mittlerweile ist Thomas 22 Jahre alt. Als Geschenk von Gott kann er sein Weiterleben nicht betrachten. Doch ganz langsam erlaubt er es sich, es als Chance anzunehmen. Es muss einen Sinn haben, dass er den Unfall überlebt hat.

Thomas: „Ich glaub, ich muss akzeptieren, dass ich noch lebe. Und dass ich das nicht wieder gut machen kann. Dass man den Tod nicht irgendwie ausgleichen kann. ... Ich hoffe, dass ich die Ohnmacht und die Starre, die über allem lag, immer weiter überwinden kann. Manchmal war ich nicht mal fähig zu schreien oder zu weinen. Es bringt ja nichts, nur an dem Punkt stehen zu bleiben, auf den Tod von meinem Freund zu schauen und zu sagen, okay, das wars jetzt. Weil - ich lebe ja noch.“

Thomas hatte sich fest vorgenommen, mit mir zu der Unfallstelle zu fahren. Und tatsächlich machen wir uns an einem verregneten Vormittag auf, stellen unseren Wagen auf einen Parkplatz und laufen die letzten Meter zu Fuß über die Landstraße. Ich kann spüren, wie schwer ihm jeder Schritt fällt. Thomas hat die Schultern hochgezogen und den Kopf gesenkt, trägt einen kleinen Blumenstrauß für seinen Freund. Am mittleren der drei Bäume am Straßenrand ist das Holzkreuz befestigt. Thomas legt die Blumen nieder, er weint, und bittet mich, ihn am Holzkreuz allein zu lassen. Dies ist ein Ort, der nur ihn und seinen toten Freund etwas angeht. Hier kann sich Thomas in Gedanken an ihn wenden.

Thomas: „Was wir zusammen erlebt haben, was wir mit Freunden am Wochenende gemacht haben, wo wir zusammen gelacht haben, irgendwelche Situationen in der Schule oder auf Feiern, wo man gemeinsam was unternommen hat... Da kommt jetzt schon vieles wieder hoch. Weil ich doch auch meinen Freund sehr stark vor Augen habe hier. Und gleichzeitig ruft's natürlich auch den Punkt hervor, dass hier sein Leben zu Ende ist.“

An diesem Holzkreuz trifft ihn die Trauer mit voller Wucht. Aber Thomas kämpft. Statt aufzugeben oder gar sein eigenes Leben wegzuworfen, versucht er langsam nach vorne zu blicken. Seine Gedanken und Gefühle sollen sich immer weiter von diesem einen schlimmen Ereignis wegbewegen, hin zum Alltag und zur Zukunft.

Thomas hat wieder ein Studium begonnen, und diesmal, das glaubt er fest, hält er durch. Studiengang Soziale Arbeit – die Erfahrungen in seinem Freiwilligen Sozialen Jahr helfen ihm. Er hat eine Freundin gefunden, die Liebe trägt ihn, wenn die schweren Stunden, das Grübeln, die Schuldgefühle wiederkommen. Für Thomas hat die Unfallstelle noch eine andere Bedeutung. Mit jedem Weggehen davon, wird ihm bewusst, dass es gut ist, dass er genau dies kann: Weggehen, das Geschehene hinter sich lassen. Jedes Mal vielleicht ein Stückchen mehr.

Thomas: „Das ist eher ein Punkt, der für mich die Bedeutung hat, dass ich überlebt habe, dass mein Leben hier weiterging. Das ist nicht nur der Tod von meinem Freund, das ist auch für mich ein Punkt, der sehr existenziell war. Hier merke ich, okay, hier ist dein Leben fast vorbei gewesen, und jetzt lebst du noch. Mir macht das sehr bewusst hier, dass ich noch bin. Von daher ist es nicht so sehr ein Punkt, wo ich das Leben satt habe.“

Mittlerweile geht Thomas wieder regelmäßig in die Kirche, betet und findet in Gesprächen zu Gott manchmal auch ein bisschen Linderung. Zu einem letzten Treffen haben wir uns in einer Kirche verabredet. Thomas ist schon vor mir da. Er sitzt in einer der Bänke vorne rechts in der Nähe des Altars und lässt stumm den Blick schweifen. Seine Gedanken, sagt er, kreisen noch immer täglich um seinen verstorbenen Freund. Aber im Lauf der Zeit haben sich seine tiefen Schuldgefühle ein wenig gewandelt. Immer wieder hat er sich nach dem Unfall die Schuldfrage gestellt. Und sich gefragt - wie würde Gott richten? Schließlich kam er zu einem Punkt, an dem er erkannte, dass Gott ihn eher frei machen möchte von eben dieser Schuldfrage. Gott ist nicht Richter, er ist Befreier, der sagt: Lebe! Trotz und mit alledem was passiert ist.

Thomas: „Eigentlich habe ich die Hoffnung auf das ewige Leben. Dass das für meinen Freund nicht vorbei ist. Dass sein Tod nicht der Endpunkt war, weder für ihn, noch für uns. Diese Hoffnung ist mir schon ein gewisser Trost.“

Was würde er denn seinem Freund, wenn er ihn jetzt hören könnte, am liebsten sagen?

Thomas: „Dass es mir leid tut! Und ich hoffe, dass es ihm gut geht. Und dass er nicht so sehr darunter leidet, dass wir leiden.“

Der Weg zum Leben ist für Thomas immer noch ein steiniger. Aber immer öfter gelingt es ihm, trotz und mit der Schuld in die Zukunft zu schreiten, die Gott ihm schenkt.

Jule Sommer, Deutschlandfunk, rundfunkevangelisch.de, 2011

**„Es gibt viel Trauriges in der Welt und viel Schönes“
– Wenn ein Neugeborenes nicht leben kann**

Das Telefon läutet – die Intensivstation fragt: „Können Sie kommen – wir haben ein Neugeborenes, sein Zustand ist kritisch – es wird wohl nicht mehr lange leben.“

Im Raum der Intensivstation lerne ich das Paar Andrea und Peter W. kennen. Sie sitzen am Bett ihres kleinen Sohnes, der vor einem Tag zur Welt kam – viel zu früh, in der 27. Woche. Der kleine Junge liegt in einem der vier Inkubatoren, im „Brutkasten“, wird beatmet, ist total verkabelt, sein Herzfehler ist inoperabel. Vater und Mutter sitzen am Bett ihres Kindes, lassen es nicht aus den Augen, halten sich an den Händen.

„Wir möchten unser Kind taufen lassen – ist das möglich – es ist ja nichts vorbereitet, alles ging so schnell!“

Ich frage die Eltern, ob sie einen besonderen Wunsch für die Taufe haben. Wir kommen ins Gespräch – immer wieder unterbrochen durch die Alarmsignale der Geräte – Sie erzählen mir, dass dies ist erstes Kind sei – ein Wunschkind – und sie erst vor Kurzem von dem Herzfehler erfahren haben, dem Schrecken danach – und von ihrer Hoffnung, dass der Kleine „es doch schaffen möge“...

Die Eltern erzählen von den Menschen, die zu ihnen gehören, die wichtig sind in dieser Zeit, im Hintergrund, helfend, stützend – die Familie, Geschwister, eine Freundin der Frau weiß Bescheid... Ich frage nach dem Namen des Kindes – „Tobias“ soll er heißen, sagen beide. Paten waren auch schon ausgesucht, doch die können nicht kommen, wohnen zu weit weg.

Im Gespräch wird ein Zwiespalt deutlich, die Eltern möchten einerseits bei der Taufe mit ihrem Kind allein sein, doch wollen sie andererseits Großeltern, Geschwister und Paten nicht kränken. Der Ausblick auf eine „Tauerinnerungsfeier“ in der Gemeinde mit allen Verwandten und Freunden, zu einem späteren Zeitpunkt, ist hilfreich und entlastend – trotz schlechter Prognose.

Das Gespräch gerät ins Stocken – wir blicken alle drei auf das kleine, zierliche Wesen, welches vor uns im Bettchen liegt – die langen Finger und Zehen, die dunklen Haare, der geschwungene Mund – sind berührt von der zarten Schönheit des Kindes.

Der Platz um das Bett wird mit Kerze, Wasserschale, Bildern und bunten Tüchern feierlich hergerichtet. Der ganze Raum verwandelt

sich, bekommt eine andere Atmosphäre durch die Taufe, die Worte, Gebete und Gesten, vorsichtiges Berühren des Kopfes mit ein paar Tropfen Wasser, die Nennung des Namens, das Kreuzzeichen auf die Stirn, der Segen. Danach für eine kurze Weile Stille, Innehalten, ruhiges Atmen, Frieden – dann gleich darauf wieder der Alarmruf eines Gerätes – Aufmerksamkeit, Angst, Anspannung....

Vierundzwanzig Stunden später ruft mich die Ärztin der Frühchenintensivstation an: der kleine Tobias sei eben verstorben. Am Bett ihres Kindes sehe ich die Eltern – alle Hoffnung hat sich zerschlagen, sie sind traurig und erschöpft.

Wir beten gemeinsam, ich segne das Kind – dann sitzen wir schweigend und schauen den Kleinen an – die Station sorgt für Ungestörtheit – Zeit um sich zu verabschieden – loszulassen, was man nicht loslassen will – auch ich bin traurig, habe mit den Eltern auf Besserung gehofft – alles erscheint unwirklich und zugleich wahr, scheinbar ohne Sinn, schrecklich und traurig – Was gibt Halt, was tröstet?

Es ist schwer zu sagen, was den Einzelnen gut tut, denn jede und jeder geht einen eigenen Weg der Trauer. Gerade deshalb empfinden Außenstehende Unsicherheit und aus Angst etwas Falsches zu sagen oder zu tun, weichen sie der Begegnung mit Trauernden häufig aus.

Eltern berichten immer wieder, dass sich nach dem Tod ihres Kindes der Freundeskreis verändert habe, da etliche Freunde sich anfangs zwar kurz, doch dann gar nicht mehr gemeldet haben. Gerade der Tod eines Kindes rührt an tief sitzende eigene Ängste, mit denen man sich nicht so leicht befassen kann oder will.

Gut tut allen Betroffenen eine Geste, ein Wort, des Mitgefühls – eine Umarmung, ein stiller Händedruck, ein „es tut mir so leid – ich weiß gar nicht, was ich sagen soll!“ Oder auch „Ich bin unsicher, was ich sagen soll – ich würde dir gerne helfen, weiß aber nicht wie.“ Durch diese Worte entsteht ein Kontakt, aus dem heraus die Trauernden mitteilen können, was ihnen gut täte.

Schwierig dagegen werden von Betroffenen Aussagen empfunden, die Gefühle schon im Voraus beschreiben, ohne danach zuerst gefragt zu haben: „ich weiß, was du gerade durchmachst, das kenne ich von mir“ ; Auch wohlgemeinter Trost kann verletzen: „Du bist doch noch jung...“ oder „Ihr habt ja schon ein Kind!“ oder, wenn Gott als der Verursacher genannt wird: „Wen Gott

besonders liebt, den nimmt er ganz schnell wieder zu sich...“

Stattdessen hilft es den Eltern, wenn sie erzählen können. Wenn sie spüren, da ist jemand, der interessiert sich für uns und unser Kind. Zur Trauerbewältigung gehört auch, dass wir manche Geschichten, zum Beispiel Ereignisse aus der Klinik, immer wieder erzählen müssen, bis wir sie ablegen können. Dasein hilft, so wie es die Freunde von Hiob waren. Auch alle sogenannten „negativen“ Gefühle von Wut, Hass, Neid, Scham, Schuldgefühle, sind normal, brauchen Raum, sie gehören dazu.

Neben den freundschaftlichen und nachbarschaftlichen Hilfen, die sich spontan aus der jeweiligen Situation ergeben, gibt es für Eltern und Angehörige, die ein Kind verloren haben, mittlerweile eine Fülle von professionellen Hilfsangeboten, Ratgeberliteratur ebenso wie Kreise und Initiativen. Die meisten davon lassen sich über das Internet finden – so wie zum Beispiel der „Bundesverband Verwaister Eltern in Deutschland e.V.“ oder die Selbsthilfegruppe „Leere Wiege“, die sich um Eltern kümmert, deren Kind tot zur Welt kam. Dieser Initiative haben wir es zu verdanken, dass in fast allen pfälzischen

Dekanaten ökumenische Trauerfeiern stattfinden. Zudem bietet sie über Selbsthilfegruppen Begleitung und Beratung an.

In den Krankenhäusern und Gemeinden sind es die Seelsorgerinnen und Seelsorger, die in Einzelgesprächen oder in Trauergruppen Wegbegleitung sind.

„Manchmal scheint das Traurige mehr Gewalt zu haben, als man ertragen kann.“

Irgendwann – meist unbemerkt geschieht es:
„Dann stärkt sich indessen leise das Schöne und berührt wieder unsere Seele.“
(Hugo von Hoffmannsthal)

*Pfarrerin Marion Weigelt-Drexler ist
Krankenhausseelsorgerin am Sankt Marien-
Krankenhaus und in der St. Annastiftkinderklinik
Ludwigshafen*

Der Artikel ist erschienen in eFa 11-12/2011

Aufgabe:

Das Wort Gott taucht in diesem Artikel einer Krankenhausseelsorgerin über ihre Arbeit auf einer Frühgeborenenstation nicht auf. Man kann alles, was sie erzählt, als hilfreiches menschliches Handeln angesichts einer existentiellen Extremsituation verstehen. Man kann den Text aber auch unter der Perspektive lesen, dass sich in diesem menschlichen Geschehen etwas von Gott erschließt. Analysieren Sie den Text unter dieser Perspektive. (Folgende Begriffe können Ihnen dabei helfen: Diakonie, Seelsorge, Elemente der christlichen Überlieferung, sakramentales Handeln, Symbole, biblische Texte, Ritual, Gemeinde, Gebete, Trauerfeiern, Beratung, Begleitung, Selbsthilfegruppen, Ökumene).

M 7 Wie erschließt sich uns Gott heute?

Ich bin ein Fremder gewesen,
und ihr habt mich aufgenommen. Mt 25,35

Ihr Freund fährt gerne in die Bretagne. Von dort schreibt er begeistert: Seit gestern Abend ist Sturm. An den meerumtosten Steilküsten kannst du noch heute erahnen, dass und wie Gott das Meer erschaffen hat!

„Ich glaube nicht an Gott,
aber ich vermisse ihn.“

Manchmal ahne ich Gott ...



„Und dann die anderen Momente, die dramatischen, in denen Gott einem sozusagen rausrutscht. Du warst seit Jahren nicht in der Kirche, bist vielleicht nicht einmal getauft, aber woran denkst du, wenn du im Auto sitzt und das Handy klingelt, und du gehst doch ran, weil es das Heim ist, und sie sagen, du sollst dich beeilen, sie ist wieder gestürzt und jetzt geht es zu Ende? Der Gedanke an Gott scheint uns in solchen Momenten ein Reflex zu sein wie „Scheiße!“ zu schreien, wenn man sich auf den Daumen gehämmert hat.“

Ich bin krank gewesen und ihr habt mich besucht. Mt 25,36

„In diesem Jahr war ich auf einer Konfirmation, und dort bin ich Gott begegnet. Peinlich, das zu erzählen; diese Art von Bekenntnis will man eigentlich nicht hören. Es war aber auch nur indirekt.“

Ich bin hungrig gewesen, und ihr habt mir zu essen gegeben. Mt 25,35

Die Enkelin hat Angst um ihren Großvater. Ihm steht eine risikoreiche Operation bevor. Er sagt zu ihr: „Gott hat mich durch mein Leben begleitet. Er wird es auch weiterhin tun – was immer auch geschieht.“

„Wie schön musste es sein, so glauben zu können, so sehr Teil von etwas zu sein, das größer ist als man selbst. Und wie schön ist es schon allein zu sehen, wie jemand bereit war, mit Ritualen, Gesten und Gesang auszudrücken, dass es etwas gibt, was weit über den vergänglichen Alltagskram hinausgeht.“

„So nah bin ich
Gott vielleicht noch
nie gewesen.“

Er allein breitet den Himmel aus und geht auf den Wogen des Meeres. Hiob 9,8

„Gott ist der Leiseste von allen.“ – Sich einfach immer mal wieder rausziehen aus allem. Still werden. Sehen, wohin meine Gedanken mich führen, wenn ich mich nicht ständig unterbrechen lasse.“

Im Glockencafe in der Pariser Straße gibt es für Nichtsesshafte immer einen warmen Tee und eine Suppe.

Wo war Gott in Auschwitz?

Themenbereich: Gott

Teilthema: „An so einen Gott kann ich nicht glauben“ – Die Theodizeefrage

Konkretion 3: Die Schülerinnen und Schüler können die Theodizeefrage und die Erfahrung der Abwesenheit Gottes als Glaubenskrisen interpretieren.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten:

■ Die Schoah als tiefe Durchkreuzung des Redens von Gott

Schwerpunktsetzung: Evaluation des Kompetenzerwerbs an einem Kunstwerk

Zeit: 8 – 10 Stunden

Vorbemerkungen

Wir Christen kommen niemals mehr hinter Auschwitz zurück; über Auschwitz hinaus aber kommen wir, genau besehen, nicht mehr allein, sondern nur noch mit den Opfern von Auschwitz.

Johann Baptist Metz

Der Schrecken des Holocaust hat Mitte des letzten Jahrhunderts den Gottesglauben tiefgehend erschüttert, „alle Unbefangenheit und Selbstverständlichkeit des Redens von Gott ... zerbrochen“¹: Wie konnte Gott, der doch gut und gerecht genannt wird, die barbarische Ermordung von Millionen von Menschen seines „auserwählten Volkes“ geschehen lassen? Vor diesem Hintergrund drängt sich zwangsläufig die Frage auf, ob es möglich ist, an einen solchen Gott zu glauben, oder ob durch den Wahnsinn des Massenmordes erwiesen ist, dass es Gott nicht gibt. Nicht umsonst gilt die Theodizeefrage auch als „Fels des Atheismus“ (Georg Büchner).

Sie ist untrennbar verbunden mit der Frage nach dem Verhältnis von Allmacht und Liebe/Güte Gottes. Wie kann es sein, dass Gott Leiden zulässt, wenn er doch die Potenz („Allmacht“) und den Willen („Güte“) besitzen müsste, das Leiden zu verhindern?

Nach dem unvorstellbaren Leid der Opfer des Holocaust haben sowohl jüdische wie christliche Theologinnen und Theologen gefordert, die Theologie müsse sich grundlegend ändern. Ebenso führte der Holocaust die Grenzen christlicher Theodizee-Vorschläge vor Augen, in denen versucht wird, unschuldiges Leiden mit Gottes guten Absichten in der Geschichte zu rechtfertigen.²

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in dieser Unterrichtsreihe mit Antwortversuchen aus jüdischer und christlicher Sicht auseinandersetzen und darüber Auskunft geben können, ob und wie die Frage nach Gott aufgrund der grausamen Massenvernichtung von Menschen beantwortet werden kann. Zugleich kann die Frage, ob Gott nach Auschwitz noch denkbar sei, wichtige Impulse für die Arbeit am eigenen Gottesbild geben.

Es ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler sowohl Kenntnisse über die historischen Fakten des Holocaust als auch über das Schicksal jüdischer Menschen aus vorausgegangenem Unterricht, aus Filmen oder aus der Literatur haben. Um ein Gefühl der „Überfrachtung“ seitens der Schülerinnen und Schüler einerseits und eine zu starke Emotionalisierung andererseits zu vermeiden, werden diese Kenntnisse nur in der Erfassung der Lernausgangslage thematisiert. Der Fokus der Unterrichtsreihe liegt – wie das Ein-

¹ von Kellenbach, Katharina / Krondorfer, Björn/ Reck, Norbert: Vorwort. In: dies. (Hg.): Von Gott reden im Land der Täter. Theologische Stimmen der dritten Generation seit der Shoah. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2001, S. 7.

² Pinnock, Sarah K.: Die Theologie der zweiten Generation nach Auschwitz. Eine kritische Analyse. In: von Kellenbach / Krondorfer/Reck (Hg.), a.a.O., S. 95.

gangszitat bereits deutlich macht – deutlich auf den theologischen Perspektiven, die das Denken der Jugendliche in Zusammenhänge stellt, die die eigene Lebenswelt übersteigen.

Zur Evaluierung des Kompetenzerwerbs wird die Arbeit mit einem Kunstwerk vorgestellt, das die erworbenen bzw. angebahnten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf ganz andere Art als textgebundene Äußerungen überprüft und zugleich weiterführen kann: Doris Pollatschek, Triptychon für Auschwitz.

Die Unterrichtsreihe „Wo war Gott in Auschwitz?“ kann sich als Anfrage auf ein zunächst formuliertes Gottesbild im Teilthema „Mein Gott...!“ – Gottesvorstellungen in Lebensgeschichten und in der Bibel“ (Konkretion 1) beziehen oder als gedankliche Weiterführung der religionskritischen Frage „Gott? – Fehlanzeige!“ – Religionskritik als Bestreitung der Existenz Gottes“ (Konkretion 2) stehen. Sie könnte aber auch schwerpunktmäßig dazu dienen, von der Theodizeefrage ausgehend die gesamte Gottesfrage zu erschließen.

Zudem bietet sich eine Verknüpfung mit der Konkretion 4 des Themenbereichs „Ethik“ („www.nicht-mein-problem.de“ – Christ sein in Verantwortung) als auch mit Konkretion 2 des Teilthemas „Kirche“ („Muss sich die Kirche einmischen?“ – Kirche und Staat/Gesellschaft, hier besonders: Kirche in totalitären Systemen) an.

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA:

- Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten;
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten.

Fachübergreifende/ fächerverbindende Bezüge

- Geschichte
 - insbesondere GK und LK12: „Deutschland zwischen Demokratie und Diktatur“ (20-22 Std.)
 - darüber hinaus Wahlpflichtbereich LK: „Antisemitismus“
- Bildende Kunst
 - vorstellbar wäre ein Projekt zu sakraler Kunst, z.B. Matthias Grünewald, Isenheimer Altar, Otto Dix, Triptychon „Der Krieg“
- Musik
 - vorstellbar wäre eine Unterrichtsreihe z.B. zu Arnold Schönbergs „A Survivor from Warsaw“ innerhalb des Lehrplanthemas „Musikentwicklung von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts“

Übersicht

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Methoden / Arbeitsformen	Medien
1. – 2.	Erfassen der Lernausgangssituation: Psalm 22	kreative Arbeit Schreibgespräch	M 1a und M 1b rotes und grünes Papier
3. – 5.	Erarbeitungsphase: Wo war Gott in Auschwitz? Antwortversuche aus jüdischer und christlicher Sicht	arbeitsteilige Gruppenarbeit Erstellung von Lernplakaten	Texte jüdischer und christlicher Autoren Plakate
6. – 7.	Auswertung und Positionierung fakultativ: Die Frage nach Gott und mein Leid	Präsentation Unterrichtsgespräch	Lernplakate evtl. zusammenfassender Text zu theologischen Positionierungen der Theodizee-Frage
8. – 9.	Evaluation des Kompetenzerwerbs: Doris Pollatschek, Triptychon für Auschwitz	Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk	Doris Pollatschek, Triptychon für Auschwitz (M 2)
	Vorschlag für weiterführende Projekte: Verarbeitungen der Schoah in Kunst, Literatur, Musik und Architektur (auch für BLL oder Präsentationsprüfung geeignete Themen)	Vorbereitung und Durchführung einer Ausstellung zu einem der Holocaust-Gedenktage	

Wege des Kompetenzerwerbs

1. Erfassen der Lernausgangssituation

Kreative Arbeit mit dem Psalm 22

Psalm 22 – im Lehrplan ausdrücklich als ein **biblischer Basistext** genannt – hat nicht nur im Judentum, sondern auch im Christentum große Bedeutung, weil sein Anfangsvers „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ in der Passionsgeschichte bei Matthäus und Markus zitiert wird.

Mit der drängenden Frage nach dem „Warum“ des Leids ist der 22. Psalm das Dokument tiefster Gottverlassenheit angesichts von Leid und Verfolgung. Wegen der Unbestimmtheit der Not trifft der erste Teil des Psalms viele typische Situationen der Verfolgung und ist so zu einem zeitlosen Zeugnis geworden.

Auffällig ist, dass Psalm 22 mit Klagen beginnt (1-22), aber dann in ein Hoffen (23/24-32) umschlägt, das durch das von Israel erfahrene Heilshandeln Gottes begründet ist. Nach Baldermann kann der Psalm Nähe zu den Tiefpunkten menschlicher Erfahrung wie Trennung, Krankheit, Einsamkeit, Todesangst, Verleumdung bekommen, gleichzeitig aber auch zu Geborgenheit, Vertrauen, Zuversicht und Lobpreis³.

Im Prozess des Betens verändert sich der Betende selbst, der Gott in seiner Nähe zu loben beginnt. So verdeutlicht der Psalm den Glauben, dass Gott den Beter auf Dauer nicht fallen lässt.⁴ In dieser Balance zwischen Klage und Vertrauen kann er dem Beter zu einer spirituellen Kraftquelle werden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen durch eine kreative Arbeit mit dem Psalm 22 Zeit und Raum bekommen, diesen unterschiedlichen Aspekten nachzuspüren.⁵

- Aus Psalm 22 werden von der Lehrkraft im Vorfeld die hoffnungs- bzw. vertrauensvollen Verse, herausgefiltert und gut lesbar auf einzelne grüne DIN-A4-Querseiten kopiert (**M 1a**). Die Klage-Verse werden auf einzelne rote DIN-A4-Querseiten kopiert (**M 1b**) und auf dem Boden ausgebreitet. Sollte die Schülerzahl ein Arbeiten in der Gesamtgruppe nicht sinnvoll erscheinen lassen, könnten die Schülerinnen und Schüler auch in arbeitsgleichen Gruppen an Tischen arbeiten und sich anschließend ihre Ergebnisse vorstellen. Dann sollten die Psalmverse allerdings weniger groß kopiert werden.
- Die Schülerinnen und Schüler werden nun gebeten, aus den auf rotes Papier kopierten „Klageverse“ auf dem Boden/auf den Tischen einen sinnvollen, zusammenhängenden Text zu konstruieren. Im Austausch darüber wird sicher existentielle Bedrängnis, Perspektivlosigkeit und Gottverlassenheit zur Sprache kommen.
- Dann werden die grün kopierten „Hoffungsverse“ ausgelegt, die die Schülerinnen und Schüler nun in ihren Text einbauen sollen. Dabei formulieren sie, welche Aspekte mit diesen Aussagen eingebracht werden und wie sich daraufhin der Text verändert. Es ist damit zu rechnen, dass sie bestimmte Aussagen nicht einbauen wollen. Gerade dies kann zu ersten Diskussionen bezüglich des Verhältnisses von Gottes Allmacht, Gottes Liebe und Fürsorge und dem Leiden in der Welt führen.
- Durch erfahrungsbezogene, selbstgestaltete Aneignung entsteht ein neuer „alter“ Psalm 22.

³ vgl. Petzold, Klaus: Kreuz und Auferstehung. In: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Reents, Christine (Hg.): Elementare Bibeltex-te: Exegetisch-systematisch-didaktisch. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2011, S. 360 – 386, S. 381.

⁴ vgl. Bubolz, Georg / Bubolz-Janssen, Maria (Hg.): Grundwissen Religion Sekundarstufe II. Cornelsen, Berlin 2011, S. 151.

⁵ vgl. Schneider, Evelyn: Klagen-Fragen-Tragen. Unterrichtsbausteine über die Frage nach dem Leid
In: www.rpi-loccum.de/download/schklag.rtf

Psalm 22 im KZ – Wo war Gott in Auschwitz?

Austausch in einem Schreibgespräch

Da Psalm 22 nach Aussagen Überlebender auch im KZ Auschwitz von jüdischen Gefangenen gebetet wurde, ergibt sich eine Verbindung zur Schoah.

- Auf einem großen Blatt Papier erhalten die Schülerinnen und Schüler den Psalm 22 im Original und werden mit der Aussage eines Überlebenden konfrontiert, dass der Psalm 22 in der Nähe der Gaskammern des Konzentrationslagers Auschwitz-Birkenau von jüdischen Häftlingen gebetet wurde.⁶ Unter Berücksichtigung ihrer kreativen Arbeit mit dem Psalm werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, darüber nachzudenken, was der Psalm für die jüdischen Häftlinge in dieser Situation bedeutet haben könnte.
- Dazu haben sie in einem **Schreibgespräch** Gelegenheit, sich in kleinen Gruppen über vermutlich aufkommende Verwunderung, Bestürzung, Unverständnis auszutauschen und Anfragen zu formulieren, z.B.: Wie kann man angesichts solchen Schmerzes überhaupt noch an Gott glauben, ihn sogar loben? Was für ein Gott konnte dieses Leid an seinem auserwählten Volk geschehen lassen? War Gott überhaupt in Auschwitz?
- Aufgrund der emotionalen Herausforderung sollte den Schülerinnen und Schülern auch der Freiraum geboten werden, sich allein oder zweit mit diesen Fragen in schriftlicher Form auseinanderzusetzen.
- Im anschließenden Unterrichtsgespräch stellen die einzelnen Gruppen/ ggf. auch einzelne Schülerinnen und Schüler Hauptaspekte ihrer Diskussion/ihrer Nachdenkens vor. Kommen oben genannte Anfragen vor, können diese aufgenommen und bedacht werden, was die Schoah von anderen Leiderfahrungen unterscheidet: Sie war ein singuläres Ereignis als „systematische, bürokratisierte und industrialisierte und doch von einem irrationalen Ressentiment getragene Massenverfolgung und Massenvernichtung“⁷.
- Die Anfragen werden abschließend von der Lehrkraft als Fragen charakterisiert, die die **Theodizee** auf verschiedene Weise zu beantworten sucht: Die Bezeichnung „Theodizee“ (von griech. *theos* ‚Gott‘ und *dike* ‚Gerechtigkeit‘) geht auf den Philosophen Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) zurück. Aber bereits seit der Antike sind nicht nur Gläubige und Theologen, sondern gerade auch Philosophen damit beschäftigt, wie die Erfahrung des Leides, des Bösen in der Welt mit dem Glauben an einen gerechten, gütigen, allmächtigen Gott „vernünftig“ zu vereinbaren ist.⁸

Mit diesem methodischen Vorgehen sollen die Schülerinnen und Schüler für das Leid der Opfer der Schoah sensibilisiert werden, ohne dass sie (z.B. angesichts von Gräuelbildern aus den befreiten Konzentrationslagern) vor Ohnmacht verstummen. Insbesondere kommen aber auch Voreinstellungen und ggf. theologisches Vorwissen in Bezug auf die Theodizeeproblematik möglichst vieler in dem „geschützten Raum“ des Schreibgesprächs zur Sprache.

⁶ vgl. Petzold, a.a.O.

⁷ Antisemitismus in Europa – Vorurteile. In Geschichte und Gegenwart. Arbeitsmaterialien und Lehrerhandreichung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung / bpb. Bonn 2008, S. 16.

⁸ vgl. dazu das Kapitel „Wenn Menschen Gott rechtfertigen wollen...“ In: Willert, Albrecht: Das Leiden der Menschen und der Glaube an Gott. Studienbuch Religionsunterricht 5. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1997, S. 96ff.

2. Erarbeitung

Darüber zu sprechen ist unmöglich, darüber zu schweigen verboten.
Elie Wiesel

Wo war Gott in Auschwitz? – Antwortversuche aus jüdischer und christlicher Sicht

Die „Theologie nach Auschwitz“ versucht in der Auseinandersetzung mit den Zeugnissen des Holocaust, für diese Situationen außergewöhnlichen Leidens theologische Aussagen zu machen.⁹ „Ist der Glaube an Gott oder Beten nach Auschwitz noch möglich? Oft wird der Gottesglaube, wie ihn jüdische Autoren artikulieren, zum Prüfstein für christliche Versuche, Glaubensmöglichkeiten nach Auschwitz zu durchdenken.“ Wichtiger als die Theodizee wird für viele Post-Holocaust-Theologinnen und -Theologen die Frage nach Leidensdeutung und der Gegenwart Gottes im Leiden.

Zudem setzt die „Theologie nach Auschwitz“ politische und ethische Schwerpunkte. Das Motto „Nie wieder“¹⁰ zeigt, dass Glauben und Widerstand gegen Leiden miteinander verknüpft werden sollen.

Im Anschluss sind Antwortversuche aus jüdischer und christlicher Sicht zusammengestellt, die in Auswahl von den Schülerinnen und Schülern mit folgender Aufgabenstellung bearbeitet werden sollen¹¹:

- Recherchieren Sie den biographischen Hintergrund des Autors/ der Autorin und setzen Sie ihn in Beziehung zu seinen Aussagen.
- Arbeiten Sie das Gottesbild des Autors/ der Autorin heraus.
- Erschließen Sie, wie die Autorin/ der Autor das Geschehen des Holocaust deutet.
- Untersuchen Sie, welche Konsequenzen für ihr weiteres Leben, Denken und Glauben sich bei den Autorinnen und Autoren abzeichnen.

Anzahl und Art der auszuwählenden Texte hängt ab von der Größe der Lerngruppe, von den jeweiligen Lernbedingungen, aber auch von den Aussagen/Anfragen der Schülerinnen und Schüler in den vorausgegangenen Unterrichtsschritten. Es ist darauf zu achten, dass die Textauswahl möglichst vielfältige Positionen berücksichtigt und jüdische wie christliche Autorinnen und Autoren zur Sprache kommen. Eine Zusammenstellung der vier erstgenannten Autorinnen und Autoren berücksichtigen diese Kriterien, die vorgeschlagenen Texte sind für Schülerinnen und Schüler verständlich aufbereitet und können – auch im Hinblick auf den Fortgang der Unterrichtsreihe – daher als Grundbestand der Erarbeitung betrachtet werden. Die nachfolgenden Autorinnen oder Autoren sind allerdings nicht weniger wichtig oder interessant.

⁹ die Darstellung folgt im Wesentlichen: Pinnock, a.a.O., S. 98ff.

¹⁰ „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ Theodor W. Adorno 1996 in seinem mit diesem Zitat berühmt gewordenen Radiovortrag.

¹¹ Es versteht sich nahezu von selbst, dass nicht alle Fragestellungen in allen vorgeschlagenen Texten in gleicher Weise berücksichtigt sind.

Vorschläge zur Auswahl:

- Hans Jonas (1903-1993, jüdischer Religionsphilosoph), Der Gottesbegriff nach Auschwitz
 - vgl. z.B. Religionsbuch Oberstufe. Cornelsen, Berlin 2006, S. 165f.

In seinem berühmt gewordenen Aufsatz „Der Gottesbegriff nach Auschwitz“ spricht Jonas von dem Verzicht Gottes auf das Prädikat der Allmacht. Nicht, weil er nicht wollte, sondern weil er nicht konnte, griff Gott in Auschwitz nicht ein. Gott hat in seiner Allmacht aus Liebe die Welt erschaffen, aber seit dem Zeitpunkt der Schöpfung ist er nicht mehr allmächtig, hat sozusagen seine Macht mit der Welt geteilt. Gott habe sich seit der Schöpfung einer bedingungslosen Immanenz verschrieben. Jonas bezieht sich auf die kabbalistische Lehre vom Zimzum, von der Selbstentäußerung, der Selbsteinschränkung Gottes nach dem Akt der Schöpfung. Gott, nachdem er ganz aus sich herausgegangen ist, hat sich in sich selbst zurückgezogen.¹²

- Elie Wiesel (*1928, jüdischer Schriftsteller und Nobelpreisträger, Überlebender des KZ Auschwitz), Der leidende Gott
 - vgl. z.B. Willert, Albrecht: Das Leiden der Menschen und der Glaube an Gott. Studienbuch Religionsunterricht 5. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1997, S. 81ff.
 - vgl. z.B. Perspektiven Religion. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2000, S. 88f.
 - vgl. z.B. Thema Weltreligionen. Judentum. Klett, Leipzig 2002, S. 44ff.

Laut Wiesel gibt es keinen Ort, der frei von Gott ist. Gott befindet sich in jedem Leiden und erleidet selbst jede Strafe. Gleichzeitig ist Wiesels Theologie geprägt von einer großen Spannung: zum einen bringt er seine Fassungslosigkeit über das Schweigen Gottes in Auschwitz zur Sprache, gleichzeitig will er an diesem Gott festhalten und möchte den Überlebenden des Holocaust den Mut geben, als Juden weiter zu leben und weiter zu glauben. Auschwitz – so eine seiner bekanntesten Aussagen - könne man nicht mit Gott begreifen, aber man könne Auschwitz auch nicht ohne Gott begreifen.

- Dorothee Sölle (1929-2003, deutsche evangelische feministische Theologin und Pazifistin), Von Gott reden nach Auschwitz
 - vgl. z.B.: Publik-Forum Extra: Dorothee Sölle, Eine feurige Wolke in der Nacht..., Oberursel 2004, S. 14

Obwohl Sölle sich gegen theoretische Theodizee-Vorschläge nach Auschwitz verwahrt, meint auch sie, Gott sei kein allmächtiger Zuschauer, sondern ein (mit-)leidender Gott.

Es ist das große Verdienst der verstorbenen Theologin, immer wieder auf die Auschwitzfrage in fast jedem ihrer Vorträge hingewiesen zu haben, weil für sie Auschwitz das Indiz dafür ist, dass das Wirken Gottes immer ein Mitwirken des Menschen erfordert – und umgekehrt, wie es der Holocaust schrecklich deutlich macht.¹³

- Hans Küng (*1928, katholischer Theologe und Kirchenkritiker), Theologie des Schweigens
 - vgl. z.B. <http://www.dober.de/religionskritik/kuengtheodizee.html>

Gott ist nach Küng kein theokratischer Gott von oben, sondern wortwörtlich ein mitleidender Gott. Allerdings von einem gekreuzigten Gott wie Moltmann will Küng nicht reden. Angesichts der Warumfrage plädiert Küng für eine Theologie des Schweigens. Er zitiert ein altes jüdisches Wort: Würde ich ihn kennen, so wäre ich Er. Wichtig für Küng ist indes, wie wir auf Auschwitz reagieren, apathisch, uns resignierend mit der Bestie Mensch abfindend, oder solidarisch und gegen jedwedes Unrecht protestierend.¹⁴

- Eliezer Berkovitz (1908-1992, Repräsentant des orthodoxen rabbinischen Judentums), Das verborgene Antlitz Gottes
 - vgl. z.B. Bubolz, Georg / Bubolz-Janssen, Maria (Hg.): Grundwissen Religion Sekundarstufe II. Cornelsen, Berlin 2011, S. 146
 - vgl. z.B. Amir, Yehoshua: Jüdisch-theologische Positionen nach Auschwitz. In: Ginzel, Günther Bernd (Hg.): Auschwitz als Herausforderung für Juden und Christen. Lambert Schneider, Gerlingen 1993², S. 449ff.

Dieser orthodoxe Rabbiner spricht in seinem Buch „Glaube nach dem Holocaust“ von der Gottesfinsternis, die über der Shoah lag. Gott habe zwei Seiten, eine dunkle und eine helle. Manchmal wende er sich von der Welt ab, manchmal wieder ihr zu.

Diese Vorstellung von dem verborgenen Gott stammt aus der jüdische Mystik (die sog. Kabbala). Sie verbindet sich bei Berkovitz und anderen jüdischen Holocausttheologen mit der oft zitierten Vorstellung: Gott sei mit Israel im Exil.¹⁵

¹² vgl. Krause, Rudolf: Der Holocaust – eine Theologiewende? Jüdische und christliche Entwürfe einer Theologie nach Auschwitz. In: www.theology.de/downloads/holocausttheologie.doc, S. 4.

¹³ vgl. Pinnock, a.a.O., S. 103ff.; Krause, a.a.O., S. 9f.

¹⁴ vgl. Krause, a.a.O., S. 11.

¹⁵ vgl. Krause a.a.O., S. 6.

- Jossel Rakovers Wendung zu Gott
 - vgl. z.B. Thema Weltreligionen. Judentum. Klett, Leipzig 2002, S. 45f.

Dieser fiktive Text, obwohl erst 1945 in einem Hotel in Buenos Aires geschrieben, gehört zu den erschütterndsten Dokumenten des Holocaust.

Darin heißt es in der Widmung: Ich glaub` an die Sonne, auch wenn sie nicht scheint. Ich glaub an die Liebe, auch wenn ich sie nicht fühle. Ich glaub` an Gott, auch wenn er schweigt. Und im Text heißt es: Ich glaube an den Gott Israels, auch wenn er alles getan hat, dass ich nicht an ihn glaube. Ich bin ein Liebhaber Gottes, aber kein blinder Amen – Sager. Ich werde dich immer lieb haben, dir zum Trotz.¹⁶

- Yehoshua Amir (*1911, Religionsphilosoph, Rabbiner, Übersetzer), Wo war Gott in Auschwitz?
 - vgl. z.B. Thema Weltreligionen. Judentum. Klett, Leipzig 2002, S. 46f.
 - vgl. z.B. Amir, Yehoshua: Jüdisch-theologische Positionen nach Auschwitz. In: Ginzel, Günther Bernd (Hg.): a.a.O., S. 453ff.

Seiner Auffassung nach geht die Frage „Wo war Gott in Auschwitz?“ über menschliche Kräfte. Eine Antwort auf Auschwitz kann nach Amir nicht gedacht, sondern nur getan werden. In der Art, in der Juden nach Auschwitz handeln, könne ein Glaube geschaffen oder erleichtert werden, der seit und durch Auschwitz sowohl Juden als auch Nichtjuden schwer fällt: an den Gott zu glauben, der die Menschen ins Leben gerufen hat und ihrem Leben einen Sinn gibt.

- Richard Lowell Rubenstein (*1924, amerikanischer Rabbiner und Theologe), Gott starb in Auschwitz
 - vgl. z.B. Grundwissen Religion Sekundarstufe II, S. 147.
 - vgl. z.B. Amir, Yehoshua: Jüdisch-theologische Positionen nach Auschwitz. In: Ginzel, Günther Bernd (Hg.), a.a.O., S. 440ff.

Gott ist tot. Es gibt keine Erklärung, erst recht keine theologische Erklärung von Auschwitz. An die Stelle Gottes tritt das „heilige Nichts“. Religion ist aber noch zur Kontrolle des Bösen und zum Ja zur eigenen Endlichkeit wichtig.¹⁷

- Emil Ludwig Fackenheim (1916 - 2003, deutscher Philosoph und Rabbiner), Der Befehl zu leben
 - vgl. z.B. Grundwissen Religion Sekundarstufe II, S. 147.
 - vgl. z.B. Amir, Yehoshua: Jüdisch-theologische Positionen nach Auschwitz. In: Ginzel, Günther Bernd (Hg.), a.a.O., S. 451ff.

Fackenheim will in keiner Weise den jüdischen Glauben durch Auschwitz in Frage gestellt wissen. Wir würden, sagt er, Hitler nachträglich siegen lassen, wenn wir unseren jüdischen Glauben aufgäben. Von ihm stammt die Rede vom „Planet Auschwitz“: Auschwitz ist so unvorstellbar, als sei der Holocaust auf einem anderen Planeten geschehen.

Fackenheim wehrt sich entschieden gegen eine Christianisierung von Auschwitz im Sinne des Kolosserbriefes, Auschwitz ergänze die Leiden Christi oder Christus hätte vorweg die Leiden von Auschwitz auf sich genommen.¹⁸

- J. Moltmann (*1926, evangelischer deutscher Theologe), Gott nimmt das Leiden der Menschheit auf sich
 - vgl. z.B. Kursbuch Religion Oberstufe. Diesterweg, Calwer, Stuttgart 2006, S. 122

Für Moltmann gehört zur Vollkommenheit Gottes auch die Fähigkeit zu leiden. Gott stehe nicht mehr gleichgültig abseits von Theodizee-Vorwürfen, sondern befinde sich auf derselben Seite der Gerichtsbank wie der Ankläger. Jüdische wie christliche Hoffnung liege im „noch nicht“ der von Gott verheißenen, messianischen Zukunft. Hoffnung verleugne weder die beklemmende Leidenserfahrung und den gebrochenen Zustand der Geschichte, noch werde sie vom Leiden überschattet.¹⁹ Moltmann will auch die Trinitätslehre auf Auschwitz beziehen, indem er sagt, „Auschwitz sei hineingenommen in den Schmerz des Vaters, die Hingabe des Sohnes und die Kraft des Heiligen Geistes.“ Erst mit der Auferweckung der Ermordeten und Vergasteten wird Gott seinen Schmerz in ewige Freude verwandeln. Diese Christologisierung, ja Trinitarisierung von Auschwitz durch Moltmann ist vielfach kritisiert worden.²⁰

¹⁶ vgl. Krause, a. a. O., S.3.

¹⁷ vgl. Krause, a.a.O., S. 7.

¹⁸ vgl. Krause, a.a.O., S. 5.

¹⁹ vgl. Pinnock, a.a.O., S. 100f.

²⁰ vgl. Krause, a.a.O., S. 9

- Johann Baptist Metz (*1928, deutscher katholischer Theologe), Compassion
 - vgl. z.B. <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD120061218778003>.

Für Metz muss die Theologie nach Auschwitz „theodizee-empfindlich“ sein. Dabei geht es darum, die Theodizee-Fragen zu hören, aber offen zu lassen. Metz betrachtet den Widerspruch zwischen geschichtlichem Leiden und christlichen Erlösungsverheißungen als unlösbar. Als Alternative zur Theodizee ist für ihn der Protest die einzig authentische christliche oder jüdische Antwort auf den Holocaust und andere Leidenserfahrungen der Geschichte. Leiden könne in einem Glaubenszusammenhang bedeutungsvoll werden. Metz spricht von einer „Mystik des Leidens an Gott“, die an Gott trotz aller Leiden festhält. Diese Leidensmystik nennt er „Mystik der offenen Augen“; sie schärft die Wahrnehmung für das Leiden der anderen Menschen. Für Christen bedeute diese Annäherung an jüdisches Leiden, keine theologischen Vorschläge zu machen, die es rechtfertigen.²¹

Zur vertieften Beschäftigung mit Antwortversuchen jüdischer und christlicher Theologinnen und Theologen bietet sich eine arbeitsteilige Gruppenarbeit mit der Erstellung von Lernplakaten an.

Diese Plakate werden nach der Präsentation der einzelnen Antwortversuche im Plenum an unterschiedlichen Stellen im Raum oder an einer längeren Wand aufgehängt, so dass ein „Überblick“ über die einzelnen Positionen möglich ist. Die Schülerinnen und Schüler ordnen sich nun dem Plakat zu, dessen Antwort sie am ehesten nachvollziehen können und tauschen sich in den neu entstandenen Kleingruppen zu ihrem Standpunkt aus.

In einem abschließenden Unterrichtsgespräch haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zu formulieren, ob und inwiefern die Beschäftigung mit der „Theologie nach Auschwitz“ ihr Gottesbild verändert hat.

fakultativ: Die Frage nach Gott und mein Leid

Sollten die Schülerinnen und Schüler bereits im Laufe der Unterrichtsreihe immer wieder eigene oder fremde aktuelle Leiderfahrungen (z.B. unheilbare Krankheiten oder Tod im Familien- oder Freundeskreis, Gewalterfahrungen, Natur- und Umweltkatastrophen, Hunger und Krieg in der Welt) angesprochen haben, könnten diese jetzt aufgenommen und mit den bisherigen Lernerfahrungen vernetzt werden.

Die erarbeiteten Antwortversuche der „Theologie nach Auschwitz“ könnten dahingehend überprüft werden, inwiefern sie auch in diesen Leiderfahrungen „tragen“.

Allerdings sollte die Shoah dabei als singuläres Ereignis von anderen Leiderfahrungen deutlich abgehoben werden.

Wenn dabei noch andere Antwortversuche berücksichtigt werden sollen, könnte ein Text hilfreich sein, der den Stand der theologischen Positionierungen zur Theodizee-Frage zusammenfasst (z.B. Horst Georg Pöhlmann: Vor der Wand der Verzweiflung²². „Antworten auf die Theodizeefrage“. In: Kursbuch Religion Oberstufe, S. 123.)

²¹ vgl. Pinnock, a.a.O., S. 102f.

²² in: Kliemann, Peter / Reinert, Andreas (Hg.): Thema Gott, Texte – Hintergründe – Informationen. Calwer, Stuttgart 2010², S. 199- 202.

Evaluation des Kompetenzerwerbs anhand eines Kunstwerks:

Doris Pollatschek, Triptychon für Auschwitz

Die **deutsch-israelische Künstlerin Doris Pollatschek** (*1928 in Wuppertal-Barmen, gest. 2002 in Berlin) greift in ihren Werken „Triptychon für Auschwitz“²³ bewusst auf eine Tradition der christlichen Kunst aus der Zeit der Gotik zurück, auf die dreiteiligen Flügelaltäre.²⁴ Anders als bei den gotischen Flügelaltären lässt sich das viel diskutierte Triptychon für Auschwitz wegen der viel zu breiten Seitenflügel aber nicht schließen. So kann sich der Betrachter dem Anblick nicht entziehen und ist zu einer Auseinandersetzung mit der Thematik gezwungen²⁵:



*Doris Pollatschek, Triptychon für Auschwitz, St. Annen-Kirche, Berlin-Dahlem
Foto: K. Neumann*

Doris Pollatschek verwendet für das Kunstwerk die herkömmliche Kreuzigungsikonographie der christlichen Kunst (Geißelung, Kreuzigung, Grablegung, Beweinung), um die Judenvernichtung durch die Nationalsozialisten darzustellen. Die christliche Ikonographie ist hier quasi umgedreht: Im zentralen Bildfeld wird ein Mensch gekreuzigt, dem ein Judenstern auf die Brust genagelt ist.²⁶ Rechts daneben windet sich auf dem Boden eine Frau mit hochgerissenen Armen und schmerzzerfülltem Gesicht. Links neben dem Kreuz stehen

²³ Es handelt sich um insgesamt drei (glasierte) Keramik-Reliefs dieses Titels. Diese Darstellung bezieht sich auf das „Triptychon für Auschwitz“ in der St.-Annen-Kirche in Berlin-Dahlem.

²⁴ Die Darstellung orientiert sich an: Jüdische Künstler: Kreuzigungsdarstellungen. Marc Chagall / Doris Pollatschek. In: Koch, Gerda E. H. / Oertel, Wilfried: Jesu Leiden und Gottes Treue. Passionsandachten / Reflexionen / Materialien im Licht eines neuen Verhältnisses von Christen und Juden. Luther-Verlag, Bielefeld 2012, S. 93 – 100.

²⁵ Die Beschreibung folgt: Spier, Erich: Jüdische Passion. Doris Pollatscheks „Triptychon“. 1992. So zitiert in: Koch / Oertel, a.a.O., S. 93. und Pfeiffer, Caroline: Kunstwerke und Ausstattung der St. Annenkirche im Wandel ihrer Zeit. In: Hoffmann, Jessica / Megel, Anja / Parzer, Robert / Siedel, Helena: Dahlemer Erinnerungsorte. Frank & Timme, Berlin 2007, S. 100.

²⁶ Hinsichtlich der problematischen Erlösungsmetaphorik des Kreuzes ist der jüdische Hintergrund der Künstlerin entscheidend: Sie sieht das Kreuz als Folterinstrument.

drei Männer, die durch ihre Kleidung als kirchliche Würdenträger kenntlich sind. Sie ignorieren die Kreuzigung, trinken Tee und plaudern angeregt miteinander. Im rechten Flügel ist das Motiv der Geißelung aufgenommen – braune Männer prügeln einen schwarz gekleideten Mann, der eine Tora-Rolle an der Brust birgt. Hinter ihnen züngeln rotglühende Flammen aus einem Ofen. Der linke Flügel thematisiert die Grablegung – Häftlinge schieben einen bis auf die Knochen abgemagerten nackten Körper in einen feurigen Ofen.

Neben der Darstellung des Terrors und Schreckens des Holocausts wird hier an das Schweigen der Kirche und das Versagen des Christentums in der Zeit der Judenvernichtung erinnert. Mehrfach sagte die Künstlerin, „dass wegen der Kreuzigungen in den Konzentrationslagern sie dieses Bild in die christliche Ikonographie einbetten wolle, um die Christen zu ermahnen, nie wieder ihre eigenen Werte zu spät und zu schwach zu vertreten, damit sich Ereignisse wie der Holocaust nicht wiederholen.“²⁷

Überprüfungsformen in einem kompetenzorientierten Unterricht sollen den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben nachzuweisen, wie sie mit erworbenen Kompetenzen umgehen, „ob sie diese zur Bearbeitung von Problemen, Aufgaben und Fragen nutzen und ob sie in der Lage sind, Wissens Elemente miteinander zu verknüpfen“²⁸.

Dieses aussagekräftige Kunstwerk eignet sich in besonderer Weise dazu, Kompetenzen anzuwenden, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Unterrichtsreihe im Hinblick auf die Frage, ob und wie die Frage nach Gott aufgrund der grausamen Massenvernichtung von Menschen beantwortet werden kann, entwickelt haben²⁹, gleichzeitig aber auch „Fäden“ für Verknüpfungen mit darüber hinausgehenden Fragen „auszulegen“.

Um den Schülerinnen und Schülern eine realitätsnahe persönliche Annäherung an das Werk von Doris Polatschek zu ermöglichen, leitet die Lehrkraft die Bildbetrachtung der im Klassenraum projizierten Keramik (vgl. M 2) mit folgender Situationsbeschreibung ein und bittet die Schülerinnen und Schüler, die Impulse schriftlich zu beantworten:

„Während einer Studienfahrt nach Berlin besichtigen Sie mit Ihrem Kurs die St. Annen-Kirche in Berlin-Dahlem, dem geistigen Zentrum des kirchlichen Widerstandes während des Nationalsozialismus. In der kleinen Kirche fallen Ihnen die vielen verschiedenen modernen und älteren Kunstwerke auf. An der gegenüberliegenden Wand eines alten Schnitzaltars entdecken Sie dieses Keramikrelief.

- Der erste Gedanke, der Ihnen durch den Kopf schießt, ist:
- Sie nehmen sich einen Augenblick Zeit und betrachten die Keramik genauer:
- Sie möchten mehr über das Kunstwerk erfahren und stellen der engagierten Pfarrerin, die Ihre Gruppe durch die Kirche führt, einige Fragen: ...“

²⁷ Koch / Oertel a.a.O., s. 98.

²⁸ Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2010³, S. 215.

²⁹ Die Gemeindepfarrerin Marion Gardei schreibt dazu: „Das wichtigste Argument für das Kunstwerk ist es vielleicht, dass es Elemente der Theologie nach Auschwitz enthält, Glaubenserkenntnisse, hinter die wir meines Erachtens nicht zurückgehen können. Vergessen wir nicht, dass der Holocaust vielen jüdischen Menschen ihren Glauben zerstörte. Und auch Christen haben sich gefragt: Wo war Gott? Warum hat er nicht eingegriffen im schlimmsten Leid? Kann ich zu so einem Gott noch vertrauensvoll beten, ihn Vater nennen? Gibt es ihn überhaupt? Also: Die im Grunde uralte Frage des Menschen, dem Unheil geschieht, die aber angesichts der unvorstellbaren Brutalität dessen, was Menschen anderen im Holocaust antaten, dringlich und existentiell neu zu stellen ist, und zwar für zwar für alle Gläubigen. Und auf die es letztlich keine Antwort gibt.“

In: http://www.kg-dahlem.de/fileadmin/user_upload/Gemeindeblatt/2007/GemBrief_02_07.pdf

Anschließend tauschen sich die Schülerinnen und Schüler je nach Größe der Lerngruppe in kleinen Gruppen oder im Plenum über ihre Bildeindrücke und ihre ersten Gedanken aus und sammeln die Fragen an das Kunstwerk. Sicherlich wird nach Künstler/in, Titel, Entstehungszeit gefragt werden, vielleicht aber auch schon nach den Reaktionen der Kirchengemeinde, nach möglichen Deutungen einzelner abgebildeter Personen oder nach der Gesamtaussage. Eventuell stellen kunstinteressierte Schülerinnen und Schüler schon eine Verbindung zu mittelalterlichen Altären her. Es wird deutlich, dass zu einer kontextuellen Bildauslegung Zusatzinformationen verschiedener Art nötig sind. So ergeben sich folgende Rechercheaufträge:

- die Biographie Doris Pollatscheks. (Es sind nur wenige Informationen im Internet zu finden.)
- der Aufbau mittelalterlicher Flügelaltäre.
(empfehlenswerte Quelle: Mittelalterliche Flügelaltäre erzählen Geschichten:
http://www.unserluebeck.de/index.php?option=com_content&task=view&id=2147&Itemid=286&joscclean=1&comment_id=1907)
- Abbildungen mittelalterliche Flügelaltäre, die die Kreuzigungsszene Jesu darstellen zum Vergleich (Der „Znaimer Altar“ bietet gute Vergleichspunkte zu Pollatscheks Triptychon, z.B.
http://www.belvedere.at/website/var/assets/images/sammlungen/mittelalter/znaimer_altar.jpg
Alternativ wäre auch ein Referat über den Isenheimer Altar möglich.)

Mit Hilfe dieser Vorbereitungen dürfte es den Schülerinnen und Schülern gelingen, die Entstehung der Keramik in der Biografie der Künstlerin zu verankern, die Bearbeitung traditioneller Motive zu deuten (siehe oben) und so gemeinsam zu einer Gesamtinterpretation zu kommen.

Auf dem Hintergrund ihres Wissens um jüdische und christliche Antwortversuche beziehen die Schülerinnen und Schüler anschließend Stellung zu der Frage: „Doris Pollatscheks „Triptychon für Auschwitz“ – auch eine Antwort auf die Frage „Wo war Gott in Auschwitz?“ Bezüge könnten hergestellt werden z.B. zu der Frage des „mitleidenden Gottes“ (Elie Wiesel, Hans Küng) oder der „Machentsagung Gottes“ (Hans Jonas). Besonders deutlich wird die Verbindung zu Dorothee Sölle: Pollatscheks Triptychon zeigt einen Gott der unterliegenden menschlichen Solidarität. Die Shoah erforderte das Mitwirken von Menschen genauso wie der Widerstand. „Auschwitz hat nicht in Auschwitz geendet. Was können wir tun? Die jüdische Tradition lehrt, dass wir beten und das Gerechte tun sollen. Es bedeutet, nicht alles mit sich machen zu lassen, sondern Widerstand zu leisten.“³⁰

Es ist naheliegend, dass in diesem Zusammenhang Fragen aufkommen, die das Thema „Widerstand“ oder die Rolle der Kirchen zur Zeit des Nationalsozialismus betreffen. Möglich wäre also eine Verbindung mit dem Themenbereich Ethik (Konkretion 4: Christsein in Verantwortung) oder dem Thema Kirche (Konkretion 2: Verhältnis Kirche – Staat). Auch geographisch gesehen bieten sich hier Anknüpfungspunkte: Die St. Annen-Kirche liegt in Berlin-Dahlem benachbart zum Martin-Niemöller-Haus, in dem mittlerweile ein „Friedenszentrum“ eingerichtet wurde, wo sich verschiedene in der Friedensarbeit tätige Gruppen treffen und auch gemeinsam Projekte und Veranstaltungen durchführen können.³¹ Zudem lässt sich an der Internetausstellung „Unterwegs zur mündigen Gemeinde – Die Evangelische Kirche im Nationalsozialismus am Beispiel der Gemeinde Dahlem“ den Kirchenkampf auf der Ebene einer Gemeinde nachvollziehen.³²

³⁰ Publik-Forum Extra: Dorothee Sölle, Eine feurige Wolke in der Nacht..... Oberursel 2004, S. 14.

³¹ weitere Informationen dazu: http://niemoeller-haus-berlin.de/ueber_uns/index.html

³² vgl. <http://www.niemoeller-haus-ausstellung.de>

Weiterführende Projekte:

Verarbeitungen der Schoah in Kunst, Literatur, Musik und Architektur

Sollten die Schülerinnen und Schüler interessiert sein, die Thematik weiter zu vertiefen, sollten Schulprofil, Schulprogramm oder örtlichen Gegebenheiten es nahelegen, könnten die (sach)textgebundenen Antwortversuche auch mit Verarbeitungen der Geschehnisse des Holocaust in Literatur, Kunst, Architektur oder Musik verglichen werden – eventuell sogar in fachübergreifenden oder fächerverbindenden Projekten.

In die Heterogenität berücksichtigenden Interessens- und Neigungsgruppen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit einzelnen oder mehreren Beispielen aus den genannten Bereichen und erstellen Plakate zu den Künstlern/Schriftstellern/Architekten... und ihrem Werk/ ihren Werken, die den bereits erarbeiteten Plakaten zur Frage „Wo war Gott in Auschwitz?“ zugeordnet werden.

Ausgewählte Anregungen:

- Literatur
 - Paul Celan, „Todesfuge“ oder „Psalm“
 - Pavel Friedmann, Der Schmetterling³³
 - Dan Pagis, Mit Bleistift geschrieben im verplombten Waggon (s.o.)
 - Nelly Sachs, „Chor der Geretteten“ oder „O die Schornsteine“³⁴
 - Primo Levi, Sch'ma
 - Elie Wiesel, Der Prozess von Schamgorod
 - Imre Kertész, Roman eines Schicksallosen
 - Ruth Klüger, Weiter leben
 - Primo Levi, Ist das ein Mensch?
- Kunst
 - Comic: Art Spiegelmann, Maus
 - Joseph Beuys: „Auschwitz Vitrine“³⁵
 - Werke von Marc Chagall (z.B. Die Kreuzigung in Gelb, 1942)
 - Kunstwerke in Yad Vashem z.B. John Borthwick „Dachau Memorial“
 - politische Karikaturen/ Zeichnungen von Josef Capek
- Architektur
 - jüdisches Museum in Berlin³⁶
 - Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin
 - neue Synagogen in Mainz³⁷ (regionaler Bezug) in München oder Dresden
- Musik
 - zu unterscheiden wäre: Musik im Ghetto, Musik im KZ, Musik des Widerstandes, Musik zur Erinnerung an den Holocaust
 - das Mädchenorchester von Auschwitz (z.B. Anita Lasker-Wallfisch, Ihr sollt die Wahrheit erben. Die Cellistin von Auschwitz, Erinnerungen)
 - eine ausführliche Übersicht (230 Werke) der Musik nach dem Holocaust findet sich unter:
<http://www.sophie.fetthauer.de/MusikundHolocaust06-05-20.pdf>
darunter z.B.:
 - Arnold Schönberg, A Survivor from Warsaw op.46
 - Krzysztof Penderecki, Dies Irae, Oratorium
 - Olivier Messiaen, Quatuor pour la fin du temps
 - sehr interessante englischsprachige Website mit Materialien für den Unterricht:
<http://holocaustmusic.ort.org>

³³ vgl. hierzu: Metzger, Jackie / Elsby, Liz: Fünf Gedichte, Fünf Bilder – Ein Unterrichtsentwurf mit ausgewählten Holocaust-Gedichten. The International School for Holocaust Studies.

In:http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/languages/german/lesson_plans/poems_paintings.asp#5

³⁴ vgl. dazu: Willert, Albrecht: Das Leiden der Menschen und der Glaube an Gott. Studienbuch Religionsunterricht 5. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1997, S. 75ff.

³⁵ vgl. dazu Husmann, Bärbel / Hülsmann, Matthias: Der Glaube an Jesus Christus - Themenheft Oberstufe. Klett, Stuttgart 2011

³⁶ vgl. hierzu z.B.: <http://www.jmberlin.de/main/DE/04-Rund-ums-Museum/01-Architektur/01-libeskind-Bau.php>

³⁷ vgl. z.B.: <http://www.goethe.de/kue/arc/arf/de7286672.htm>

Abschließend wird aus den Arbeiten z.B. zum „Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus“ am 27. Januar (dem Tag der Befreiung des KZ Auschwitz) oder zum 9. November (Erinnerung an die Novemberpogrome 1938), im Foyer der Schule (oder auch in anderen öffentlichen Räumen) eine Ausstellung gestaltet, z.B. mit dem Titel „Auschwitz – was geht mich das an?“ Die Schülerinnen und Schüler des Religionskurses führen Mitschülerinnen und -schüler durch die Ausstellung. Hier zeigt sich die Möglichkeit einer angemessenen Erinnerungspflege und Erinnerungskultur von Jugendlichen für Jugendliche, an deren Lebenswirklichkeit – wie aktuelle Untersuchungsergebnisse zeigen – die bloße Ritualisierung von Gedenktagen vorbeigeht.³⁸

³⁸ Eine Forsa-Umfrage ergab, dass jeder fünfte Erwachsene unter 30 nichts mit dem Begriff Auschwitz anfangen kann. Zuvor zeigte eine vom Bundesinnenministerium in Auftrag gegebene Antisemitismusstudie für den Bundestag, dass sich judenfeindliche Ressentiments hartnäckig in der deutschen Gesellschaft halten.
vgl.: <http://www.sueddeutsche.de/politik/auschwitz-gedenken-und-antisemitismus-wenn-die-erinnerung-verblasst-1.1268203>

Ausgewählte Literatur:

Amir, Yehoshua: Jüdisch-theologische Positionen nach Auschwitz. In: Ginzel, Günther Bernd (Hg.): Auschwitz als Herausforderung für Juden und Christen. Lambert Schneider, Gerlingen 1993², S. 439-455.

Dober, Rolf: Religionskritik und die Zukunft der Religion. Materialien zum Ethik – und Religionsunterricht in der Sek II. In: <http://www.dober.de/religionskritik>

Koch, Gerda E. H. / Oertel, Wilfried: Jesu Leiden und Gottes Treue. Passionsandachten / Reflexionen / Materialien im Licht eines neuen Verhältnisses von Christen und Juden. Luther-Verlag, Bielefeld 2012

Krause, Rudolf: Der Holocaust – eine Theologiewende?
Jüdische und christliche Entwürfe einer Theologie nach Auschwitz
In: www.theology.de/downloads/holocausttheologie.doc

Peter, Dietmar: Zwischen Arena und Tribüne. Im Religionsunterricht vom Leid reden. In: Loccumer Pelikan 3/08, S. 110-117.

Pfeiffer, Karoline: Kunstwerke und Ausstattung der St. Annenkirche im Wandel ihrer Zeit. In: Hoffmann, Jessica / Megel, Anja / Parzer, Robert / Siedel, Helena: Dahlemer Erinnerungsorte. Frank & Timme, Berlin 2007, S. 90-101.

Pinnock, Sarah K.: Die Theologie der zweiten Generation nach Auschwitz, Eine kritische Analyse. In: von Kellenbach, Katharina / Krondorfer, Björn / Reck, Norbert (Hg.): Von Gott reden im Land der Täter. Theologische Stimmen der dritten Generation seit der Shoah. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2001

Publik-Forum Extra: Dorothee Sölle, Eine feurige Wolke in der Nacht.... . Oberursel 2004

Schneider, Evelyn: Klagen-Fragen-Tragen, Unterrichtsbausteine über die Frage nach dem Leid.
In: www.rpi-loccum.de/download/schklag.rtf

Kursbuch Religion Oberstufe. Calwer und Diesterweg, Stuttgart / Braunschweig, 2004, besonders die Seiten 120ff.

Religionsbuch Oberstufe. Cornelsen, Berlin 2006, besonders die Seiten 162ff.

Perspektiven Religion. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2000, besonders die Seiten 86ff.

Rupp, Hartmut/ Reinert, Andreas (Hg.): Kursbuch Religion Oberstufe. Lehrmaterialien. Calwer und Diesterweg, Stuttgart / Braunschweig 2006

Bubolz, Georg / Bubolz-Janssen, Maria (Hg.): **Grundwissen Religion Sekundarstufe II.** Cornelsen, Berlin 2011, besonders die Seiten 146f., 151, 158f.

Thema: Gott, Texte – Hintergründe – Informationen, hrg. von Peter Kliemann und Andreas Reinert. Stuttgart 2010²

Thema Weltreligionen. Judentum. Klett, Leipzig 2002, besonders die Seiten 44ff.

Willert, Albrecht: Das Leiden der Menschen und der Glaube an Gott. Studienbuch Religionsunterricht 5. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1997

M 1a

Psalm 22 (Gute Nachricht): auf grünes Papier zu kopierende Verse

Du bist doch der heilige Gott, dem Israel Danklieder singt!
Auf dich verließen sich unsere Väter, sie vertrauten dir und du hast sie gerettet.
Sie schrien zu dir und wurden befreit; sie hofften auf dich und wurden nicht enttäuscht.
„Übergib deine Sache dem Herrn, der kann dir ja helfen! Er lässt dich bestimmt nicht im Stich! Du bist doch sein Liebling!“
Ja, du hast mich aus dem Mutterschoß gezogen, an der Mutterbrust hast du mich Vertrauen gelehrt.
Seit dem ersten Atemzug stehe ich unter deinem Schutz; von Geburt an bist du mein Gott.
Bleib nicht fern von mir, Herr! Du bist mein Retter, komm und hilf mir!
Rette mich vor dem Schwert meiner Feinde, rette mein Leben vor der Hundemeute! Reiß mich aus dem Rachen des Löwen, rette mich vor den Hörnern der wilden Stiere! Herr du hast mich erhört!
Ich will meinen Brüdern von dir erzählen, in der Gemeinde will ich dich preisen: „Die ihr zum Herrn gehört: Preist ihn! alle Nachkommen Jakobs: Ehrt ihn! Ganz Israel soll ihn anbeten!“
Kein Elender ist dem Herrn zu gering; mein Geschrei war ihm nicht lästig. Er wandte sich nicht von mir ab, sondern hörte auf meinen Hilferuf!
Darum danke ich dir, Herr, vor der ganzen Gemeinde. Vor den Augen aller, die dich ehren, bringe ich dir die Opfer, die ich dir versprochen habe.
Die Armen sollen sich satt essen; die nach dir, Herr, fragen, sollen Loblieder singen; immer möge es ihnen gut gehen!
Alle Völker sollen zur Einsicht kommen; von allen Enden der Erde sollen sie zum Herrn umkehren und sich vor ihm niederwerfen.
Denn der Herr ist König, er herrscht über alle Völker. Vor ihm müssen die Mächtigen sich beugen, alle Sterblichen sollen ihn ehren, alle, die hinunter müssen ins Grab.
Auch die kommende Generation soll ihm dienen, sie soll hören, was er getan hat. Und sie soll ihren Nachkommen weitererzählen, wie der Herr eingegriffen hat, wie treu er ist.

M 1b

Psalm 22 (Gute Nachricht): auf rotes Papier zu kopierende Verse

Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?
Warum hilfst du nicht, wenn ich schreie, warum bist du so fern?
Mein Gott, Tag und Nacht rufe ich um Hilfe, doch du antwortest nicht und schenkst mir keine Ruhe.
Doch ich bin kaum noch ein Mensch, ich bin ein Wurm, von allen verhöhnt und verachtet.
Wer mich sieht macht sich über mich lustig, verzieht den Mund und schüttelt den Kopf.
Bleib jetzt nicht fern, denn ich bin in Not! Niemand kann mir sonst helfen!
Viele Feinde umzingeln mich, kreisen mich ein wie wilde Stiere. Sie reißen ihre Mäuler auf, brüllen mich an wie hungrige Löwen.
Ich zerfließe wie ausgeschüttetes Wasser, meine Knochen fallen auseinander. Mein Herz zerschmilzt in mir wie Wachs.
Meine Kehle ist ausgedörrt, die Zunge klebt mir am Gaumen, ich sehe mich schon im Grab liegen – und du lässt das alles zu!
Eine Verbrecherbande hat mich umstellt; Hunde sind sie, die mir keinen Ausweg lassen. Sie zerfetzen mir Hände und Füße.
Alle meine Rippen kann ich zählen; und sie stehen dabei und gaffen mich an.
Schon lösen sie um meine Kleider und verteilen sie unter sich.

M 2:
Doris Pollatschek, Triptychon für Auschwitz, St. Annen-Kirche, Berlin-Dahlem
(Foto: K. Neumann)



Spurensuche: Kirche heute

Themenbereich: Christsein in der pluralen Welt

Teilthema: B. Kirche: „Glaube ja, Kirche nein?“ Kirche in der religiös pluralen Welt

Konkretion 1: Die Schülerinnen und Schüler können Erfahrungen mit Kirche artikulieren und auf die Notwendigkeit und Ambivalenz ihrer Institutionalisierung beziehen.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten:

- Welche Zukunft hat die Kirche?
- Was ist Kirche?
- Vielfalt der Gestaltungsformen von Kirche

Schwerpunktsetzung: Empirisch-phänomenologisches Erforschen von Kirche und theologisches Urteilen

Zeit: ca. 8 Stunden

Vorbemerkungen

Erfahrungen mit Kirche zur Sprache bringen und reflektieren

In der Oberstufe sollen die Schülerinnen und Schüler sich nicht nur mit systematisch-theologischen Aspekten des christlichen Glaubens (Anthropologie, Christologie, Gottesfrage) auseinandersetzen, sondern auch mit der Frage, inwiefern die Kirche für die Gestaltung des christlichen Glaubens förderlich ist. Im Lehrplan ist daher betont, dass eine der zwei Konkretionen des Themas Kirche im Religionsunterricht der Oberstufe verbindlich behandelt werden soll. Als Leitgedanke für den Unterricht in diesem Thema wird im Lehrplan formuliert, dass es im Unterricht darauf ankommt, die unterschiedlichen Erfahrungen, die jungen Menschen mit Kirche (Institution, Raum, Personen, Ereignisse) gemacht haben, zur Sprache zu bringen. Die zweite Absicht ist, dass vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen beurteilt werden muss, inwiefern die Kirche den Intentionen Jesu Christi entspricht und inwiefern sie hilft, dem christlichen Glauben Gestalt zu geben.

Für Klasse 9 oder 10 ist im Lehrplan des Ev. Religionsunterrichts auch das Thema „Kirche“ vorgesehen. Im Blick auf die entwicklungspsychologische Reife der Schülerinnen und Schüler ist die lebensgeschichtliche Dimension von Kirche im Zentrum des Unterrichts in der Sekundarstufe I: Welche Erfahrungen mit Kirche sind negativ und positiv gewesen? Zudem geht es um die konfessionelle und ökumenische Gestalt von Kirche und ihre zeitgemäßen Angebote.

Wie kann das Thema „Kirche“ im Unterricht der Oberstufe vertieft und erweitert werden? Hier geht es vor allem darum, die Rolle von Kirche als zweitgrößten Arbeitgeber in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Position in der stark säkularen Gesellschaft zu reflektieren. Insbesondere kommen nun Aspekte, wie das diakonische Handeln, die Bildungstätigkeit in den Kindergärten, die Seelsorge in den Krankenhäusern, Kirche als Garant für Sonn- und Feiertage, der politische Einfluss über den Kirchentag usw. neu in den Blick. Junge Erwachsene sehen, was die Kirche macht, wenn es darum geht, dass Bedürftigen (nah und fern) geholfen werden muss. Sie spüren, dass sie eine wichtige Rolle spielt, wenn nach gesellschaftlichen oder persönlichen Katastrophen Trost gespendet und Nähe gezeigt werden muss. Sie sehen, dass eine Gesellschaft Instanzen braucht, die Halt geben (Seelsorge) und Orientierung fördern (ethische Leitlinien). Vor dem Hintergrund der Ambivalenz und Notwendigkeit ihrer Institutionalisierung können nun auch theologische Fragen nach dem Wesen, dem Auftrag und den Aufgaben von Kirche neu gestellt werden. Ist sie Kirche im Sinne Jesu Christi?

Phänomenologisch und theologisch

Am Anfang der Unterrichtsreihe in der Oberstufe muss die Lernausgangssituation sorgfältig eruiert werden: Welches Bild von Kirche haben die Schülerinnen und Schüler? Welche Positionen nehmen sie zur Kirche ein? Was ist in Klasse 9 oder 10 vor allem im Unterricht besprochen und diskutiert worden? Danach verfolgt die Unterrichtsreihe parallel zwei Spuren, eine empirisch-phänomenologische und eine theologische, die sich wie in einer Pendelbewegung in dieser kurzen Unterrichtsreihe aufeinander beziehen.

Empirisch-phänomenologisch lernen die Schülerinnen und Schüler die Kirche in ihrer vielfältigen Gestaltungsform wahrzunehmen. Wo und wie ist sie in meinem Lebensumfeld präsent und wozu ist sie hier? Dabei kommt vor allem die zweite der drei im Lehrplan genannten **fachspezifischen Kompetenzen der EPA** zum Tragen:

- grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen.



Fotos: H. Dam

Übersicht 2

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Methoden / Arbeitsformen	Medien
1. – 2.	<p>Erfassen der Lernausgangssituation: Positive und negative Erfahrungen mit Kirche in einer Grafik festhalten</p> <p>Das Wortfeld Kirche erkunden</p> <p>Forschungsauftrag (phänomenologisch-empirisch) erteilen</p>	<p>Lebenskurve</p> <p>Mindmap als Tafelassoziation oder mit Kärtchen</p> <p>Drei Möglichkeiten: a. Kirche im Stadtteil / Schulweg b. Interview Mitarbeiter Kirche c. Internetrecherche Kirche</p>	<p>Grafik zum Einzeichnen der Lebenskurve (M 1)</p> <p>Arbeitsblatt (M 2 – 4)</p>
3. – 6.	<p>Erarbeitungsphase (theologisch): Hat Jesus die Kirche gegründet? Welche Bilder von der Kirche kommen in der Bibel vor? Wesen und Auftrag von Kirche Aufgaben von Kirche</p>	<p>Textarbeit, Gruppenpuzzle, Unterrichtsgespräche</p>	<p>Schulbuch; Filme; Besuch kath. Messe</p>
7. – 8.	<p>Evaluation des Kompetenzerwerbs: Präsentation Vertiefung</p>	<p>Exemplarische Präsentation der Forschungsaufträge. Diskussion Institutionalisierung</p>	<p>Beurteilung (M 5)</p>

Wege des Kompetenzerwerbs

1. Erfassen der Lernausgangssituation

Lebenskurve und Mindmap

In der ersten Stunde einer Unterrichtsreihe von ca. 8 Stunden wird die Lernausgangssituation erfasst. Hierzu gibt es zwei Möglichkeiten:

1. In einer Grafik (M 1) werden positive und negative Erfahrungen auf einer Zeitleiste (horizontale Achse) eingezeichnet und kommentiert. Exemplarisch werden einige Ergebnisse vorgestellt und in der Kursgruppe besprochen. Eine gute Impulsfrage, um das Gespräch über die Erfahrungen weiterzubringen, ist in diesem Zusammenhang: „Was würde fehlen, wenn es Kirche nicht gäbe?“
2. Um die sehr vielfältige Gestalt und die vielen Erscheinungsformen von Kirche wahrnehmen und beurteilen zu können, kann eine Mindmap oder eine Wortassoziation zu „Kirche“ durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler bekommen kleine Zettel, auf die sie Assoziationen zu der Impulsfrage „Was Kirche alles ist...“ aufschreiben. Diese Zettel werden gesammelt und dann geclustert. Methodisch weniger aufwändig ist es, das Wort „Kirche“ an die Tafel zu schreiben und auf Zuruf Assoziationen zu notie-

ren. Es empfiehlt sich, die Ergebnisse der Mindmap festzuhalten (abfotografieren, eine Mitschrift kopieren), um in einer späteren Stunde eine Zuordnung nach den drei Aufgaben von Kirche (Lehren, Feiern, Dienen) vornehmen zu können.

2. Erarbeitung

2.1. Empirisch-phänomenologisch

Um die vielfältige gesellschaftliche Präsenz von Kirche wahrnehmen zu lernen, bekommen die Schülerinnen und Schüler einen kleinen Forschungsauftrag. Sie können aus drei Möglichkeiten wählen:

1. *Kirche in meinem Stadtteil oder auf meinem Schulweg*

Die Schülerinnen und Schüler fotografieren, filmen und recherchieren in Zweiergruppen die „Spuren von Kirche“, die sie in ihrem Stadtteil oder auf ihrem Schulweg sehen (M 2). Durch die Mindmap, die am Anfang der Reihe erstellt wurde, wissen die Schülerinnen und Schüler, dass dabei an viel mehr als nur an Kirchengebäude gedacht werden muss, zum Beispiel auch an Gemeindehäuser, Friedhöfe, Wegkreuze, Heiligenstatuen, Marienstatuen, Kunstwerke, Werbeplakate mit kirchlichen Themen oder für kirchliche Veranstaltungen, Straßennamen, Einrichtungen der Diakonie oder der Caritas, Kindergärten. Sie sollten die Spuren in Bild (Foto, Film) festhalten und auch beschreiben und dokumentieren, warum die Kirche hier auf diese Weise präsent sein will.

2. *Interviews*

Abhängig von den Möglichkeiten vor Ort können Interviews geführt werden. Dabei sollte auch an weniger bekannte Verkörperungen von Kirche als den Pfarrer oder die Pfarrerin der Ortskirche gedacht werden: Gefängnisseelsorge, Seelsorge in Krankenhaus- oder Altersheim, Notfallseelsorge, Psychologische Beratungsstelle, Citypastoral, Schulseelsorge, Mitarbeiter der Wiedereintrittsstelle, Polizeipfarrer, Beauftragte für Mission und Ökumene, Mitarbeiter im Wohnheim für Asylsuchende, Arbeitslosenprojekt der Diakonie, Islam-Beauftragte usw. (M 3).

3. *Erforschung von Internetpräsenz*

Die Websites von Kirche und Kirchengemeinden im Internet sollen recherchiert und beschrieben werden (M 4). Die Aktivitäten sollen nach den drei Feldern *Lehren*, *Feiern* und *Dienen* geordnet werden.

2.2. Theologisch

Abhängig von den Ergebnissen der Lernausgangssituation und der verfügbaren Zeit können unterschiedliche theologische Aspekte vertieft werden. Es muss damit gerechnet werden, dass regelmäßig Rückfragen zu dem Forschungsauftrag gestellt werden und – wenn die Schülerinnen und Schüler in Zweiergruppen arbeiten – sie in einer bestimmten Stunde auch Zeit für Verabredungen brauchen.

Hat Jesus die Kirche gegründet?

Auch wenn die Kirche eine typische „Vergemeinschaftungsform“ des Christentums ist und sich darin auch von anderen Religionen unterscheidet, ist es die Frage, ob Jesus überhaupt die Kirche gewollt hat. Gegründet hat er sie jedenfalls nicht. Auch über die Frage, ob die Jünger Jesu Vorläufer der heutigen Kirche genannt werden dürfen, kann gestritten werden. Hier gehen evangelische und katholische Positionen auseinander. Für die katholischen Christen ist die Kirche wie eine Mutter und es spricht für sich, dass Christi Heilshandeln sich in der katholischen Kirche verwirklicht (Vat. II). Für die evangelischen Christen ist die Kirche eher ein „Problem“. Durch Martin Luthers Betonung von Glauben als innerem geistigen Vorgang (*sola fide*,

solus christus) wurde die Position und Rolle der Kirche im Protestantismus geschwächt. Für Luther war die Kirche als Heilsvermittlerin nicht notwendig. Viele evangelische Christen unterschreiben darum den bekannten Satz des französischen Bibelwissenschaftlers A. Loisy: „Jesus predigte das Reich Gottes – gekommen ist die Kirche.“

Im Unterricht können diese Widersprüche auf mehrere Weisen erarbeitet werden, z. B.:

- ein Vergleich zweier Texte zur Frage, inwiefern die Kirche in der Nachfolge Jesu Christi steht (evangelische Position z. B. von Wolfgang Huber, katholische Position z. B. von Karl Kardinal Lehmann)¹
- ein Vergleich der Rolle und Funktion von evangelischer und katholischer Kirche für die Gläubigen, verbunden mit der Frage, inwiefern dies den Absichten Jesu entspricht. Hierzu kann auch exemplarisch ein Film² angeschaut und diskutiert werden. Abhängig von den Möglichkeiten vor Ort kann auch eine katholische Kirche besucht oder an einer katholischen Messe teilgenommen werden.

Biblische Bilder von der Kirche

Aus dem Neuen Testament lassen sich unterschiedliche „Bilder“ von Kirche ableiten. Sie sind hier etwas idealtypisch formuliert, hängen aber stark mit konkreten Entscheidungssituationen in der Frühzeit des Christentums zusammen:

- die (idealisierte) Urgemeinde, in der alles allen gemeinsam gehört (Apg 2,42-47);
- Kirche als „Leib Christi“ mit verschiedenen Aufgaben (1 Kor 12,12-31 und 1 Kor 14,40);
- Kirche als Tempel Gottes und Christen als „lebendige Steine“ (1 Petr 2,1-10);
- Kirche als Gemeinschaft, die im Sinne Jesu Christi lebt (Phil 2,1-11);
- Kirche als „Liebesgemeinschaft der Kinder Gottes“ (1 Joh 3,1-2 und 18-24).

In fünf Kleingruppen von 2 bis 3 Personen können die jeweiligen Perikopen gelesen und danach präsentiert werden. Die Fragestellungen für alle Kleingruppen lauten: Welches „Bild“ von Kirche wird hier dargelegt? Welche Aussagen über ihr „Wesen“ (ihr „Eigentliches“, ihr „Ziel“) können daraus abgeleitet werden? Welche möglichen Aufgaben von Kirche ergeben sich daraus?

Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Ergebnisse auf eine Overheadfolie. Anschließend werden die „Bilder“ verglichen und auf ihre Tragfähigkeit für heute überprüft (vgl. Kursbuch Religion Oberstufe, S. 48.).

Wesen und Auftrag von Kirche

In allen Kirchen der Welt wird das Glaubensbekenntnis von Nicäa (381 n. Chr.) gesprochen. Hier wird über Kirche gesagt, dass Christen an die „eine, heilige, allgemeine und apostolische Kirche“ glauben. Jedes Adjektiv ist hier wichtig, aber in den unterschiedlichen christlichen Konfessionen werden bestimmte Adjektive mehr betont als andere. Hier kann exemplarisch zwischen der evangelischen und der katholischen Kirche eine unterschiedliche Gewichtung festgestellt werden. In der Confessio Augustana (1530) wird formuliert: Kirche ist „die Versammlung aller Gläubigen, bei denen das Evangelium rein gepredigt und die Sakramente laut dem Evangelium gereicht werden.“ In der evangelischen Kirche wird das Adjektiv „heilig“ betont. Die Kirche ist „Gemeinschaft der Heiligen“ und gebunden an das Evangelium. Darum konnten die Protestanten nur die zwei Sakramente (Taufe und Abendmahl) anerkennen, statt der bis dahin üblichen sieben der katholischen Christen. Nicht überraschend ist, dass auch darum die Predigt mehr Gewicht bekam. Für die Katholi-

¹ Religionsbuch Oberstufe, a.a.O., S. 279-281.

² z. B. aus der Reihe 2000 Jahre Christentum, Matthias Film 1999

sche Kirche war das „Apostolische“ wichtig, festgemacht an die apostolische Sukzession. Daraus wurde die zentrale Rolle des Papstes abgeleitet. Für die Orthodoxe Kirche des Ostens ist die Einheit ein zentrales Merkmal, unverrückbar gegründet in den sieben ersten ökumenischen Konzilien.³ Auch können hier alternativ wieder Fragmente aus der Filmreihe (siehe Fußnote 3) als Gesprächsanlass genommen werden. Nach diesen Erklärungen kann in der Kursgruppe zum Beispiel überlegt werden, was die vier Adjektive des Nicaänums heute bedeuten können. Die Perspektive dieser zwei Stunden ist die **EPA-Kompetenz**:

- Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede erklären und kriteriengeleitet bewerten.

Aufgaben von Kirche vor dem Hintergrund der Säkularisierung

Neben der Unterrichtseinheit über die biblischen Bilder von Kirche oder anstelle der Vertiefung von Aussagen über Kirche in unterschiedlichen Bekenntnisschriften kann der Fokus auf die theologische Reflexion der Aufgaben von Kirche gelegt werden. Jedenfalls sollte eine Unterrichtsstunde in dieser Reihe dazu verwendet werden, die drei Kernaufgaben von Kirche – in reformatorischem Sinne – zu identifizieren:

- *Lehren*: das Bezeugen des Evangeliums in der Welt, z. B. Predigt, Mission, Bildung, Medienpräsenz und öffentliche Stellungnahmen – *martyria*
- *Feiern*: Kirche als Ort der Spiritualität und Seelsorge, z. B. Lob Gottes, Gottesdienste – *liturgia*
- *Dienen*: das materielle Engagement in der Gesellschaft, z. B. Kindertagesstätten, Krankenhäuser, Brot-für-die-Welt, Beratungseinrichtungen) – *diakonia*

Methodisch gibt es dazu mehrere Möglichkeiten:

- Ausgewählte Textabschnitte über die Säkularisierung und die Zukunft von Kirche werden analysiert.⁴ Die Fragestellung lautet, inwiefern sich hier die drei Aufgaben von Kirche wiederfinden lassen und wie sie sich in einem säkularen Zeitalter verändern.
- Angeschlossen wird bei der Mindmap aus der zweiten Stunde. Die drei Begriffe „Lehren, Feiern, Dienen“ werden an die Tafel geschrieben, und die Schülerinnen und Schüler ordnen die vielfältigen Erscheinungsformen, die sie dort genannt haben, den drei Kategorien zu. Die Lehrkraft kann die Sammlung ergänzen durch den Input von Begriffen wie: Kirchenvorsteher, Chorleiter/-innen, diakonische Einrichtungen, Wort-zum-Sonntag, Gottesdienste zur Einschulung oder Konfirmation, Krippenspiel, seelsorgliche Hilfe, Brot-für-die-Welt, psychologische Beratungsstellen, Schulseelsorge, Jugendfreizeiten, Familien-sonntage, Kirchentage usw.
- Die Schülerinnen und Schüler ordnen das, was sie auf der Basis des Forschungsauftrages (Spuren, Interviews oder Websites) herausgefunden haben, den drei Kategorien zu.

Über die reine Sammlung hinaus kommt es dann darauf an, diese Formen zu bewerten vor dem Hintergrund der Säkularisierung. Welche Formen sind zukunftsfruchtig?

3. Evaluation des Kompetenzerwerbs

Abhängig von der verfügbaren Zeit können nun in ein oder zwei Unterrichtsstunden exemplarisch einige Ergebnisse des Forschungsauftrages präsentiert werden. Hier geht es, im Sinne der am Anfang erwähnten Pendelbewegung, darum, eine vertiefte Diskussion über die Notwendigkeit und Ambivalenz der Institutionali-

³ z. B. Religionsbuch Oberstufe, S. 283-286

⁴ z. B. Religionsbuch Oberstufe, S. 272-273

sierung von Kirche vor dem empirischen und theologischen Hintergrund zu führen. Dies kann sich zum Beispiel fokussieren auf Diskussionen über theoretische und praktische Fragen wie:

- Welche zeitgemäße Gestalt sollte die Kirche heute haben?
- Wozu brauche ich die Kirche bei meiner Trauung?
- Würde ich austreten, wenn ich Kirchensteuer bezahlen müsste?
- Darf ein christlicher Kindergarten auch muslimische Erzieherinnen anstellen?
- Kann Werbung für Kirche gelingen?
- Darf eine evangelische Schule, die für 90% vom Staat refinanziert wird, zu Loyalität auf ein christliches Schulprogramm verpflichten?

Die Kernfrage lautet, wie die institutionalisierte Kirche in der heutigen säkularen Welt neue Formen von Präsenz entwickeln und gleichzeitig Kirche im Sinne Jesu Christi bleiben kann.

Nach jeder Präsentation sollte zuerst die Möglichkeit gegeben werden, sachliche Rückfragen zu stellen. In einer zweiten Runde kann dann diskutiert werden. Am Schluss ist es empfehlenswert, die Kursgruppe in einer Feedback-Runde eine positive oder negative Bewertung zur Präsentation geben zu lassen. Die Bewertung der Lehrkraft aller Ergebnisse soll erst den Schülerinnen und Schülern zurückgegeben werden, wenn alle Präsentationen durchgeführt wurden. Als Raster für die Rückmeldung empfiehlt sich die Matrix unter **M 5**.

Auch kann mit dem zweiten Teilthema des Themenbereichs Kirche (Konkretion „Muss sich die Kirche einmischen?“ – Kirche und Staat / Gesellschaft) aus dem Lehrplan weiter gearbeitet werden:

- Wie ist das Verhältnis von Kirche und Staat? Was spricht für oder gegen einen laizistischen Staat?
- Wie hat sich das Verhältnis von Kirche und Staat in 2000 Jahren Kirchengeschichte entwickelt (z. B. Mittelalter, Drittes Reich, DDR)?

[Eine Vorfassung dieser Unterrichtsreihe ist für den Bereich der EKHN aufgenommen in: Schönberger Hefte 1/13.]

Literatur

- Religionsbuch Oberstufe. Cornelsen, Berlin 2006. S. 260-301. (Eine aktualisierte 2. Auflage erscheint 2014)
- Kursbuch Religion Oberstufe. Diesterweg / Calwer, Stuttgart / Frankfurt 2006. S. 38-69.
- ElfZwölfReligion, Entdecken, verstehen, gestalten. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2008, S. 145-158.
- Vernünftig glauben, Arbeitsbuch für den kathol. Religionsunterricht. Schöningh 2011, S. 222-277.
- Dagmar Ruder-Aichelin / Albrecht Aichelin: Kirche im Wandel. Oberstufe Religion 3. Calwer, Stuttgart 2003
- Albrecht Geck: Ist der Mensch noch zu retten? Kirche auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2003
- Gottfried Orth: Kirchen. Arbeitsmaterial Sek II. Diesterweg, Frankfurt 2000

M 1 **Lebenskurve**

Zeichnen Sie in diese Grafik ein, welche positiven und negativen Erfahrungen Sie mit Kirche gemacht haben. Die Zeit steht auf der horizontalen Achse. Ihre Kurve kann nach oben (positiv) und unten (negativ) gehen. Schreiben Sie bitte zu den jeweiligen positiven und negativen Ereignissen einen kurzen Kommentar. Exemplarisch werden einige Grafiken im Unterricht vorgestellt.

Positiv

Geburt _____ 5 _____ 10 _____ 15 _____ heute

Negativ _____

M 2 **Forschungsauftrag „Kirche in meinem Stadtteil oder auf meinem Schulweg“**

Fotografieren oder filmen und beschreiben Sie, welche „Spuren von Kirche“ Sie in Ihrem Stadtteil oder auf Ihrem Weg zur Schule sehen.

Wie wir im Unterricht gesehen haben, muss da an viel mehr als nur an Kirchengebäude gedacht werden: zum Beispiel auch an Gemeindegäuser, Friedhöfe, Wegkreuze, Heiligenstatuen, Marienstatuen, Kunstwerke, Werbeplakate mit kirchlichen Themen oder für kirchliche Veranstaltungen (Konzerte, Aktionen, usw.), Straßennamen (Kirchweg, Pfarrgasse, Kapuzinerplatz, usw.), Einrichtungen der Diakonie oder der Caritas (Krankenhaus, Sozialstation), Kindergärten, usw..

Beschreiben und bewerten Sie die Weise, wie Kirche präsent ist.

Der Auftrag ist in ca. zwei Wochen zu erledigen und kann in Zweiergruppen durchgeführt werden.

Die Form der Präsentation ist frei: Bildschirmpräsentation / Video / Plakate / Präsentationsmappe usw.

Der Auftrag wird nach folgenden Aspekten beurteilt: Aufbau, sprachliche Qualität bzw. Verwendung von Fachsprache, Layout bzw. Qualität der Präsentation.

Viel Erfolg!

M 3 Forschungsauftrag „Interview“

Führen Sie zwei Interviews mit Mitarbeiter/-innen von kirchlichen Einrichtungen. Befragen Sie auch andere Personen als den Pfarrer oder die Pfarrerin der Ortsgemeinde, zum Beispiel: Gefängnisseelsorge, Seelsorge in Krankenhaus- oder Altersheim, Notfallseelsorge, Psychologische Beratungsstelle, Citypastoral, Mitarbeiter der Wiedereintrittsstelle, Polizeipfarrer, Beauftragte für Mission und Ökumene, Schulseelsorger/-in, Mitarbeiter in Wohnheim für Asylsuchenden, Arbeitslosenprojekt der Diakonie, Islam-Beauftragte usw.

Bei dem Gespräch sollten Sie insbesondere auf folgenden Aspekte achten:

- Warum wurde Ihre Einrichtung gegründet?
- Wie wird das Ziel der Einrichtung heute umschrieben?
- Warum sind Sie Mitarbeiter/-in dieser Einrichtung geworden?
- Welche positiven und negativen Erfahrungen machen Sie in Ihrem Beruf?
- Wie erfahren Sie die Kirche als Arbeitgeber?
- Wie schätzen Sie die Zukunftsfähigkeit Ihrer Einrichtung ein?

Der Auftrag ist in ca. zwei Wochen zu erledigen und kann individuell oder auch in Zweiergruppen durchgeführt werden.

Die Form der Präsentation ist frei: Bildschirmpräsentation / Video / Plakate / Präsentationsmappe usw.

Der Auftrag wird nach folgenden Aspekten beurteilt: Aufbau, Qualität der Interviews, sprachliche Qualität bzw. Verwendung von Fachsprache, Layout bzw. Qualität der Präsentation.

Viel Erfolg!!

M 4 Forschungsauftrag „Internet“

Recherchieren Sie sechs Websites von evangelischen und katholischen Kirchen sowie Freikirchen (Deutschland, Landeskirche/Bistümer) und Kirchengemeinden (vor Ort). Beschreiben Sie die Aktivitäten und ordnen Sie diese den drei Kernaufgaben von Kirche (Lehren, Feiern und Dienen) zu. Bewerten Sie die Aktivitäten und die Internetpräsenz.

Der Auftrag ist in ca. zwei Wochen zu erledigen und kann individuell oder auch in Zweiergruppen durchgeführt werden.

Die Form der Präsentation ist frei: Bildschirmpräsentation / Video / Plakate / Präsentationsmappe usw.

Der Auftrag wird nach folgenden Aspekten beurteilt: Aufbau, sprachliche Qualität bzw. Verwendung von Fachsprache, Layout bzw. Qualität der Präsentation.

Viel Erfolg!

M 5 Beurteilungsf formular der Forschungsaufträge

Namen der Schülerin / des Schülers:

Thema:

Präsentationsform:

Raster für die Beurteilung

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Aufbau					
Qualität der Bearbeitung der drei Fragen (Interview)					
Sprachliche Qualität					
Verwendung der Fachsprache					
Layout bzw. Präsentation					
Summe					

Einzelne Bemerkungen:

Note: _____

Unterschrift der Lehrkraft

Was trägt im Leben?

Themenbereich: Christsein in der pluralen Welt

Teilthema: B. Religion: „Es muss doch noch mehr geben!“ – Religion und Religiosität

Konkretion 1: Die Schülerinnen und Schüler können das Phänomen „Religion“ auf der Erfahrungsebene und der wissenschaftlichen Ebene beschreiben und sich vor dem Hintergrund des Christentums mit der Frage der Existenz von Religion im Leben und deren Auswirkung auseinandersetzen.

Bezug zu den möglichen Unterrichtsinhalten:

- Spurensuche: Religion / religiöse Erfahrungen in der Alltagswelt und in Lebensgeschichten
- Von der Wahrnehmung religiöser Phänomene zu Definitionen und Funktionen von Religion
- Religion als Gegenstand von Wissenschaften

Schwerpunktsetzung: Ausrichtung der Unterrichtsreihe an einer Anforderungssituation

Zeit: 8 – 10 Stunden

Vorbemerkungen

Der Erfahrung die Tür öffnen

Was uns im Leben tragen soll, das muss sich bewähren, indem es uns im Leben hält, ihm Tiefe und Sinn verleiht.



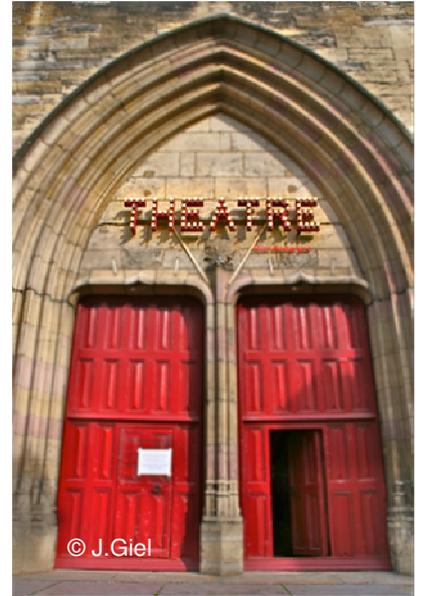
Die Tragfähigkeit von Religion ist dabei eine existentielle Bewährungsfrage für sie selbst, nicht nur funktional, vielmehr im spirituellen Sinn:

Sie muss sich im Leben von Menschen bewahrheiten. Dies gilt besonders für eine materialistische säkulare Weltsicht, die unsere Schülerinnen und Schüler herausfordert. Der Relevanz- und Vertrauensverlust von Kirche macht sich dabei für viele Schülerinnen und Schüler an der Differenzerfahrung fest, dass kirchlich behaupteter Glaube für sie nicht lebendig erfahrbar wird, sondern sich in abstrakten theologisch-theoretischen Behauptungen verliert und so das Leben verfehlt. Hierin zeigt sich bis heute die Ambivalenz der ‚Wort-Gottes-Theologie‘, die Erfahrung immer konsekutiv der Offenbarung Gottes nachordnet, um der Gefahr der Subjektivierung und Materialisierung von Offenbarung durch Erfahrung zu entgehen. Wird Offenbarung aber von Erfahrung abgekoppelt, verliert sie ihren Sinngehalt. Was trägt ist nicht das, was

präskriptiv gilt. Die Frage, was uns trägt, ist aber die essentielle Anforderungssituation jeder Religion. Jeder dogmatische Zugang ist damit für einen Kompetenzaufbau tabu, soll Religion ihre Sinndimension nicht verlieren.

Erfahrung ist nicht gleich Erfahrung!

Erkenntnis beginnt mit bewusster Erfahrung. Was mich trägt ist das, von dem ich erkennen muss, dass es mich trägt. Sich dieser Frage bewusst auszusetzen, heißt sie auch mit den Schülerinnen und Schülern als meine eigene Frage zu stellen. Dabei ist Erfahrung nicht gleich Erfahrung. Nicht jede Erfahrung ist eine religiöse Erfahrung, aber scheinbar säkulare Erfahrungen können religiöse Erfahrungen sein, die sich ‚dispersiv‘ in alle Lebensbereiche zerstreuen. Heute muss diese ‚Dispersion‘¹ des Religiösen im säkularen Umfeld dafür sensibilisieren, dass die religiöse Erfahrung immer eine allgemeine anthropologische Frage ist, die aber in jedem Kontext neu dechiffriert werden muss! Gleichsam bleibt die Skepsis der Negativen Theologie und der Dialektischen Theologie als Korrektiv gegenüber dem Erfahrungsbegriff bestehen: Die Offenbarung Gottes geht nicht in menschlicher Erfahrung auf. Aber Offenbarung ohne Erfahrung bleibt sinnlos. Inkarnationstheologisch muss die Offenbarung durch ‚Erfahrung ins Fleisch gehen‘.



Sphären religiöser Erfahrungen



Die Installation „Schatten“ von Birgit Schuh² verdichtet wie eine Metapher sphärisch die Eigenart religiöser Erfahrungen:

Ihre Gestalt bleibt schemenhaft, unscharf, verhüllt, analytisch schwer zu fassen. Der Blick dahinter scheint zumindest momentan verwehrt: Religiöse Erfahrung bleibt immer fragmentarisch, eine Sehnsucht, eine Ahnung, eine Hoffnung, die vom Hintergrundlicht beleuchtet wird und Gestalt gewinnt.³ Diese Unschärfe ist aber paradoxerweise in ihrer Unfassbarkeit gegenwärtig und verändert unseren Blick. Ohne Zweifel bedingt die Unschärfe religiöser Erfahrung die Notwendigkeit ihrer bewussten offenen Reflexion. In einer Welt analytischer Schärfe flüchtet man sich aber oft zu schnell vor dem Zwielficht ihrer Unklarheit in die reflexive Metaebene: So versucht man durch eine Vielzahl erkenntnistheoretischer theologischer Modelle diese Unschärfe zu kontrastieren, um einen klaren Blick auf die Sphären religiöser Erfahrung zu gewinnen und sie in Modelle einzuordnen:

‚Disclosure-Erfahrung, Offenbarung als Schlüsselerlebnis, Peak-experience, Selbsttranszendierung, immanente Transzendenz‘...

Welcher Spur man hier auch im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern folgen mag, muss man doch der Eigenart religiöser Erfahrung Raum geben,

¹ Ebertz, Michael: Die Dispersion des Religiösen. In: Kochanek, Hermann (Hg.): Ich habe meine eigene Religion – Sinnsuche jenseits der Kirchen. Benzinger, Zürich/Düsseldorf 1999, S.210ff.

² zuletzt ausgestellt Januar 2013, Citykirche Konkordien, Mannheim. Zur Künstlerin vgl. <http://www.birgit-schuh.de/arbeiten.html>.

³ vgl. z. B. 1.Kor 13,12f.

damit bewusste Erfahrung zu Erkenntnis reifen kann.

Zum Beispiel versucht der holländische Theologe Schillebeeckx religiöse Erfahrungen im säkularen Umfeld mit-



tels sogenannter ‚Disclosure- Erfahrungen‘ auszu- machen.⁴ ‚Disclosure-Erfahrungen‘ sind im weitesten Sinne erschließende Kontrasterfahrungen, die Menschen im Innersten auf die Unverfügbarkeit ihres Selbst und des Lebens zurückwerfen. Sie sind am besten im Begriff der ‚Ahnung‘ und ‚Sehnsucht‘ aufgehoben: ‚Wir gehen in dieser Welt nicht auf. Wir haben uns nicht selbst in der Hand. Durch die Fragilität des Sichtbaren scheint eine tiefere Dimension, in der ein Unverfügbares erfahrbar ist. In ihm gründet alles.‘ An dieser Schnittstelle und in dieser Erfahrung werden wir im Säkularen ansprechbar für die religiöse Frage. So kann sich weltliche Erfahrung in einer religiösen Tiefenschärfe verdichten. Ähnlich korrelieren auch die Modelle der ‚Selbsttranszendierung‘ von Hans Joas und Hans Martin Barths ‚Offenbarungsbegriff als Schlüsselerlebnis‘ religiöse Erfahrung mit der Alltagserfahrung.⁵

Hier soll mit Schülerinnen und Schülern der Versuch unternommen werden, die Besonderheit religiöser Erfahrung anhand der Anforderungssituation ‚Samuel Koch‘ bewusst zu machen und zu verdichten. Samuel Kochs Unfall in ‚Wetten dass...‘ hat sein Leben abrupt auf tragische Weise auf den Kopf gestellt. Existentiell auf sich selbst zurückgeworfen, musste er neue ‚Copingstrategien‘ zum Überleben entwickeln. Sein Glaube wurde ihm in dieser existentiellen Anforderungssituation zur tragenden Lebenshilfe.

Konkrete mögliche biographische Auswirkungen und Prozesse solcher ‚Erfahrungen‘ können so empirisch und wissenschaftlich nachvollzogen werden. Samuel Kochs Umgang mit seinem Schicksal verhindert hier selbst eine vorschnelle utilitaristische Funktionalisierung, da die Kraft und Offenheit, mit der er sein Schicksal zu bewältigen versucht, berührt. Als ‚Role-Model‘ ist er den Schülern besonders nahe:

Ein erfolgreicher junger vitaler Sportler, der das Leben genießt, bis....

Samuel Koch lebt hier in der Krise hautnah, wie Glaube kraftvoll tragen kann.

Die elementare Herausforderung besteht darin, Schülern die Paradoxie religiöser Erfahrung in ihrem Sinngehalt konkret zu klären, ohne sich vorschnell in die reflexive Metaebene zu flüchten:

Samuel Koch weiß sich in aller Tragik um sein Schicksal umfassen und getragen von Gott. Die Tragfähigkeit seiner Gewissheit zeigt sich aber nicht als deduktives Verfügungswissen und als unanfechtbarer Besitz, sondern

⁴ vgl. z.B. Schillebeeckx, Edward: Jesus. Die Geschichte von einem Lebenden. Herder, Freiburg 1980, S. 647; Schillebeeckx, Edward: Disclosure-Erfahrung und „tiefe Wahrheit“. In: Michalke Leicht, Wolfgang / Kajak, Clauß Peter (Hg.): Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht Oberstufe. Schöningh, Braunschweig 2011, S.29f.

⁵ vgl. Hans Joas Modell der ‚Selbsttranszendierung‘ oder Hans-Martin Barths Model der ‚Offenbarung als Schlüsselerlebnis‘, z.B. in: Ebertz, Michael: Wann zeigt sich das religiös Gesicht der Einzelperson?. In: Vernünftig glauben, a.a.O., S. 81; Barth, Hans-Martin: Offenbarung als Schlüsselerlebnis. In: Max W. Richardt (Hg.): Kompetent evangelisch. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010, S.39f.

als ein biographisches Ringen darum...

Ist der subjektive Sinngehalt religiöser Erfahrung in der Innensicht geklärt, dann kann im Laufe dieses Prozesses mit den Schülern hinterfragt werden, ob religiöse Erfahrungen an sich substantiell anders sind oder im Rahmen des Konstruktivismus sich nur anderer Interpretationsmuster bedienen, die es dann zu klären gilt.

Vorrangig geförderte fachspezifische Kompetenzen der EPA:

- religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken;
- Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen;
- Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren.

Übersicht

Stunden Nr.	Unterrichtsgegenstand	Methoden / Arbeitsformen	Medien
1.	Erfassen der Lernaussgangssituation: Spurensuche: Sphären religiöser Erfahrung	Videoinstallation	Arbeitsblatt M 1 – 3, Hinweise Fußnoten 1 – 5
2.	Erarbeitungsphase 1: Die Innenansicht: Anforderungssituation ‚Samuel Koch‘: ‚Glaube, Rollstuhl, Hoffnung?‘	‚Glaubensportrait‘ Samuel Koch	Lernplakat
3.	‚Vertrauen ist alles: Die Bewährungsprobe des Glaubens!‘	Psalmencollage	Zitate von Samuel Koch, Klagespalmen, Liedverse: ‚Wer nur den lieben Gott lässt walten...‘, Hinweise Fußnote 13
4. – 5.	Erarbeitungsphase 2: Die Außenansicht: „Wie funktioniert Glaube?“	wissenschaftliche Podiumsdiskussion	M 4 – 9, Hinweise Fußnoten 15 -18
6. – 7.	„Hier ist alles moderner, lebhafter!“, Die religiöse Szene des 21. Jahrhunderts.	Interviews, Rollenspiel	Vergleich von M 5, 7 – 9, Hinweise Fußnoten 19 – 21
8.	Religion ist für mich... Meine Definition von Religion.	Klangcollage	M 10
9.	Evaluation des Kompetenzerwerbs: „Religion ist heilbar!“	Leserbrief	Graffiti (s.u. Abschnitt 3)

Wege des Kompetenzerwerbs

1. Erfassen der Lernausgangssituation

Sphären religiöser Erfahrungen: Was trägt mich?

Eine Videoinstallation:⁶

Ein Mädchen schaukelt zu entspannter Musik, z. B. dem Popsong ‚Relax‘ von Mika. Der Clip wiederholt sich erneut, das Bild ist diesmal gekippt und das Mädchen schaukelt auf dem Kopf zu einem religiösen Lied, z. B. „Wer nur den lieben Gott lässt walten...“⁷

Ziel der Installation ist es, zu visualisieren, dass oberflächlich ähnliche Erfahrungen subjektiv unterschiedlich erlebt und interpretiert werden. Dies kann durch Erarbeitung der unterschiedlichen Liedtexte in Gruppenarbeit geschehen:

Auf der einen Seite empfiehlt Mika, angesichts der Fragmentarität unserer Existenz und der Welt einfach zu entspannen: „Relax, take it easy, for there is nothing that we can do, relax...“ Hier zeigt sich die stoische Gelassenheit angesichts einer bedrohlichen Realität, die der Sinnlosigkeit des Lebens durch Lebensfreude trotzt.

Möglicherweise ein Lebensgefühl, das den Nerv vieler Jugendlicher auf der Flucht vor Leistungsdruck ins persönliche Konsum- oder Partyglück treffen könnte.



Auf der anderen Seite steht die religiöse Erfahrungsebene, die sich in der Endlichkeit des Lebens getragen weiß von einer anderen Wirklichkeit:

„Wer nur den lieben Gott lässt walten und hoffet auf ihn allezeit...“ Mancher mag dies von außen betrachtet als naiven Kontrollverlust erleben. Die auf den Kopf gestellte Spiegelung der Videoinstallation zeigt dabei ja auch die Paradoxie dieser religiösen Erfahrung, die entgegen des Augenscheins sich „wunderlich getragen weiß!“ Mag diese Hoffnung eine Zumutung sein, aber für die Beziehung zwischen Geschöpf und Schöpfer doch die einzig möglich sinnvolle tragfähige Lebensbewältigung. Bei der Bearbeitung soll hier Raum sein, die spezifischen Erfahrungsebenen zu ergründen und zu vergleichen. Eine klischeehafte Polarisierung oder Bewertung ist dabei nicht produktiv.

Anhand von M 2 – 3 wird der Charakter ‚religiöser Erfahrung‘ vertieft und gegebenenfalls auf vergleichbare Erfahrungshintergründe befragt. In Expertengruppen schließt sich die wissenschaftliche theologische Reflexion an, die sich in unterschiedli-

© Mit freundlicher Genehmigung von Eastpak

⁶ Die Firma Eastpak startete eine Werbekampagne, in der sie Menschen dazu aufrief, ihre Erfahrungen zu präsentieren, in denen sie sich erinnern sollten, wann sie zum letzten Mal etwas taten, als wäre es das erste Mal: <http://whenwasthelasttimeyoudidsomethingfortheirstime.eastpak.com>. #7 ‚Learning to fly‘ zeigt eine Frau, die über der Stadt schaukelt. Unter Umständen muss die Homepage mehrmals geladen werden, bis das gewünschte Video erscheint..

⁷ am ergreifendsten intoniert von Michaela Meise, deren Version am besten zur Bildstimmung passt.

chen Modellen mit dem Proprium religiöser Erfahrung beschäftigt.⁸ Im Vergleich der Modelle und ihrer jeweiligen spezifischen Betrachtung stellt sich die Frage nach den Kriterien und der Kategorisierbarkeit religiöser Erfahrungen:

Wann wird eine Erfahrung zu einer religiösen Erfahrung? Kann jede Erfahrung zu einer religiösen Erfahrung werden? Was sind ihre Kriterien? Welche existentiellen Auswirkungen haben solche Erfahrungen?

Das subjektive Erleben kann letztendlich auch durch wissenschaftliche Normierungen nicht abschließend kategorisiert und erfasst werden. Der Lebenswert solcher Erfahrungen hängt im subjektiven Interpretationsrahmen, den es zu verstehen gilt:

Mag es die Sehnsucht oder Ahnung sein, die sich von etwas Tieferem getragen weiß....

Mag es die befreiende Demut sein, als zerbrechliches Geschöpf nicht alles selbst in der Hand haben zu müssen....:

„Befiehl du deine Wege...“

Wer den methodischen Aufwand hier reduzieren möchte, kann mit **M 1 – 3** die Lernausgangssituation erkunden. Dabei kann anstelle einer selbst erstellten Videoinstallation genauso adäquat **M 1** als musikalische Bildcollage abwechselnd im Original und auf dem Kopf projiziert werden. Auch andere musikalische Bildcollagen sind denkbar. Die Eigenart religiöser Erfahrung kann auch nur mit **M 2 – 3** erarbeitet werden. Eine andere reizvolle methodische Alternative ist der ‚Tilt-Shift-Generator‘, eine Bildbearbeitungsmethode, die mit der Fokussierung der Tiefenschärfe spielt. Die Fokussierung unterschiedlicher Bildausschnitte lässt den Rest des Bildes verschwimmen. Je nachdem, welchen Bereich des Bildes man fokussiert, entsteht eine erstaunlich unterschiedliche Bildwirkung, die die Wahrnehmung verblüffend verändert. Der ‚Tilt-Shift-Generator‘ ist preiswert als App in vielen App-Stores zu bekommen.

Alle methodischen Visualisierungen haben zum Ziel, bewusst zu machen, dass scheinbar gleiche Erfahrungen völlig unterschiedlich erlebt und interpretiert werden können. Die Diskussion um die Komplementarität von Welt- und Sinnerfahrung wäre hier im Kontext des Konstruktivismus zu vertiefen.

Der weitere Kursverlauf kann hier nun variabel je nach Ergebnis und Interesse differenziert und individualisiert werden. Es ist z. B. vorstellbar, subjektive Lernwege zu eröffnen und induktiv verschiedene Lebensbereiche (Werbung, Sport, Musik...) auf ihre ‚religiösen Erfahrungsdimensionen‘ hin zu untersuchen. Die Werbeanzeige von Eastpak (**M 1**) mit ihrem ‚Emotional-Design‘ eignet sich hier gut, das Thema ‚Kult-Marketing‘ als Spiel mit religiöser Erfahrung anzuschließen....⁹ Dabei zeigt das Konzept der Mythisierung eines Produktes und seiner spirituelle Aufwertung die Dispersion des Religiösen im Säkularen und seine Kommerzialisierung. Die weltanschauliche Funktion von Religion bekommt eben da Gestalt, wo es gelingt, die Erfahrungsebene von Menschen zu erreichen.

⁸ Edward Schillebeeckx: Modell der ‚Disclosure-Erfahrung‘; Hans Joas: Modell der ‚Selbsttranszendierung‘; Hans-Martin Barth: Modell der ‚Offenbarung als Schlüsselerlebnis‘. Literatur vgl. Fußnote 4 und 5.

⁹ Bolz, Norbert / Bosshart, David: Kultmarketing. Die neuen Götter des Marktes. Econ, Düsseldorf 1995

2. Erarbeitung

2.1. „Glaube, Rollstuhl, Hoffnung?“¹⁰ – Anforderungssituation ‚Samuel Koch‘



„Ich bewundere alle Mitpatienten, die keinen Halt im Glauben hatten. Denn es ist mir ein Rätsel, wie ich es dort sonst verkraftet hätte...“

„Ohne Gott wäre das nicht auszuhalten.“

„Ich glaube, dass Gott auch auf krummen Zeilen gerade schreiben kann.“ (Zitate Samuel Koch).

Die Art, wie Samuel Koch seinen Unfall bei ‚Wetten dass...???' 2011 verarbeitet, berührt. Sein Glaube entwickelt eine beeindruckende spirituelle Tragfähigkeit. Die Schüler arbeiten anhand von Filmausschnitten, Biographie, Interviews und Zitaten die Rolle des Glaubens für Samuel Koch heraus, visualisieren sie in einem Lernplakat und stellen eigene Anfragen.¹¹ Dabei vergleichen sie in Anlehnung an die Biographie Samuel Kochs ‚Zwei Leben‘ die religiösen Aspekte und Erfahrungen in seinem Leben vor seiner Krise und danach.

Die Auswertung sollte folgende Aspekte beleuchten:

- Welche Aspekte seines Glaubens erweisen sich für Samuel Koch als tragfähig?
- Welche religiösen Erfahrungen spielen bei seinem Unfall eine Rolle?
- Welche Voraussetzungen sind notwendig, damit Samuel Kochs Glaube so kraftvoll wirken kann?
- Wie verändert die Lebenskrise Samuel Kochs Glaube?

2.2. Vertrauen ist alles: Die Bewährungsprobe des Glaubens!¹²



Leidenssituationen in ihrer Sinnlosigkeit nicht zu mystifizieren und spirituell zu überhöhen, sondern vertrauend zu bestehen, das ist die existentielle Bewährungsprobe des Glaubens, in der auch die Klage ihren Raum finden muss. Mittels des Liedtextes „Wer nur den lieben Gott lässt walten“ kann sich eine theologische Aufarbeitung der biografischen Krisensituation auf den Glaubensbegriff konzentrieren. Könnte Samuel Koch Neumarks Glaubenslied singen? Oder würde er nicht eher einen Klagepsalm singen? Dazu sollen Zitate aus Neumarks Lied Versen aus den

Klagepsalmen und Zitaten, Interviews und Veröffentlichungen von Samuel Koch gegenüber gestellt werden und

¹⁰ Titel Spiegel online, 23.4.2012, <http://www.spiegel.de/panorama/samuel-koch-bei-guenther-jauch-a-829069.html>.

¹¹ Hier bieten sich die Biografie Samuel Kochs von Christoph Fasel: Zwei Leben. Aßlar 2012, an. Besonders geeignet ist die ZDF-Reportage ‚Sonntags‘ vom 2.9.12, abrufbar unter <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1720440/Mit-Samuel-Koch-in-der-Kirche#/beitrag/video/1720348/sonntags-vom-02-September-2012> oder gegen eine Gebühr beim ZDF bestellbar. Anfragen der Schülerinnen und Schüler können in der Form eingebunden werden, dass man Fragen für ein fiktives Interview mit Samuel Koch erarbeitet.

¹² Schnittstelle zum Themenbereich Gott – Theodizee

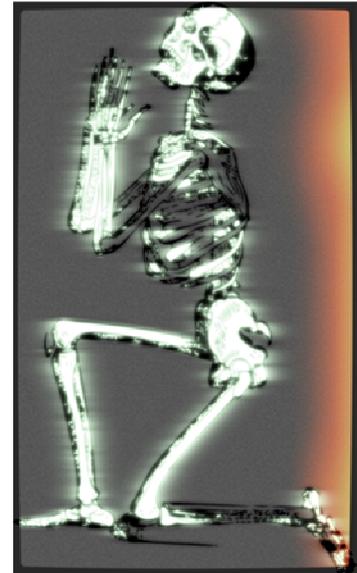
tabellarisch in Klage und Vertrauen sortiert werden. Nur wer die notwendige Spannung von Klage und Vertrauen ausbalancieren kann, wird den Glauben als tragfähig erleben. Die Erarbeitung eines Textes von Hans Küng bietet hier im Anschluss weitere gute Vertiefungsmöglichkeiten.¹³ Durch einen möglichen Brief Küngs an Samuel Koch sollen beide Kontexte in Beziehung gesetzt werden. Die Erstellung einer persönlich gestalteten „spirituellen Schatzkiste“, die im Laufe der Zeit mit geeigneten spirituellen Fundstücken gefüllt wird (Lieder, Texte, Bilder, Erinnerungen.....) und eine „spirituelle Tankstelle“ sein kann, wäre eine mögliche begleitende Hausaufgabe. Entscheidend ist, dass Schülerinnen und Schüler hier eigene geistige Inhalte aus ihrem Erfahrungsbereich einbringen und diese nicht zum Bestandteil des Unterrichtes werden.

2.3. Die Außenansicht: „Wie funktioniert Glaube?“

Funktionen von Religion

Die bewusst provokative Headline will transparent machen, dass die Innenansicht von Religion sich anders gestaltet als ihre wissenschaftliche Reflexion! Eine soziologische Betrachtung der funktionalen Außenansicht von Religion und deren wissenschaftlichen Einordnung kann sich nun erst anschließen, will man das spirituelle Selbstverständnis von Glauben und religiöser Erfahrung nicht a-priori destruktiv demontieren.

Die funktionale Sichtweise von Religion wird mit einem Röntgenbild eines betenden Skeletts und der Headline: ‚Wie funktioniert Religion?‘ visualisiert.¹⁴



©Openclipart.org,
bearbeitet von J.Giel



© Stapferhaus, Lenzburg

Anhand des Arbeitstextes „Religion als Ausdruck von Sinnerfahrung und Transzendenz“ nach Thomas Luckmann wird nun die subjektive Innenansicht und objektive Außenansicht von Religion erarbeitet.¹⁵

Die soziologische Sichtweise von Religion kann auf dieser Grundlage in drei Expertengruppen auf Samuel Koch hin fokussiert werden. Eine Gruppe erstellt mittels des RST-Tests (Religiositäts-Struktur-Test) nach Stefan Huber ein Glaubensprofil Samuel Kochs¹⁶, eine Gruppe ordnet Samuel Koch in die Stufen des Glaubens nach Fowler ein.¹⁷ Eine Gruppe erarbeitet die

¹³ Küng, Hans: Sinnloses Leid nicht theoretisch verstehen, sondern vertrauend bestehen. In: Schlitt, Eva-Maria (Hg.): Kompetent in Religion. Die christliche Antwort auf die Gottesfrage. Klett, Stuttgart 2012, S.48. Theologisch wäre dieser Aspekt nun hinsichtlich der Gottesfrage anhand des Bonhoefferzitates „Nur der leidende Gott kann helfen“ zu vertiefen, z. B. Kessler, Hans: Bei der Rede vom Leiden Gottes ist größte Diskretion und Umsicht angebracht. Klett. In: Kompetent in Religion, a.a.O., S.59.

¹⁴ vgl. M 4

¹⁵ Baumann, Ulrike / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religionsbuch Oberstufe. Handreichungen für den Unterricht. Cornelsen, Berlin 2006, S.22. Alternativ Spaemann, Robert: Religion und Glaube in Innen -und Außenansicht. Vernünftig Glauben, a.a.O., S.17.

¹⁶ http://glaubenssache.stapferhaus.ch/fileadmin/upload4stapferhaus/PDF/Glsa_Infoblaetter_Glaubenstypen_003a.pdf ; s. M 5 – 9. Die Auswertungen der Glaubensprofile entstammen der Ausstellung "Aus Glaubenssache. Eine Ausstellung für Gläubige und Ungläubige, Stapferhaus Lenzburg, 2006" © stapferhaus lenzburg. Die Auswertung dient methodisch als Vorlage zur inhaltlichen Differenzierung der Glaubensstypen. Alternativ ist auch auf den Bertelsmann Religionsmonitor zurückzugreifen: www.religionsmonitor.com.

¹⁷ Kompetent Evangelisch, a.a.O., S. 78f.

soziologischen Funktionen von Religion in ihrer Bedeutung für Samuel Koch.¹⁸ In einer wissenschaftlichen Podiumsdiskussion können die Aspekte vorgestellt, diskutiert und ausgetauscht werden. Dabei kann auch die soziologische Außenperspektive hinsichtlich ihrer rein deskriptiven Perspektive problematisiert werden.

2.4. „Hier ist alles moderner, lebhafter!“: Die religiöse Szene des 21. Jahrhunderts.

In einer kurzen Sequenz der ZDF-Reportage „Sonntags“ vom 2.9.12 besucht Samuel Koch den traditionellen Gottesdienst seiner Gemeinde und anschließend den Jugendgottesdienst in der Nachbargemeinde.¹⁹ Trotz der Kürze des Schlaglichtes wird klar, beide Formen des Gottesdienstes unterscheiden sich elementar. Die Schüler führen fiktive Interviews mit den Besuchern beider Gottesdienste, die sie als Rollenspiel inszenieren. Im Anschluss vergleichen sie die Personen mit den Glaubensprofilen des ‚RST-Tests‘ (M 5 – 9). Im Zentrum der Stunde soll aber die aktuelle Entwicklung religiöser Prozesse unter dem Aspekt der ‚Eventisierung‘ von Religion in der religiösen Szene des 21. Jahrhunderts reflektiert werden.²⁰

Die Frage nach den Rahmenbedingungen religiöser Erfahrungen ist hier zu problematisieren:



„Brauchen religiöse Erfahrungen das Event?“²¹

© J.Giel



©J.Giel

2.5. „ Religion ist für mich....“²²

Zum Ende des Moduls sollen die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Standpunkt zum Begriff Religion entwickeln. Hierfür würde M 10 bereits als Hausaufgabe vorbereitet. Verschiedene Definitionen des Begriffes ‚Religion‘ werden im Klassenraum ausgelegt. Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich, welche Definition ihrer Auffassung nahekommt und tauschen sich in Kleingruppen über die Bedeutung ihrer gewählten Definition aus.

Die als Hausaufgabe vorbereitete Zuordnung von passenden Bildern und Liedern soll helfen, die jeweilige Auffassung von Religion zu vertiefen. Bei Bedarf können hier Lieder und Texte in Kombination vorgespielt und projiziert werden. Dabei soll auch noch einmal die Frage im

¹⁸ D. Stoodt: Religion in Religionssoziologischer Betrachtung. In: <http://www.dober.de/reli-rallye/stoodt.html>;
alternativ auch F.X. Kaufmann oder K.W. Dahm

¹⁹ online abrufbar: <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1720440/Mit-Samuel-Koch-in-der-Kirche#/beitrag/video/1720348/sonntags-vom-02-September-2012>

²⁰ <http://www.digitale-schule-bayern.de/dsdaten/552/41.pdf> , siehe S.4f.

²¹ Alternativ kann auch auf Hillsong Gottesdienste oder amerikanisch charismatische Gottesdienste zurückgegriffen werden (How Great Is Our God - HILLSONG Lyrics / LIVE 2009; www.youtube.com/watch?v=emYk4imRv4).

²² Zur Vorbereitung der Stunde wird M 10 als Hausaufgabe vorbereitet.

Raum stehen, mit welchem Begriff von Religion sich Samuel Koch identifizieren könnte. Zum Abschluss der Einheit erstellen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Definition von Religion.

3. Evaluierung des Kompetenzerwerbs

Folgende Anforderungssituation dient der möglichen abschließenden Evaluierung:

Am Eingang der Evangelischen Kirche deines Wohnortes wurde ein Graffiti gesprüht:

„Religion ist heilbar!“

In der Zeitung schreiben Sie einen Leserbrief dazu, in dem Sie dazu Stellung beziehen und Ihre Auffassung von Religion klären!

The image shows the text 'RELIGION IST HEILBAR!' in a bold, stylized, graffiti-like font. The letters are white with a thick orange outline and a slight 3D effect. The text is slanted upwards from left to right.

© J.Giel

M 1



#16 Learn to fly, <http://whenwasthelasttimeyoudidsomethingforthefirsttime.eastpak.com>

© Eastpak

Mit freundlicher Genehmigung von Eastpak

Da steht er:
 atemlos,
 unvorbereitet,
 fassungslos,
 ü b e r w ä l t i g t.

Unvergleichbar, das sprengt alles,
 was er bisher erfahren hat.
 Die Zeit scheint still zu stehen.

Plötzlich geht ihm ein Licht auf.
 Wie Schuppen fällt es ihm von den Augen.

Mit einem Mal spürt er,
 wofür er lebt,
 was ihm wichtig ist,
 was ihn reich macht,
 wonach er sich sehnt,
 was sein Herz erfüllt.

Es ist d e r Moment...
 Ein Moment, der ihm geschenkt ist,
 in dem er sich aufgehoben weiß.
 Ein Moment, den er nicht vergessen wird,
 der ihn verändert.

Es ist der Moment,
 in dem ihm sich das Leben in der Tiefe offenbart,
 in dem er ahnt,
 es gibt mehr,
 als alles Kaufbare,
 Sichtbare, Machbare....

Es ist der Moment,
 in dem er spürt,
 nichts bleibt ewig.
 Die Fäden hält er nicht in der Hand.

Doch er weiß sich
 aufgehoben,
 geborgen,
 getragen,
 in einer Tiefe,
 die er bis dahin nicht kannte.

Alles nur Illusion oder Projektion...? Für ihn ist es ein unglaubliches Geschenk.
 Nichts erscheint ihm sinnlos. Das Leben und der Sinn haben sich ihm neu erschlossen,
 in nur einem einzigen winzig kleinen zerbrechlichen Moment.

© J.Giel

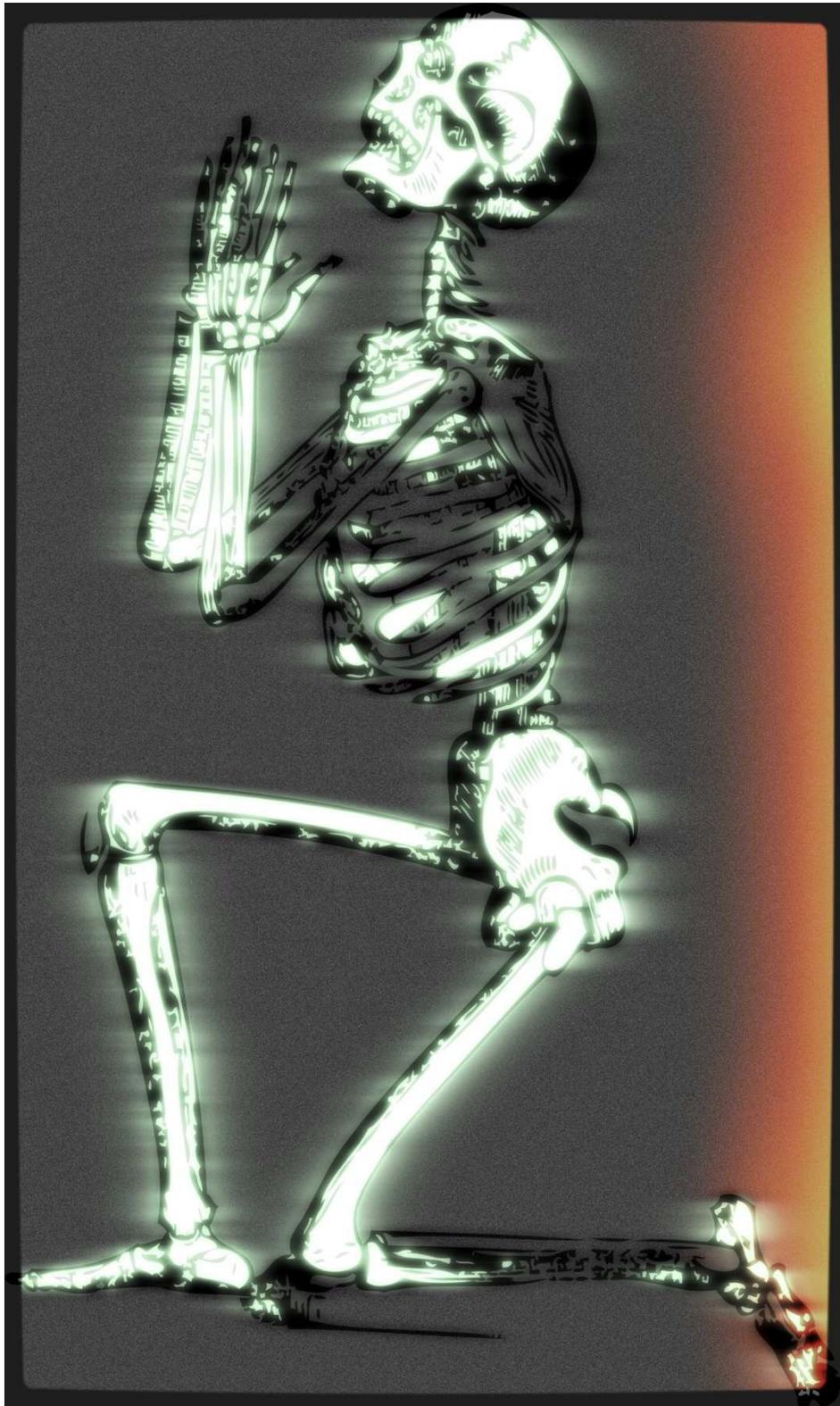
Erfahrung ist nicht gleich Erfahrung! Beschreiben Sie anhand des Textes die Eigenart dieser Erfahrung und konkretisieren Sie Situationen solcher Erfahrungen!
 Recherchieren Sie den Begriff der „religiösen Erfahrung“! Charakterisieren und konkretisieren Sie ihn!

M 3

Birgit Schuh, Installation ‚Schatten‘, Foto aus dem Besitz der Künstlerin



Wie funktioniert Religion?



©Openclipart.org, bearbeitet von J.Giel

alternativreligiös

Glaubensprofil Glauben heißt für Sie, Ihr Bewusstsein zu erweitern. Sie meditieren lieber, als dass Sie klassisch beten. Und wenn Sie trotzdem beten, wählen Sie eine freie, selbst bestimmte Form. Sie glauben an eine höhere Macht, an einen immerwährenden Kreislauf zwischen Mensch, Natur und Kosmos. Sie glauben an die Wiedergeburt. Ihr Leben trägt seinen Sinn in sich selbst. Ihr Ziel ist der spirituelle Weg: zu einem „höheren Selbst“, dem inneren Göttlichen.

Glaube und Gesellschaft Die Idee von der Einheit des Universums hilft Ihnen, Ordnung in eine komplexe Welt zu bringen. Von den institutionellen Glaubensanbietern wie den Kirchen haben Sie sich entfernt. Sie sind Ihnen zu erstarrt und in Ihrem Gottesbild zu sehr auf „Gott“ als Person ausgerichtet. Sie begrüßen den Rückzug des Glaubens ins Private, weil er sich dort umso freier entfalten kann.

Glaubenszukunft Sie wünschen sich eine Zukunft, in der Spiritualität und Bewusstsein, innere und nicht nur materielle Werte ein größeres Gewicht erhalten. Ein multireligiöses Szenario bietet Ihnen am ehesten diesen Raum. Von den institutionellen Glaubensanbietern erwarten Sie wenig. Sie setzen auf die Kraft des individuellen Glaubens und sehen darin ein grosses Potenzial.



Informationen zum Test

Der Glaubentypentest basiert auf dem «Religiositäts-Struktur-Test» des Münchner Religionspsychologen und Theologen Stefan Huber. Der Test misst Religiosität unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion. Gemessen werden einerseits die Intensität des Glaubens, andererseits die inhaltliche Orientierung. Dazu gehören insbesondere das religiöse Erleben und Verhalten von Menschen, sei es im Gebet, in Gottesdiensten oder anderen spirituellen Erfahrungen. Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen theistischem Glaubenskonzept (Gott als konkretes Gegenüber) und pantheistischem (das Göttliche als alles durchdringendes Prinzip). Für die Ausstellung „Glaubenssache“ 2006, Stapferhaus Lenzburg, wurde der Test leicht erweitert und an die Beispiele der Ausstellung angeglichen.

Die in der Ausstellung „Glaubenssache“ gemessene Typen-Verteilung ergibt folgende Hitparade: kulturreligiös (49%), patchworkreligiös (24%), traditionsreligiös (16%), areligiös (7%) und alternativreligiös (4%, Stand: März 2007)

Für weitere Informationen zum Test und zur Typologie, siehe:
«Glaubenssache. Ein Buch für Gläubige und Ungläubige», Baden 2006, erhältlich in der Ausstellung oder im Internet, www.stapferhaus.ch

M 6

Glaubensprofile des «Religiositäts-Struktur-Test»

Ausstellung ‚Glaubenssache 2006‘, Stapferhaus Lenzburg, Schweiz

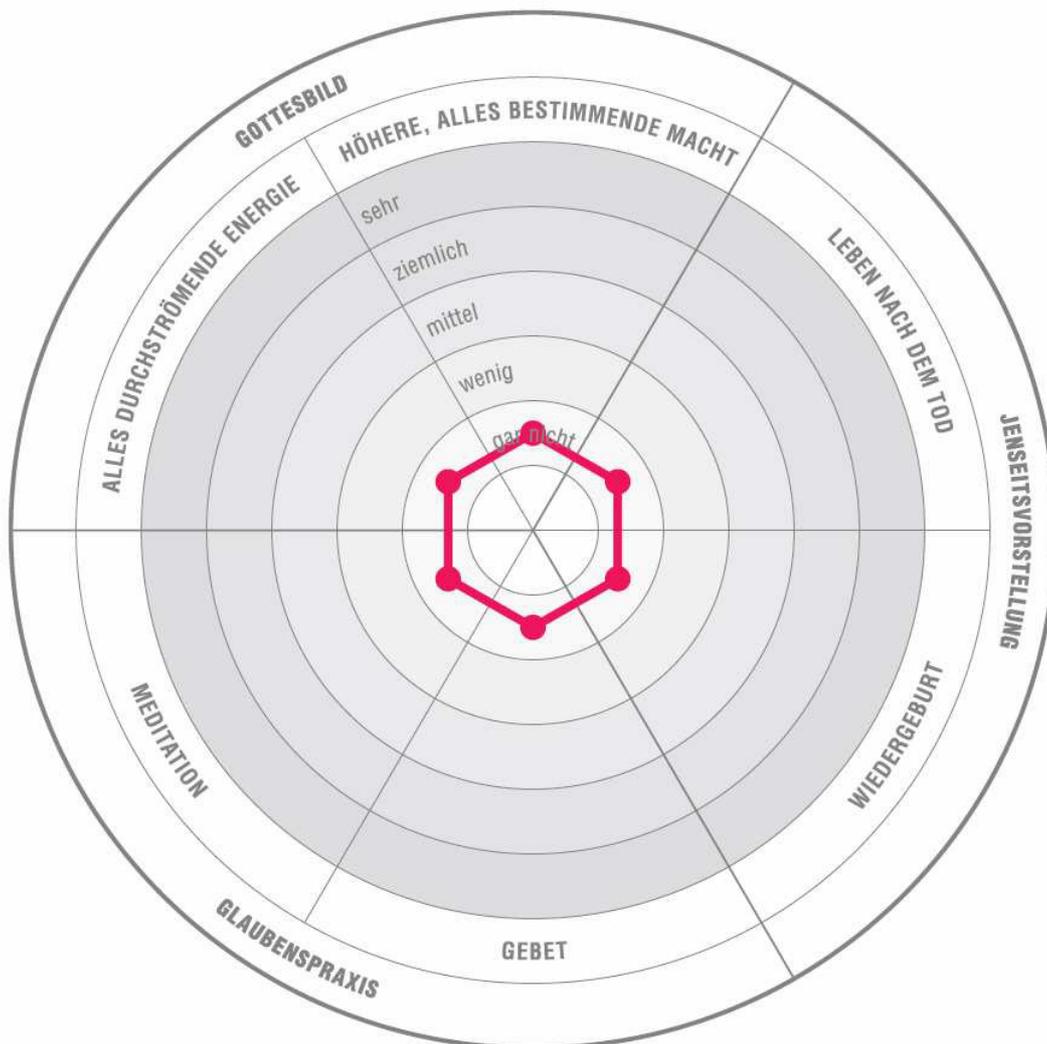
areligiös

Glaubensprofil Sie glauben nicht. Weder an einen Gott noch an irgendeine höhere Macht. Sie besuchen keine Glaubensrituale und beten nie. Und Sie wissen: Nach dem Tod ist alles aus.

Sie haben Fragen an den Sinn des Lebens, aber die Antworten der Religionen überzeugen Sie nicht. Halt finden Sie in sich selbst und bei andern Menschen. Schicksal ist für Sie ein unbrauchbarer Begriff. Sie glauben an keine Vorhersehung oder dergleichen. Sie glauben an sich und die Realitäten, in welchen Sie leben.

Glaube und Gesellschaft Sie machen sich keine Illusionen. Sie gehören mit Ihrem areligiösen Glaubensprofil zu einer Minderheit. Das stört Sie aber nicht, solange Religion Privatsache bleibt und Glaube nicht zu einem neuen gesellschaftlichen Zwang heranwächst. Die gesellschaftspolitische Rolle von Kirchen und Glaubensgemeinschaften anerkennen Sie, aber Sie sind klar der Meinung, dass diese Aufgaben auch ohne Religion wahrgenommen werden können.

Glaubenszukunft Eine Welt ohne Religion können Sie sich sehr gut vorstellen. Sie wäre nicht schlechter als die heutige. Friede, Freiheit und Vernunft werden durch den Glauben weltweit eher bedroht als gefördert. Sie vertrauen auf den denkenden Menschen, sei es in der Ausgestaltung der Menschenrechte oder in der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse.



Informationen zum Test

Der Glaubentypentest basiert auf dem «Religiositäts-Struktur-Test» des Münchner Religionspsychologen und Theologen Stefan Huber. Der Test misst Religiosität unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion. Gemessen werden einerseits die Intensität des Glaubens, andererseits die inhaltliche Orientierung. Dazu gehören insbesondere das religiöse Erleben und Verhalten von Menschen, sei es im Gebet, in Gottesdiensten oder andern spirituellen Erfahrungen. Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen theistischem Glaubenskonzept (Gott als konkretes Gegenüber) und pantheistischem (das Göttliche als alles durchdringendes Prinzip). Für die Ausstellung „Glaubenssache“ 2006, Stapferhaus Lenzburg, wurde der Test leicht erweitert und an die Beispiele der Ausstellung angeglichen.

Die in der Ausstellung „Glaubenssache“ gemessene Typen-Verteilung ergibt folgende Hitparade: kulturreligiös (49%), patchworkreligiös (24%), traditionsreligiös (16%), areligiös (7%) und alternativreligiös (4%, Stand: März 2007)

Für weitere Informationen zum Test und zur Typologie, siehe:
«Glaubenssache. Ein Buch für Gläubige und Ungläubige», Baden 2006, erhältlich in der Ausstellung oder im Internet, www.stapferhaus.ch

M 7

Glaubensprofile des «Religiositäts-Struktur-Test»

Ausstellung ‚Glaubenssache 2006‘, Stapferhaus Lenzburg, Schweiz

kulturreligiös

Glaubensprofil Sie üben sich im Spagat zwischen Glauben und Nicht-Glauben. Sie haben Mühe mit der Vorstellung von „Gott“, schließen die Existenz von „etwas Höherem“ jedoch nicht restlos aus. Sie können mit tradierten religiösen Ritualen wenig anfangen, sehen aber in religiös fundierten Werten einen Beitrag zur Zivilisation. Sie leben weitgehend glaubensabstinent, anerkennen aber, dass die Menschen spirituelle Bedürfnisse haben. Ihre Glaubensbedürfnisse sind eher bescheiden. Es genügt Ihnen, Glauben zu verstehen, ohne ihn praktizieren zu müssen. In dieser Position des Zuschauers ist es Ihnen erstaunlich wohl.

Glaube und Gesellschaft Aus Ihrer Glaubensgemeinschaft sind Sie ausgetreten oder Sie leben in großer Distanz zu ihr. Zu einer Annäherung kommt es nur bei gewissen sozialpolitischen Themen, die Sie unterstützen. Manchmal decken sich religiöse Positionen mit Ihrer Werthaltung, sei es in sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Fragen. Dass der Religionsunterricht in den Schulen heute ein Kulturunterricht über Religionen ist, begrüßen Sie. Ebenso, dass sich der Glaube vermehrt aus dem öffentlichen Raum zurückzieht.

Glaubenszukunft Sie wünschen sich eine offene multireligiöse Gesellschaft, die sich auf gemeinsame Werte verständigt hat. Angst machen Ihnen nur fundamentalistische Kräfte. Ob es sich dabei um Christen, Muslime, Hindus oder Juden handelt, ist Ihnen gleichgültig. In solchen Momenten können Sie sich auch eine Welt ohne Religionen denken.



Informationen zum Test

Der Glaubentypentest basiert auf dem «Religiositäts-Struktur-Test» des Münchner Religionspsychologen und Theologen Stefan Huber. Der Test misst Religiosität unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion. Gemessen werden einerseits die Intensität des Glaubens, andererseits die inhaltliche Orientierung. Dazu gehören insbesondere das religiöse Erleben und Verhalten von Menschen, sei es im Gebet, in Gottesdiensten oder andern spirituellen Erfahrungen. Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen theistischem Glaubenskonzept (Gott als konkretes Gegenüber) und pantheistischem (das Göttliche als alles durchdringendes Prinzip). Für die Ausstellung „Glaubenssache“ 2006, Stapferhaus Lenzburg, wurde der Test leicht erweitert und an die Beispiele der Ausstellung angeglichen.

Die in der Ausstellung „Glaubenssache“ gemessene Typen-Verteilung ergibt folgende Hitparade: kulturreligiös (49%), patchworkreligiös (24%), traditionsreligiös (16%), areligiös (7%) und alternativreligiös (4%, Stand: März 2007)

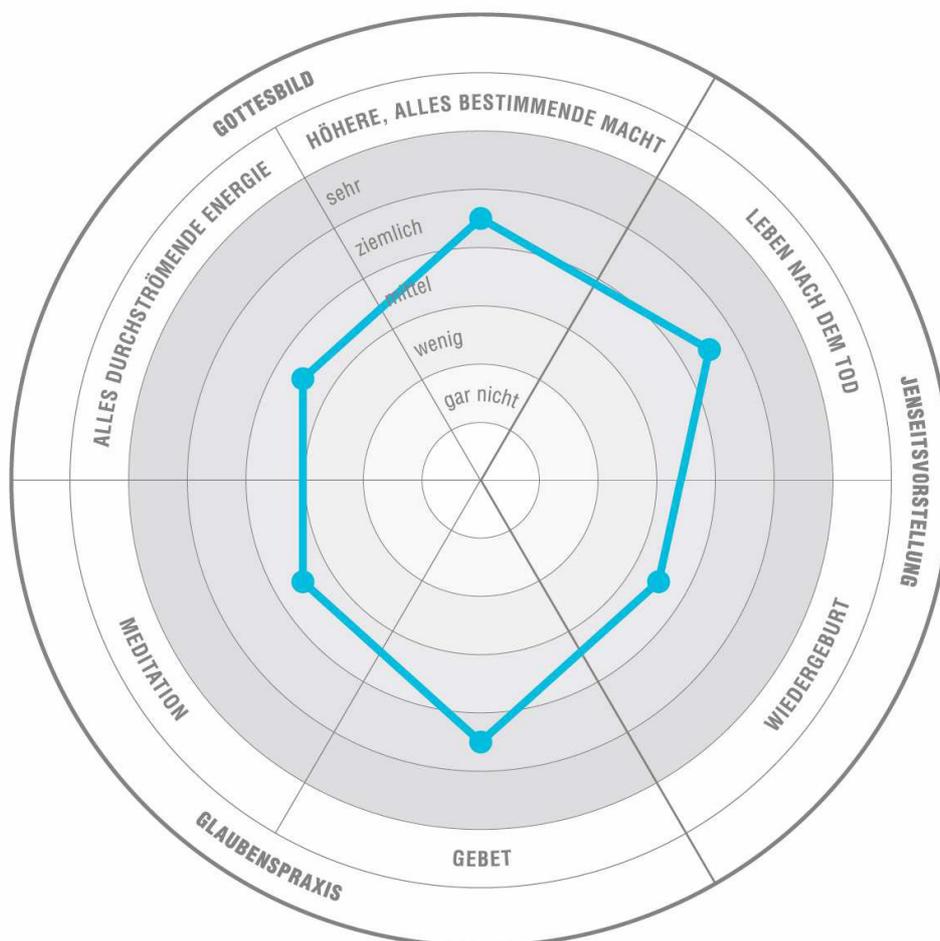
Für weitere Informationen zum Test und zur Typologie, siehe:
«Glaubenssache. Ein Buch für Gläubige und Ungläubige», Baden 2006, erhältlich in der Ausstellung oder im Internet, www.stapferhaus.ch

patchworkreligiös

Glaubensprofil Ihr Glaube ist Patchwork. Sie nehmen kaum an den Ritualen Ihrer Religionsgemeinschaft teil, beten und meditieren aber regelmässig. Sie stimmen den Glaubensinhalten Ihrer eigenen Religion in manchem zu, sind zugleich aber offen für andere Religionen. Sie kombinieren frei, was Ihnen persönlich entspricht. Sie glauben an die Existenz einer höheren Macht und orientieren sich ausschliesslich an Ihren eigenen spirituellen Bedürfnissen.

Glaube und Gesellschaft Für Sie sind alle Religionen gleichwertig. Ihr persönliches Glaubenspatchwork verstehen Sie als kreatives Resultat der heutigen Glaubensvielfalt. Sie haben sich Ihren Glauben selbst angeeignet, leben ihn aber nicht nur als Privatsache. Diese Offenheit wünschen Sie sich von der ganzen Gesellschaft. Die Öffnung gegenüber dem Fremden bedeutet nicht, dass Sie Ihre Religion vernachlässigen oder aufgeben; Sie erweitern sie bloß.

Glaubenszukunft Die Zukunft sehen Sie in der Religionsvielfalt. Sie wünschen sich die Gleichberechtigung der Religionen im Staat und einen respektvollen Umgang mit allen Glaubensinhalten in der Gesellschaft. Jeder soll seine Religiosität im Alltag leben können. Sie sind überzeugt, dass damit ein friedliches Nebeneinander der Kulturen und Religionen möglich ist.



Informationen zum Test

Der Glaubentypentest basiert auf dem «Religiositäts-Struktur-Test» des Münchner Religionspsychologen und Theologen Stefan Huber. Der Test misst Religiosität unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion. Gemessen werden einerseits die Intensität des Glaubens, andererseits die inhaltliche Orientierung. Dazu gehören insbesondere das religiöse Erleben und Verhalten von Menschen, sei es im Gebet, in Gottesdiensten oder andern spirituellen Erfahrungen. Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen theistischem Glaubenskonzept (Gott als konkretes Gegenüber) und pantheistischem (das Göttliche als alles durchdringendes Prinzip). Für die Ausstellung „Glaubenssache“ 2006, Stapferhaus Lenzburg, wurde der Test leicht erweitert und an die Beispiele der Ausstellung angeglichen.

Die in der Ausstellung „Glaubenssache“ gemessene Typen-Verteilung ergibt folgende Hitparade: kulturreligiös (49%), patchworkreligiös (24%), traditionsreligiös (16%), areligiös (7%) und alternativreligiös (4%, Stand: März 2007)

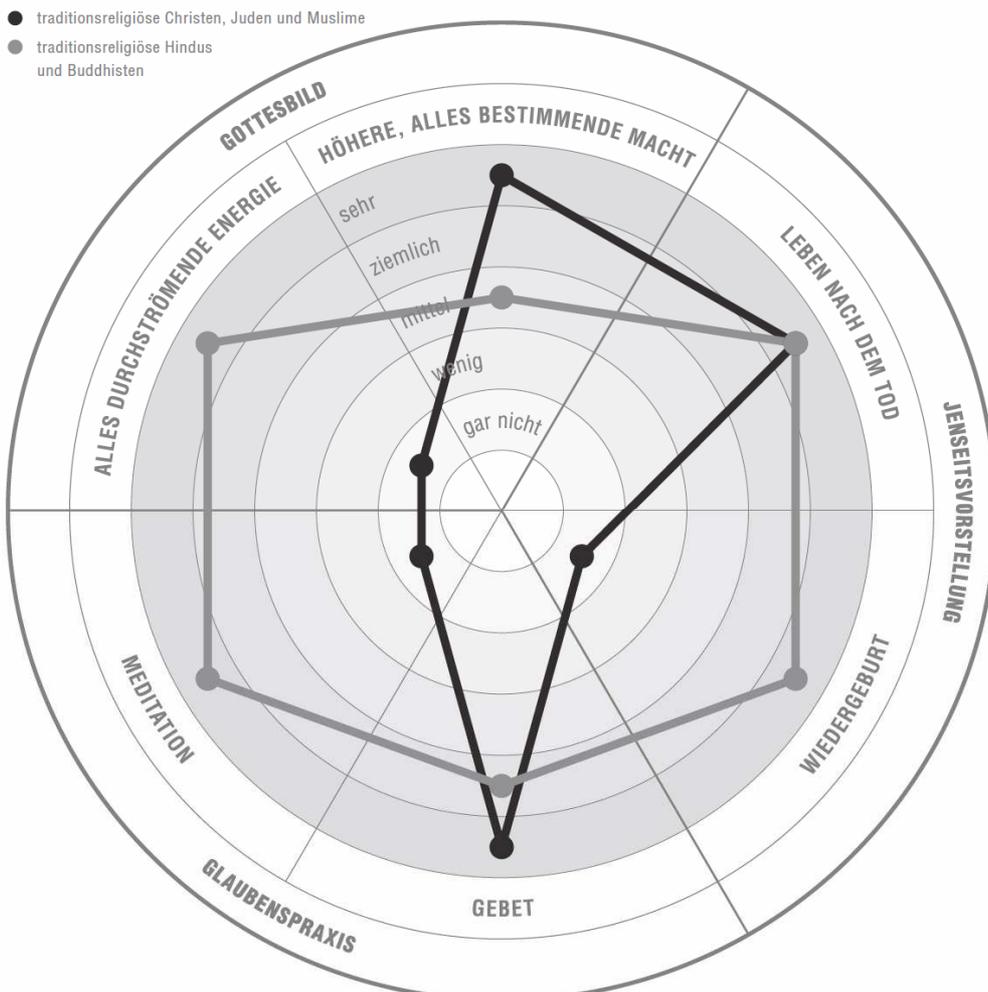
Für weitere Informationen zum Test und zur Typologie, siehe:
«Glaubenssache. Ein Buch für Gläubige und Ungläubige», Baden 2006, erhältlich in der Ausstellung oder im Internet, www.stapferhaus.ch

traditionsreligiös

Glaubensprofil Sie glauben, wenn andere längst zweifeln. Sie wissen, dass es „Gott“ gibt und der Tod nicht das Ende bedeutet. Sie sprechen mit „Gott“. Und „Gott“ spricht mit Ihnen. Sie beten oder meditieren täglich und nehmen regelmässig an Gottesdiensten, Gemeinschaftsgebeten oder anderen Ritualen Ihrer Glaubensgemeinschaft teil. Die Gemeinschaft ist Ihnen wichtig. Sie bietet Ihnen Schutz und Geborgenheit, Glaube gibt Ihnen Kraft. Sie glauben an die Wahrheit Ihrer Religion und richten Ihr Leben danach aus.

Glaube und Gesellschaft Eine Gesellschaft ohne Glauben können Sie sich nicht vorstellen. Der Rückzug der Religion ins Private geht Ihnen bereits heute oft zu weit. Die heutige Glaubensvielfalt betrachten Sie bei aller Toleranz gegenüber Andersgläubigen mit Skepsis, teilweise mit Sorge. Vielfalt führt leicht zu Beliebigkeit und Unverbindlichkeit. Sie wünschen sich für die Gesellschaft in diesem Land das Gegenteil. Einen Glauben, nach dem die Gesellschaft ihr Handeln ausrichtet.

Glaubenszukunft Sie wünschen sich eine Welt, in der die Menschen wieder mehr glauben. Am liebsten an das Gleiche wie Sie. Sie möchten, dass die Menschen „Gott“ als eine höhere, alles bestimmende Macht begreifen. Ihnen ist es wichtig, dass Ihre Kinder und Kindeskiner Ihren Glauben teilen und dass sie in einer Welt leben werden, in der dieser Glaube im öffentlichen Leben (wieder) eine leitende Rolle spielt.



Informationen zum Test

Der Glaubentypentest basiert auf dem «Religiositäts-Struktur-Test» des Münchner Religionspsychologen und Theologen Stefan Huber. Der Test misst Religiosität unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion. Gemessen werden einerseits die Intensität des Glaubens, andererseits die inhaltliche Orientierung. Dazu gehören insbesondere das religiöse Erleben und Verhalten von Menschen, sei es im Gebet, in Gottesdiensten oder andern spirituellen Erfahrungen. Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen theistischem Glaubenskonzept (Gott als konkretes Gegenüber) und pantheistischem (das Göttliche als alles durchdringendes Prinzip). Für die Ausstellung „Glaubenssache“ 2006, Stapferhaus Lenzburg, wurde der Test leicht erweitert und an die Beispiele der Ausstellung angeglichen.

Die in der Ausstellung „Glaubenssache“ gemessene Typen-Verteilung ergibt folgende Hitparade: kulturreligiös (49%), patchworkreligiös (24%), traditionsreligiös (16%), areligiös (7%) und alternativreligiös (4%, Stand: März 2007)

Für weitere Informationen zum Test und zur Typologie, siehe:
«Glaubenssache. Ein Buch für Gläubige und Ungläubige», Baden 2006, erhältlich in der Ausstellung oder im Internet, www.stapferhaus.ch

M 10

Was ist Religion...

Ein Bild, ein Lied, ein Text...

- 1) Ordnen Sie den Zitaten und Definitionen von Religion ein Ihnen passend erscheinendes Bild oder Lied zu! Begründen Sie ihre Zuordnung!
- 2) Welche Auffassung von Religion kommt in ihrer Zuordnung zum Tragen?
- 3) Suchen Sie nach einem passenden Paar, das Ihren Religionsbegriff beschreibt!
- 4) Finden Sie ein passendes Paar, mit dem sich Sebastian Koch identifizieren könnte!

Zitate und Definitionen von Religion

- A. Paul Tillich (1886-1965): Religion ist „Selbsttranszendierung des Lebens in der Dimension des Geistes.“ (Systematische Theologie III [1984, amerikanisch 1963] 118)
„Religion ist im weitesten und tiefsten Sinne das, was uns unbedingt angeht.“
- B. F.D.E. Schleiermacher (1768-1834): „Das gemeinsame aller noch so verschiedenen Äußerungen der Frömmigkeit (= Religion), wodurch diese sich zugleich von allen anderen Gefühlen unterscheiden, also das sich selbst gleiche Wesen der Frömmigkeit ist dieses, dass wir uns als unsrer selbst als schlechthin abhängig, oder, was dasselbe sagen will, als in Beziehung mit Gott bewusst sind.“ (Der christliche Glaube [2.Aufl 1830/31])
- C. Dorothee Sölle (1929-2003): „Religion ist der Versuch, nichts in der Welt als fremd, menschenfeindlich, schicksalhaft, sinnlos anzunehmen, sondern alles, was begegnet, zu verwandeln, es einzubeziehen in die eigene menschliche Welt. Alles soll so gedeutet werden, dass es „für uns“ wird. Alles Starre soll biegsam, alle Zufälle notwendig, alles sinnlos Scheinende als wahr und gut geglaubt und gedacht werden. Religion ist der Versuch, keinen Nihilismus zu dulden und eine unendliche (endlich nicht widerlegbare) Bejahung des Lebens zu leben.“
- D. Hermann Hesse (1877-1962): „Die Religionen und Mythen sind, ebenso wie die Dichtung, ein Versuch der Menschheit, eben jene Unsagbarkeit in Bildern auszudrücken, die Ihr vergeblich ins flach Rationale zu übersetzen versucht.“
- E. Karl Marx (1818-1883): „Die Religion ist der Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüth einer herzlosen Welt, wie sie der Geist geistloser Zustände ist. Sie ist das Opium des Volks.“

Lieder (Liste beliebig erweiterbar...):

- Silbermond: Irgendwas, das bleibt
- Max Herre, Philipp Poisel: Wolke 7
- Rosenstolz: Wir sind am Leben
- Unheilig: Geboren, um zu leben
- Frida Gold: Wovon sollen wir träumen

1. Someone to watch over you
Plan B, Projekt X-Wohnungen, Schillertage 2011;
© planbperformance.net © Foto Manuel Reinartz



3. Into the light © J. Giel



5. Abmontiertes Wandkreuz © J. Giel



2. #16 Learn to fly
<http://whenwasthelasttimeyoudidsomethingforthefirsttime.eastpak.com> © Eastpak



4. Gott, Typografie nach unbekannter Vorlage © J. Giel



6. Heizungskreuz © J. Giel



7. Notausgang © J. Giel



3. ANHANG

I. Vier Beispiele für mögliche Kursfolgen

18 auf fünf Themenbereiche bezogene Konkretionen sind im Lehrplan vorgegeben. An dieser Stelle soll gezeigt werden, wie eine Planung durch die Lehrkraft bzw. eine Festlegung durch die Fachkonferenz (vgl. Kapitel 5) – auf die Halbjahre der Oberstufe verteilt – angegangen werden kann. Der Lehrplan schlägt bereits eine sinnvolle Reihenfolge der Themenbereiche vor (vgl. Kapitel 2.2). Die Gewichtung und Abfolge kann aber – abhängig vom Schulprofil, regionalen Besonderheiten, der Zusammensetzung und Interessenlage des Kurses usw. (vgl. Kapitel 3.5) – auch anders aussehen. Dies soll an folgenden Beispielen gezeigt werden. Durch Fettdruck soll deutlich gemacht werden, welche Konkretionen in den verschiedenen Kursfolgen vertiefter angegangen werden. Die exemplarischen Abfolgen sollen Anreiz zum eigenen Planen geben (siehe nachfolgende Planungsformulare).

Kurs	I. Kursfolge, im gültigen Lehrplan vorgegeben	II. Kursfolge mit an naturwissenschaftlichem Interesse ausgerichteter Profilbildung
	Die Themenbereiche mit ihren Konkretionen sind so aufgebaut, dass damit schlüssig geplant werden kann.	In einer Oberstufe mit naturwissenschaftlicher Schwerpunktbildung bzw. in einer Lerngruppe, in der viele Schülerinnen und Schüler ihre Leistungskurswahl vor allem an naturwissenschaftlichen Fächern ausgerichtet haben, kann es sinnvoll sein, dies im Aufbau der thematischen Einheiten zu berücksichtigen. Beispielsweise folgendermaßen:
11/1	Mensch <ul style="list-style-type: none"> – Nachdenken über den Menschen (K1) – Geschöpf und Ebenbild Gottes (K2) – Sünder und Gerechtfertigter (K3) – Menschenbilder im Dialog (K4) 	Christsein in der pluralen Welt <ul style="list-style-type: none"> – D. Theologie und Naturwissenschaft – Die Welt als Schöpfung (K1) – C. Bibel – Die Bibel verstehen und auslegen (K1)
11/2	Jesus Christus <ul style="list-style-type: none"> – Deutungen und Bedeutungen Jesu Christi (K1) – Die Verkündigung Jesu Christi (K2) – Kreuzestheologie und Heilsbedeutungen (K3) – Christologische Fragen (K4) 	Mensch <ul style="list-style-type: none"> – Nachdenken über den Menschen (K1) – Geschöpf und Ebenbild Gottes (K2) – Sünder und Gerechtfertigter (K3) – Menschenbilder im Dialog (K4)
12/1	Gott <ul style="list-style-type: none"> – Gottesvorstellungen in Lebensgeschichten und in der Bibel (K1) – Religionskritik als Bestreitung der Existenz Gottes (K2) – Die Theodizeefrage (K3) – Gott im Gespräch der Religionen (K4) 	Gott <ul style="list-style-type: none"> – Gottesvorstellungen in Lebensgeschichten und in der Bibel (K1) – Religionskritik als Bestreitung der Existenz Gottes (K2) – Die Theodizeefrage (K3) – Gott im Gespräch der Religionen (K4)
12/2	Ethik <ul style="list-style-type: none"> – Grundfragen der Ethik (K1) – Biblische Impulse für ethisches Urteilen (K2) – Grundfragen ethischer Urteilsbildung (K3) – Christsein in Verantwortung (K4) 	Jesus Christus <ul style="list-style-type: none"> – Deutungen und Bedeutungen Jesu Christi (K1) – Die Verkündigung Jesu Christi (K2) – Kreuzestheologie und Heilsbedeutungen (K3) – Christologische Fragen (K4)
13	Christsein in der pluralen Welt – in Auswahl <p>A. Kirche</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kirche in der religiös pluralen Welt (K1) und/oder – Kirche und Staat/Gesellschaft (K2) <p>bei nur einer aus dem Bereich Kirche gewählten Konkretion in Kombination mit einer Konkretion aus den Bereichen</p> <p>B. Religion bzw. C. Bibel bzw. D. Theologie und Naturwissenschaft</p>	Ethik <ul style="list-style-type: none"> – Grundfragen der Ethik (K1) – Biblische Impulse für ethisches Urteilen (K2) – Grundfragen ethischer Urteilsbildung (K3) – Christsein in Verantwortung (K4) Christsein in der pluralen Welt: <ul style="list-style-type: none"> – D. Theologie und Naturwissenschaft – Theologie und Naturwissenschaften im Gespräch (K2)

Kurs	III. Kursfolge für Lerngruppen in einem multireligiösen Umfeld	IV. Kursfolge in Orientierung am Lehrplan von 1983, der durch den neuen Lehrplan 2013 abgelöst wurde
	Um der Lernsituation Rechnung zu tragen, dass viele Schülerinnen und Schüler mit anderer als der christlichen Religionszugehörigkeit die Schule besuchen und dies als Chance zu Reflektion und Diskurs zu nutzen, ist folgende Planung denkbar:	Wahrscheinlich gibt es Lehrkräfte bzw. Fachkonferenzen, die gerne bei ihrer bisherigen bewährten Themenabfolge bleiben möchten. Hier wird gezeigt, wie das erreicht werden kann.
11/1	Christsein in der pluralen Welt – B. Religion – Religion und Religiosität (K1) – C. Bibel – Umgang mit Heiligen Schriften (K2)	Christsein in der pluralen Welt – B. Religion – Religion und Religiosität (K1) – A. Kirche – Kirche in der religiös pluralen Welt (K1)
11/2	Gott – Gottesvorstellungen in Lebensgeschichten und in der Bibel (K1) – Religionskritik als Bestreitung der Existenz Gottes (K2) – Die Theodizeefrage (K3) – Gott im Gespräch der Religionen (K4)	Jesus Christus – Deutungen und Bedeutungen Jesu Christi (K1) – Die Verkündigung Jesu Christi (K2) – Kreuzestheologie und Heilsbedeutungen (K3) – Christologische Fragen (K4)
12/1	Jesus Christus – Deutungen und Bedeutungen Jesu Christi (K1) – Die Verkündigung Jesu Christi (K2) – Kreuzestheologie und Heilsbedeutungen (K3) – Christologische Fragen (K4) + Elemente aus der Erweiterung für Leistungskurse: Jesus im Judentum und im Islam	Mensch – Nachdenken über den Menschen (K1) – Geschöpf und Ebenbild Gottes (K2) – Sünder und Gerechtfertigter (K3) – Menschenbilder im Dialog (K4)
12/2	Mensch – Nachdenken über den Menschen (K1) – Geschöpf und Ebenbild Gottes (K2) – Sünder und Gerechtfertigter (K3) – Menschenbilder im Dialog (K4) Ethik – Grundfragen der Ethik (K1) – Biblische Impulse für ethisches Urteilen (K2)	Ethik – Grundfragen der Ethik (K1) – Biblische Impulse für ethisches Urteilen (K2) – Grundfragen ethischer Urteilsbildung (K3) – Christsein in Verantwortung (K4)
13	Ethik – Grundfragen ethischer Urteilsbildung (K3) – Christsein in Verantwortung (K4) Christsein in der pluralen Welt – A. Kirche – Kirche in der religiös pluralen Welt (K1) – B. Religion – Begegnung von und mit Religionen (K2)	Gott – Gottesvorstellungen in Lebensgeschichten und in der Bibel (K1) – Religionskritik als Bestreitung der Existenz Gottes (K2) – Die Theodizeefrage (K3) – Gott im Gespräch der Religionen (K4)

II. Planung der Reihenfolge der 18 verbindlichen Konkretionen (Grundkurse)

Kurs:

Schuljahr:

Themenbereiche und Teilthemen	Konkretionen	Reihenfolge				
		11/1	11/2	12/1	12/2	13
Mensch						
„Wer bin ich?“ – Nachdenken über den Menschen	Mensch K1					
„Ich habe mich nicht selbst gemacht“ – Geschöpf und Ebenbild Gottes	Mensch K2					
„Bin ich gut genug?“ – Sünder und Gerechtfertigter	Mensch K3					
„Typisch Mensch!?“ – Menschenbilder im Dialog	Mensch K4					
Jesus Christus						
„Jesus Christus, wer ist das?“ – Deutungen und Bedeutungen Jesu Christi	Jesus Christus K1					
„Das ist doch eine Zumutung!“ – Die Verkündigung Jesu Christi	Jesus Christus K2					
„... für uns gestorben.“ – Kreuzestheologie und Heilsbedeutungen	Jesus Christus K3					
„3x1=1 ... wie geht denn das?“ – Christologische Fragen	Jesus Christus K4					
Gott						
„Mein Gott ...!“ – Gottesvorstellungen in Lebensgeschichten und in der Bibel	Gott K1					
„Gott? – Fehlanzeige!“ – Religionskritik als Bestreitung der Existenz Gottes	Gott K2					
„An so einen Gott kann ich nicht glauben ...“ – Die Theodizeefrage	Gott K3					
„Ein Gott für alle?“ – Gott im Gespräch der Religionen	Gott K4					

Ethik						
„Tun, was alle tun?“ – Grundfragen der Ethik	Ethik K1					
„Handeln Christen anders?“ – Biblische Impulse für ethisches Urteilen	Ethik K2					
„Wissen, wo's lang geht!“ – Grundformen ethischer Urteilsbildung	Ethik K3					
„www.nicht-mein-problem.de“ – Christ sein in Verantwortung	Ethik K4					
Christsein in der pluralen Welt (in Auswahl: mindestens eine Konkretion aus A. Kirche + eine weitere)						
A. Kirche (mindestens eine Konkretion)						
„Glaube ja, Kirche nein?“ – Kirche in der religiös pluralen Welt	Kirche K1					
„Muss sich die Kirche einmischen?“ – Kirche und Staat/Gesellschaft	Kirche K2					
B. Religion						
„Es muss doch noch mehr geben!“ – Religion und Religiosität	Religion K1					
„Die Mischung macht's?“ – Begegnung von und mit Religionen	Religion K2					
C. Bibel						
„Märchenbuch, Ratgeber ...?“ – Die Bibel verstehen und auslegen	Bibel K1					
„Warum darf ich den Koran nicht berühren?“ – Umgang mit Heiligen Schriften	Bibel K2					
D. Theologie und Naturwissenschaft						
„Die Naturwissenschaft hat doch bewiesen, dass ...“ – Die Welt als Schöpfung	Theologie und NW K1					
„Darf Naturwissenschaft alles...?“ – Theologie und Naturwissenschaft im Gespräch	Theologie und NW K2					

III. Planung der Halbjahre (Grundkurse)**Kurs:****Schuljahr:**

Kurs	Themenbereiche und Teilthemen	Konkretionen
11/1		
11/2		
12/1		
12/2		
13		

IV. Synopse der Kompetenzen und verbindlichen themenbezogenen Konkretionen

verbindliche themenbezogene Konkretion	W1	W2	W3	W4	Dt1	Dt2	Dt3	Dt4	Dt5	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Di1	Di2	Di3	Di4	G1	G2	G3	G4	G5
Themenbereich: Mensch																								
„Wer bin ich?“ – Nachdenken über den Menschen																								
SUS können eigene Erfahrungen und Sichtweisen des Menschseins auf dem Hintergrund gesellschaftlich prägender Vorstellungen reflektieren.	X														X									
„Ich habe mich nicht selbst gemacht“ – Geschöpf und Ebenbild Gottes																								
SuS können auf der Grundlage von Genesis 1 und 2 aufzeigen, dass das biblische Verständnis des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes ihn als Beziehungswesen definiert und ihm eine unantastbare Würde zuspricht.							X	X						X										
„Bin ich gut genug?“ – Sünder und Gerechtfertigter																								
SuS können auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen von Versagen und Begrenztheit den theologischen Betriff der Sünde und den gedanklichen Gehalt der Rechtfertigungslehre erklären.	X								X												X			
„Typisch Mensch!?“ – Menschenbilder im Dialog																								
SuS können mindestens zwei Menschenbilder aus den Bereichen Philosophie, Humanwissenschaften oder Ökonomie erläutern und aus christlicher Perspektive bewerten.																	X	X						
Leistungskurs: „Grenzen-los?“ – Freiheit und Verantwortung																								
SuS können eigene Erfahrungen und unterschiedliche Vorstellungen von Freiheit kritisch reflektieren, zur biblisch-reformatorischen Vorstellung von Freiheit in Beziehung setzen und mögliche Konsequenzen für die Lebenspraxis aufzeigen.								X									X							

verbindliche themenbezogene Konkretion	W1	W2	W3	W4	Dt1	Dt2	Dt3	Dt4	Dt5	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Di1	Di2	Di3	Di4	G1	G2	G3	G4	G5
Themenbereich: Jesus Christus																								
„Jesus Christus, wer ist das?“ – Deutungen und Bedeutungen Jesu Christi																								
SuS können sich vor dem Hintergrund der Darstellungen Jesu Christi in den Evangelien und signifikanten Darstellungen in Kunst und Literatur einen eigenen Zugang zu seiner Bedeutung erschließen.		X				X																		
„Das ist doch eine Zumutung...!“ – Die Verkündigung Jesu Christi																								
SuS können Aspekte der Botschaft Jesu vom Reich Gottes anhand eines Gleichnisses oder einer Wundergeschichte oder Aussagen Jesu in der Bergpredigt erläutern .					X		X	X												X				
„... für uns gestoben.“ – Kreuzestheologie und Heilsbedeutungen																								
SuS können neutestamentliche Deutungen von Tod und Auferstehung analysieren und theologische Argumentationen zu dem Thema vergleichen und bewerten.							X	X																
„3x1=1... wie geht das denn?“ – Christologische Fragen																								
SuS können das Bekenntnis zu Jesus Christus als Ausdruck des spezifischen christlichen Gottesverständnisses erklären und die Konsequenzen unterschiedlicher christologischer Positionen für das eigene Jesusbild bedenken.										X												X		
Leistungskurs: “Rabbi, Sohn Gottes oder Prophet?“ – Jesus in Judentum, Christentum und Islam																								
SuS können sich zur Deutung und Bedeutung Jesu Christi aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen.																	X	X						

verbindliche themenbezogene Konkretion	W1	W2	W3	W4	Dt1	Dt2	Dt3	Dt4	Dt5	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Di1	Di2	Di3	Di4	G1	G2	G3	G4	G5
Themenbereich: Gott																								
„Mein Gott ...!“ – Gottesvorstellungen in Lebensgeschichten und in der Bibel																								
SuS können sich vor dem Hintergrund eigener Gottesvorstellungen mit den vielfältigen biblischen und theologischen Vorstellungen von Gott auseinandersetzen.							X		X															
„Gott? – Fehlanzeige!“ – Religionskritik als Bestreitung der Existenz Gottes																								
SuS können, ausgehend von der Position Feuerbachs, das Anliegen der Religionskritik darstellen und theologisch begründet dazu Stellung nehmen.											X						X							
„An so einen Gott kann ich nicht glauben ...“ – Die Theodizeefrage																								
SuS können die Theodizeefrage und die Erfahrung der Abwesenheit Gottes als Glaubenskrisen interpretieren											X					X								
„Ein Gott für alle?“ – Gott im Gespräch der Religionen																								
SuS können Unterschiede und Gemeinsamkeiten von jüdischen, christlichen und islamischen Gottesvorstellungen benennen und Konsequenzen für den Umgang mit anderen Glaubensüberzeugungen bedenken.												X							X					
Leistungskurs: „... und es gibt ihn doch!?“ – Klassische Gottesbeweise und moderne Religionskritik																								
SuS können sich exemplarisch mit mindestens einem klassischen Gottesbeweis und einem Ansatz moderner Religionskritik auseinandersetzen.							X				X													

verbindliche themenbezogene Konkretion	W1	W2	W3	W4	Dt1	Dt2	Dt3	Dt4	Dt5	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Di1	Di2	Di3	Di4	G1	G2	G3	G4	G5
Themenbereich: Ethik																								
„Tun, was alle tun?“ - Grundlagen der Ethik																								
SuS können anhand einer Konfliktsituation die Notwendigkeit und Bedingtheit von Normen und Werten reflektieren.				X																				
„Handeln Christen anders?“ – Biblische Impulse für ethisches Urteilen																								
SuS können die Bedeutung der biblischen Botschaft für verantwortliches Handeln und gelingendes Zusammenleben erklären.							X													X				X
„Wissen, wo's lang geht!“ – Grundformen ethischer Urteilsbildung																								
SuS können verschiedene Grundformen ethischer Urteilsbildung beschreiben und kritisch beurteilen.										X		X												
„www.nicht-mein-problem.de“ – Christ sein in Verantwortung																								
SuS können an einem ethischen Problemfeld Optionen und Kriterien für ein Handeln aus christlicher Perspektive aufzeigen.														X	X									
Leistungskurs: „Das würde ich nie tun!“ – Die Frage nach dem Gewissen																								
Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung des Gewissens für die Integrität und Identität des Menschen erfassen und das protestantische Gewissensverständnis zu mindestens einem anderen theologischen, philosophischen oder humanwissenschaftlichen Ansatz in Beziehung setzen.	X										X													

verbindliche themenbezogene Konkretion	W1	W2	W3	W4	Dt1	Dt2	Dt3	Dt4	Dt5	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Di1	Di2	Di3	Di4	G1	G2	G3	G4	G5
Themenbereich: Christsein in der pluralen Welt																								
A. Kirche																								
„Glaube ja, Kirche nein?“ – Kirche in der religiös pluralen Welt																								
SuS können Erfahrungen mit Kirche artikulieren und auf die Notwendigkeit und Ambivalenz ihrer Institutionalisierung beziehen.			X									X											X	
„Muss sich Kirche einmischen?“ – Kirche und Staat/Gesellschaft																								
SuS können das Verhältnis von Kirche und Staat/Gesellschaft in unterschiedlichen historischen Gestalten bewerten und das partnerschaftliche Miteinander in der Bundesrepublik Deutschland kritisch würdigen.											X								X					
B. Religion																								
„Es muss doch mehr als alles geben!“ – Religion und Religiosität																								
SuS können das Phänomen „Religion“ auf der Erfahrungsebene und der wissenschaftlichen Ebene beschreiben und sich vor dem Hintergrund des Christentums mit der Frage der Existenz von Religion im Leben und deren Auswirkung auseinandersetzen.		X	X														X							
„Die Mischung macht's?“ – Begegnung von und mit Religionen																								
SuS können sich mit zentralen Glaubensaus-sagen anderer Religionen aus christlicher Perspektive auseinandersetzen sowie verschiedene Modelle der Begegnung der Religionen differenziert beurteilen.															X			X						

verbindliche themenbezogene Konkretion	W1	W2	W3	W4	Dt1	Dt2	Dt3	Dt4	Dt5	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Di1	Di2	Di3	Di4	G1	G2	G3	G4	G5
Themenbereich: Christsein in der pluralen Welt																								
C. Bibel																								
„Märchenbuch, Ratgeber in allen Lebenslagen – oder....?“ – Die Bibel verstehen und auslegen																								
SuS können die Bibel als historisch gewordenes Buch verstehen und verschiedene Zugänge zur Auslegung der Bibel vergleichen.							X										X							
„Warum darf ich den Koran nicht berühren?“ – Judentum, Christentum, Islam und ihr Umgang mit Heiligen Schriften																								
SuS können erklären, warum die Bibel eine „heilige“ Schrift genannt wird, und können ihre Bedeutung mit dem Stellenwert Heiliger Schriften in Judentum und Islam vergleichen.																		X						
D. Theologie und Naturwissenschaften – Zugänge zur Wirklichkeit																								
„Die Naturwissenschaft hat doch bewiesen, dass...“ – Die Welt als Schöpfung																								
SuS können den naturwissenschaftlichen Zugang zur Wirklichkeit beschreiben und sich damit aus theologischer Perspektive auseinandersetzen.																		X	X					
„Darf die Naturwissenschaft alles, was sie kann?“ – Theologie und Naturwissenschaft im Gespräch																								
SuS können fruchtbare Möglichkeiten des Dialogs zwischen Naturwissenschaften und Theologie sowie Perspektiven für das gemeinsame Handeln im Hinblick auf ökologische Zukunftsfähigkeit und humane Entwicklung aufzeigen.																				X				

Mitglieder der fachdidaktischen Kommission

Sabine Behr

Gymnasium an der Stadtmauer, Bad Kreuznach

Pfarrer Dr. Harmjan Dam

Religionspädagogisches Studienzentrum der
Evangelischen Kirche Hessen Nassau, Dietzenbach

Karin Ding

Veldenz-Gymnasium, Lauterecken

Pfarrer Johannes Giel

Theodor-Heuss-Gymnasium, Ludwigshafen
Fachberater der Evangelischen Kirche der Pfalz

Pfarrerin Anita Kiefer

Burg-Gymnasium, Kaiserslautern
Fachberaterin der Evangelischen Kirche der Pfalz

Petra Kreer

Gymnasium Kirn

Kirsten Neumann

Max-von-Laue-Gymnasium, Koblenz